

**Методика викладання
УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ
в середніх навчальних закладах**

Навчальний посібник

Рекомендовано Міністерством освіти України

Київ
«Ленвіт»
2000

ББК Ш5(4УКР) р2-31
УДК 372.888.3(075)

Рецензенти: **Волошина Н.Й.** доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник НДІ педагогіки АПН України;

Коломієць В.В. доцент Київського національного університету ім. Тараса Шевченка.

Пасічник Є.А.

П21 **Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.**

В посібнику розглядаються вузлові питання методики викладання української літератури в сучасній школі.

Він побудований на нових концептуальних засадах освіти в Україні, поєднує традиційні й нові технології викладання літератури, містить конкретний матеріал, що стане в пригоді як молодим, так і досвідченим учителям.

Для студентів філологічних факультетів, учителів-словесників, аспірантів та викладачів.

ISBN 966 – 7043 – 33 – 9

ББК Ш5(4УКР) р2-31

Рекомендовано Міністерством освіти України
(Протокол № 8/3–18 від 22. 07. 1999 р.)

ISBN 966 – 7043 – 33 – 9

© Пасічник Є.А., 2000
© Ленвіт, 2000

Навчально-методичне видання

Пасічник Євген Андрійович

**Методика викладання української літератури
в середніх навчальних закладах**

Посібник для студентів вищих закладів освіти

Відповідальний редактор *М.М. Гнатюк*

Художній редактор *Т.Л. Ільницька*

Технічний редактор *О.В. Динниченко*

Комп'ютерна верстка *Т.Л. Ільницька*

Здано в набір 22.11.1999. Підписано до друку 5.05.2000. Формат 70x100/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 29,01. Обл.-вид. арк. 24.

Наклад: 3 000. Зам. № 0-136.

«Ленвіт», 03680, м. Київ, вул. Червоноармійська 73, к.14

<http://www.ln.com.ua/~lv>

e-mail: info@lv.kiev.ua

Віддруковано АТ «Книга», м. Київ-53, вул. Артема, 25.

Зміст

ПЕРЕДМОВА	5	
РОЗДІЛ I		
Зміст і структура шкільного курсу літератури	12	
Завдання вивчення літератури в середній школі	17	
Завдання методики викладання літератури	25	
Своєрідність методики викладання літератури як науки, її складові частини і витоки розвитку	25	
Зв'язок методики викладання літератури з іншими науками	29	
Методи наукового дослідження	32	
Українська література як навчальний предмет у школах України (короткий історичний огляд)	35	
РОЗДІЛ II		
Учитель-словесник і його професійні якості	44	
Особливості сприймання учнями художньої літератури	50	
Динаміка естетичного розвитку учнів засобами літератури і робота над художнім словом	55	
Основні етапи літературного розвитку школярів	58	
Ставлення учнів до літератури як педагогічна та соціальна проблема	75	
Спілкування на уроках літератури	83	
Завдання з літератури як спосіб управління навчальною діяльністю	95	
Прогнозування й моделювання естетичних реакцій на уроках літератури	107	
Методи навчання на уроках літератури	113	
Проблемність на уроках літератури	130	
Шляхи створення проблемних ситуацій	131	
РОЗДІЛ III		
Урок літератури		
Специфіка та ефективність уроку літератури	138	
Мотиваційне забезпечення уроку літератури	146	
Структура уроку літератури	156	
Проблема типології уроків літератури	173	
Особливості уроків позакласного читання	179	
Вступні уроки до вивчення курсу літератури й окремих розділів	182	
Підготовка вчителя до уроку	184	
РОЗДІЛ IV		
Вивчення біографії письменника		186
Принципи вивчення біографії	186	
Джерела вивчення біографії	190	
Форми і методи вивчення біографії	198	
РОЗДІЛ V		
Основні етапи роботи над художнім твором		202

Підготовка учнів до сприймання твору. Значення вступних занять	202
Читання твору і його види	214
Аналіз художнього твору	221
Особливості аналізу художніх творів у системі оглядового вивчення творчості письменника	230
Підсумкові заняття як завершальний етап вивчення твору чи творчості письменника	232
РОЗДІЛ VI	
Методологія і методика аналізу художнього твору	238
Принципи аналізу	238
Про історико-генетичний та історико-функціональний підхід до вивчення твору	243
Прийоми аналізу	248
Шляхи аналізу	254
Методичні форми і прийоми роботи над образом-персонажем	265
Вивчення мови художнього твору	274
Методичні проблеми вивчення стилю письменника	282
РОЗДІЛ VII	
Вивчення творів різних жанрів	290
Вивчення епічних творів	291
Складання плану епічного твору	293
Переказ твору та його види	294
Усне малювання	296
Складання кіносценарію	297
Інсценізація твору	299
Особливості вивчення ліричних творів	302
Про специфіку вивчення драматичних творів	310
Особливості вивчення фольклорних творів	316
РОЗДІЛ VIII	
Вивчення літературно-критичних статей	334
Формування в учнів теоретико-літературних понять	336
Розвиток писемного мовлення учнів	340
Шкільний літературний кабінет	351
Наочність на уроках літератури	354
Технічні засоби	359
Екранні посібники	363
Позакласна робота з літератури	369
Літературні вечори	370
Читацькі конференції, диспути	371
Літературна творчість учнів	372
Збирання фольклору	372
Літературна картографія	373
Шкільний літературний музей	374
Літературні екскурсії і походи	377
ЛІТЕРАТУРА	382

Передмова

Будівництво нової української держави вимагає корінних змін у системі викладання літератури в школі. Ще В.Вернадський відзначав, що “розбудова національної школи в суверенній, незалежній Україні на основі повсякденного відродження духовного життя народу, повноправного утвердження рідної мови, вільного розвою літератури, мистецтва і всієї багатовікової культури великого українського народу, гідного займати чільне місце в житті та спілкуванні людства й поділяти долю народів світу, — зумовлює новий підхід до народної освіти, в цілому, й літературної — особливо і передусім, в силу її пріоритетності серед факторів духовного вираження людини”.¹

Зміни у суспільному житті України визначають головне спрямування діяльності школи — в гуманізації і гуманітаризації освіти, демократизації всього навчально-виховного процесу. Гуманітаризація освіти передбачає визнання предметів гуманітарного циклу серед інших шкільних дисциплін як найголовніших, найважливіших для формування людини. Гуманізація освіти означає посилення її спрямованості на формування особистості, активне засвоєння у школі тих норм моралі, які вироблені людством протягом багатовікової історії.

Сьогодні гуманістичні цінності національної і світової культури повинні визначати зміст людського життя. Утвердження їх по-справжньому можливе лише в національній школі.

“Серед усіх потреб нашого національного життя, — відзначав Михайло Грушевський, — потреба рідної школи найголовніша, бо народ, який не має своєї школи, може бути лише пасербом чужих народів, а ніколи не виб’ється на самостійну дорогу існування... Всі інші народи, які дійшли до добробуту, освіти, доброго ладу, дійшли тільки завдяки тому, що мали просвіту на своїй рідній мові”.²

Національна школа виростає на ґрунті народних святинь, будується з урахуванням багатовікової історії народу. Ще К.Ушинський у праці «Про народність у вихованні» відзначав, “щоб народ (етнос, нація) не зник, кожне його наступне покоління повинно виховуватись у народному дусі. Власне, справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом і характером. Адже нація — це насамперед система (сукупність) різноманітних природних (біологічних, психічних ознак) “тіла, душі і розуму”.”³

Школа на Україні протягом багатьох століть не була національною. У змісті навчально-виховної роботи ігнорувалася національна ідея. Це перешкоджало виховувати в дітях національний тип народного ідеалу, націо-

¹ Вернадський В.І. Українське питання і російська громадськість //Вісті з України. — 1993. — № 6. — С. 11.

² Михайло Грушевський про українську мову і українську школу. — К.: Веселка, 1991. — С. 10.

³ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — К.: Рад. школа, 1954. — Т. 1. — С.51.

нальну психологію, світогляд, мораль та інші важливі компоненти свідомості учнів.

Національну самосвідомість, носієм якої є нація, слід розуміти як усвідомлення народом своєї власної гідності, національних цінностей, традицій, культури, свого невід'ємного права бути суб'єктом історії власного розвитку. Це також усвідомлення свого місця в системі економічного, політичного і духовного життя народів світу. Національна самосвідомість є однією з фундаментальних цінностей. Це мозок нації, її кров.

Виховання молодого покоління в душі національної свідомості є однією з передумов відродження нації.

Проблема формування національної самосвідомості учнів ставилася давно і по-різному розв'язувалася впродовж багатьох віків існування школи. Ще А.Дістервег відзначав, що кожна людина при своєму народженні на світ знаходить своє оточення, свій народ, серед якого їй призначено жити і принаймні виховуватися на певному ступені культури, яка повинна розглядатися як спадок, залишений предками, як результат їх історії і всіх факторів, що на них впливали.¹

У статті “Три замітки про педагогіку і прагнення вчителів. (До чого прагне педагогіка, якою вона повинна бути і в чому її завдання?)” А.Дістервег наголошував:

“Вихователь має справу:

- 1) з окремою істотою, з індивідуумом, наділеним людськими задатками;
- 2) з індивідуумом, що належить до певної нації, індивідуумом, наділеним національними особливостями;
- 3) з членом усього людства.

Звідси перед педагогікою постають три завдання:

- 1) вона повинна рахуватися з індивідуумом і формувати його відповідно з природними здібностями;
- 2) робити це згідно зі своєрідністю тієї нації, до якої належить індивідуум;
- 3) виховувати його відповідно до загальнолюдських цілей”.²

У процесі виховання, таким чином, необхідно зосереджувати увагу на врахуванні індивідуальних особливостей дітей. По-друге, важливою передумовою успішного навчання є забезпечення національного виховання в школі, оскільки “кожна нація має свої особливості, зумовлені природою й історією, свій національний дух. Вона володіє тільки одним національним життям, що визначається вільним розвитком і діяльністю національного духу або зумовлюючими її особливостями, національним принципом — національною самостійністю і свободою”.³ А тому в національному вихованні А.Дістервег вба-

¹ Дістервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении // Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 288-289.

² Там же. – С. 235.

³ Там же.

чав завдання великої державної ваги: “Намагання ж національного духу спрямоване на самостійність і вільний розвиток. У тій мірі, як державна організація й політика сприяють здійсненню цих цілей, поставлених природою і її творцем, вони хороші: в тій мірі, як вони цього не роблять, вони погані й непридатні”.¹ Ці важливі ідеї не могли бути реалізовані в українській школі, бо зустрічали шалений опір шовіністів.

Національна школа та національна система виховання повинні орієнтуватися й на загальнолюдські цінності. В кожному індивідуумі, в кожній нації необхідно виховувати спосіб думок, “що іменується гуманністю; це — стремління до благородних загальнолюдських цілей. Перший її щабель — повага до іншої особистості та її особливостей; другий — сприяння її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди; третій — об’єднання з нею і всіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства, встановленого Богом”.² Така орієнтація зумовлена тим, що вищі духовні та культурні цінності всіх народів світу мають єдині високогуманні критерії, які впливають із загальнолюдських інтелектуальних, естетичних, морально-етичних ідеалів і принципів. Не оволодівши здобутками світової культури та цивілізації, народ приречений на самоізоляцію, духовну обмеженість.

Суспільні процеси багатьох десятиліть української історії не стали сприятливим ґрунтом для формування національної самосвідомості. В умовах тоталітаризму учні не мали правильного уявлення про духовну культуру народу, його історію. Найважливішими критеріями, на основі яких добиралися твори для вивчення, були класовість і комуністична партійність. Однобічно, а то й спотворено висвітлювалася діяльність митців, їх участь у збагаченні української культури. Замовчувалися імена багатьох письменників, зовсім випала з поля зору культура української діаспори. У страшну добу сталінських репресій одних письменників розстріляли, других — заслали в концтабори, третіх розтлили. Десятиліттями учням втлумачувалися в голову думки, що українська мова і література виникли недавно, не раніше XVI ст., а в процесі вивчення творів О.Кобилянської “Земля” та М.Коцюбинського “Fata morgana” любов до землі, нашої матері-годувальниці опоетизованої народом, розцінювалася як вияв дрібновласницької буржуазної психології. Подібні підходи наносили велику шкоду вихованню підростаючого покоління і зумовлювалися не так помилковими концепціями, як добре продуманими політичними доктринами.

Україна дала світові багатьох видатних учених, художників, архітекторів, які були членами багатьох міжнародних академій. Всі вони іменувалися великими “руськими” вченими, художниками, архітекторами, принаймні так зазначено в різних енциклопедіях.

¹ Дистервег А. Оприродосообразности и культуросообразности в обучении. — С. 236.

² Там же. — С. 237.

Однією з необхідних передумов формування національної самосвідомості є пробудження інтересу до історії народу. Без історичної пам'яті неможливо відповісти на питання: “Хто ми?.. Чиї сини? Яких батьків?” В одному зі своїх нарисів — “Петро Конашевич Сагайдачний”, автор багатьох історичних романів про минуле України Андрій Чайковський зазначав: “Коли б мене хто спитав, чому ми такі прибиті та понижені, що іноді боїмося перед чужинцями признатися, що ми члени великого українського народу, то я би подав таку причину: що ми не знаємо ані нашої бувальщини, ані наших славних людей, котрими наш український народ може повеличатися. Коли б у іншого народу такі великі люди появились, то про них знала би й мала дитина. У нас інакше. Були в нас великі люди, служили на славу свого народу, а ми про них або мало знаємо, або й нічого”. Продовжуючи цю думку, А. Чайковський з жалем стверджував: “О історіє! Тобі вже давно, ще в старовину, дали люди патент на вчительку життя. Чому ж ти не навчила наш український народ? Або твоя метода навчання недобра, або твої учні такі недотепи, що їхньої голови нічого не чіпляється”.¹

Саме тому українська історія подавалася спотворено. З болем у серці письменник О. Довженко писав у своєму щоденнику: “Єдина країна в світі, де історія вважалась чимось забороненим, ворожим і контрреволюційним, — це Україна. Другої такої країни на землі нині нема”.²

Український народ має давню і самобутню історію, увагою до якої повинен бути пройнятий весь курс літератури в школі. Та й література — це художній літопис минулого, перегук століть, духовна скарбниця нації. Зі школи учні повинні винести глибокі знання про довговічну героїчну боротьбу за волю, за духовні надбання культури. Під цим кутом зору слід переглянути і шкільну програму, яка також повинна ґрунтуватися на національній ідеї. Потрібна й переорієнтація учителів. Багато з них у полоні старих традицій, усталених схем аналізу художніх творів, стереотипів.

У радянські часи національне часто ототожнювалося з націоналізмом. Йому протиставлявся інтернаціоналізм як антипод національного. Інтернаціональна модель школи, яка функціонувала впродовж багатьох десятиліть, не виправдала себе: культивування національного нігілізму, зневажливе ставлення до народних традицій і звичаїв, нехтування загальнолюдськими цінностями, — все це так чи інакше згубно відбивалося на формуванні духовності в учнів, основ народної етики і моралі.

Повноцінна життєдіяльність людини можлива за умови невідривності від народу і його долі. Інтернаціональне без національного не може успішно функціонувати. Людина, яка росте в атмосфері байдужості до культурних надбань свого народу, втрачає моральні орієнтири. Інтернаціональна модель школи не сприяла вихованню патріота рідної землі.

¹ Чайковський А. Петро Конашевич Сагайдачний. — К.: Варта, 1993. — С. 492.

² Довженко О. Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник. — К.: Веселка, 1995. — С. 208.

Справедливо стверджують, що вирвана зі свого ґрунту людина, залишається Іваном без роду і племені. Вона легко може приставати до чужого берега, бо у неї немає нічого спільного з народом, нічого святого.

На думку В.Винниченка, інтернаціоналізм спеціально руського видання, інтернаціоналізм, що вимагає одречення від своєї національності й розтворення себе в безбарвній абстрактній масі людськості, є абсурд, і не тільки абсурд, а лицемірна, шкідлива, просто злочинна пропаганда самогубства, пропаганда убивання життя в собі.

В усіх народів світу існує повір'я про людську і Божу кару того, хто забув звичаї своїх батьків. Він блукає по світу, як блудний син, і ніде не може знайти собі притулку й пристановища, бо став загубленим для свого народу. Відхід від власної культури, літератури, рідної мови веде до духовного виродження людини.

Кращі представники українського народу завжди будили національну гідність, протестували проти моральної деградації співвітчизників, які зреклися всього, що мало національний характер. Інтерес до проблеми національного у вихованні молоді загострився тоді, коли боротьба за волю, за державну незалежність набула свого найповнішого розвитку.

Суспільно-політична ситуація, що склалася в Україні після 1 грудня 1991 року, одразу поставила цю проблему в іншому, глобальнішому ракурсі. Таким чином, вона набула нового концептуального змісту. Прищеплення молоді активної настанови на утвердження демократичної держави стало одним із основних спрямувань сучасної педагогіки, методики викладання літератури. Наша тисячолітня література, культура, фольклор несуть у собі багатющі можливості для виховання молоді.

Назріла необхідність створення таких систем виховання, які б переборювали в свідомості підростаючого покоління рудименти тоталітарної системи.

Коріння нашої духовності постійно підрубувалися впродовж століть. Віками український народ був пошматований і розділений кордонами багатьох держав. Розіп'ята впродовж віків на хресті історії українська духовність зазнала багатьох втрат. Згадаймо напади турків і татар, топтання наших святинь польською шляхтою, укази російських царів, що проголошували смертний вирок нашій мові, культурі.

Гоніння на українську мову розпочалося ще указами Петра I 1720 р. про заборону книгодрукування українською мовою, вилучення текстів, написаних цією ж мовою, з церковних книг. Потім Укази Катерини II про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській академії. А далі знову ціла низка указів правителів Росії про те, що ніякої окремої малоросійської мови ніколи не було, немає і не може бути, про заборону ввезення надрукованих українських книг з-за кордону та друкування українських пісень, видання українських книг для дітей, про закриття українських театрів та ін.

Пасивні настанови щодо необхідності боротьби за волю, за державну незалежність зумовлювали певні типи суспільної поведінки. М.Шлемкевич

у книзі “Загублена українська людина” (Нью-Йорк, 1954) виділяє чотири типи українців, які особливо яскраво проявилися в умовах колоніального стану. Перший — тип “старосвітських поміщиків”, тобто людей, які живуть виключно заради своїх біологічних потреб. Другий — це тип людини, “яка йде на службу колонізатору для власного утвердження”. Третій — тип “сковородянської людини”, яка, не сприймаючи нової дійсності, замикається у власній душі, в самовдосконаленні, шукаючи нового, кращого світу. І четвертий — тип “шевченківської людини”, гаслом якої є: “Борітеся — поборете!”, яка бачить для України краще майбутнє.

Особливо великого удару українській культурі, літературі, мистецтву було завдано сталінськими сатрапами, що нищили в ГУЛАГах цвіт української інтелігенції.

І в наступні десятиліття проводилася політика, спрямована на “злиття” мов, культур, народних традицій. А далі планетарна катастрофа — чорнобильське лихо, що трагічно вдарила по генетичному коду нації.

Звуження сфери функціонування української мови, постійна зневага до української культури, літератури, свідоме паплюження історії народу, замовчування імен багатьох письменників, приховування правди про минуле — все це породжувало байдужість до рідного слова, почуття національної меншовартості. Цим і пояснюється той факт, що за даними останнього перепису населення (1989) кожен п'ятий українець (а таких аж 9 мільйонів!) назвав рідною російську мову.

Величезним національним лихом було й те, що навчання у багатьох школах, особливо в східних регіонах України, велося не українською мовою.

До цього слід додати ще й зросійщення у ряді областей дитячих садків, позашкільних закладів. Все це негативно вплинуло й на формування свідомості і культури кількох поколінь. Це ганебні наслідки русифікації, які є об'єктивною реальністю й не враховувати їх, накреслюючи нову концепцію української національної культури, було б нерозумно. У культурній переорієнтації народу необхідна справжня мудрість, гігантські зусилля, велике терпіння. Українська нація вийшла на обшири світової цивілізації з великими духовними втратами. Потрібен час, щоб поступово залікувати заподіяні народу рани.

Викликає занепокоєння, що і зараз на рівні владних державних структур утверджується думка, про безперспективність відродження нації, необхідність повернення до старого. І зараз є серйозна небезпека знищення української держави, зруйнування української культури, духовності.

Ми повинні категорично відкинути фальшиве твердження про те, нібито українська ідея не спрацювала. Вона переможе неодмінно за умови успішної діяльності справді національного уряду, національного парламенту, інакше Україна може стати генерал-губернаторством, зоною стратегічних інтересів інших держав.

Нині школа на Україні переживає складні часи. Ще ніколи пересічний учитель не був так розгублений, як тепер. Виховання правдою, а тільки таке виховання здатне долати роздвоєність свідомості людини, зіткнулося з сучасними реаліями життя. Відсутність належної матеріальної бази через незадовільне фінансування, обмаль підручників та іншої літератури, втрата в очах учнів спеціального престижу знань, багатьох моральних цінностей — все це не може не позначитися на роботі школи.

Та попри всі негаразди намітилися і позитивні тенденції.

Історія розвитку світової цивілізації засвідчує, що найяскравіші спалахи думки завжди були на зламах епох. Сучасний прогрес у викладанні літератури може бути оцінений з висоти часу, але вже зараз можна твердити про поступове вироблення нових орієнтирів викладання літератури в школі.

Колишня система освіти мала унітарний характер, тому практично для всіх учителів існували єдині навчальні плани і програми, що сковувало їхні можливості. Сьогоднішній учитель почуває себе більше розкованим в організації навчального процесу, ніж це було раніше. У попередні роки при незрівнянно кращому забезпеченні вчителя методичною літературою і художніми книгами, він не міг себе повністю реалізувати. Стандартні усталені підходи до вивчення художніх творів породжували догматизм і стереотипізацію у сприйманні учнями літератури. В умовах відсутності плюралізму думок, беззастережного прийняття догм марксизму-ленінізму не могло бути мови про багатоваріантність прочитань художніх явищ.

Чи не найбільшим завоюванням літературної освіти є те, що народився й утверджується новий її зміст, по-новому трактуються основні прикмети української духовності, історичні традиції народу, героїка і романтика козацької доби. Українська література вивчається в контексті світового літературного процесу. Надання автономії навчальним закладам, створення власних програм, широке впровадження у життя педагогіки плюралізму дало поштовх для застосування нових технологій, концептуальних парадигм. Як наслідок цього — новизна у змісті інформації, в методах навчання. Учителі навчилися позбуватися надмірної заідеологізованості літератури, вивчати літературу як мистецтво слова, забезпечувати національний компонент у змісті освіти, ширше практикувати евристичні методи навчання, добирати для учнів інформацію, що має для них особистісне значення. У процесі аналізу твору акцентується увага на загальнолюдських цінностях, вивчення літератури в школі відбувається у тісному взаємозв'язку з народознавством, етнопедагогікою, на матеріалі художньої літератури розкриваються особливості світосприймання народу.

Розділ I

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ШКІЛЬНОГО КУРСУ ЛІТЕРАТУРИ

Зміст літературної освіти учнів, тобто система знань та вмінь, які повинні набути учні певного класу, визначається шкільними програмами і державними документами, обов'язковими для виконання кожним вчителем літератури.

Українська література вивчається в усіх школах нашої держави, хоч і в різному обсязі. Глибоке знання державної мови, культури, літератури українського народу є сьогодні засобом дальшого зміцнення суверенітету України, громадянського виховання підростаючого покоління, прилучення його до загальнонародних моральних цінностей.

Літературну освіту учні набувають в українських і в російських, в молдавських і угорських, польських, болгарських, єврейських та інших школах. В умовах будівництва демократичної держави необхідно забезпечити кожному народові його невід'ємне право вільного національного розвитку. За даними останнього перепису населення, на території України проживає, крім 73,6% українців, 21,1% – росіян, 1,3% – євреїв, 0,8% – білорусів, 0,6% – молдаван, 0,5% – поляків, 0,5% – болгарів. А ще проживають в Україні угорці, греки, гагаузи та інші національності. Тому не може бути єдиної школи для всіх, єдиних програм.

Школа на Україні покликана формувати таку особистість, яка б почувала себе частиною нації, виявляла свою причетність до її історії, традицій, культури, духовного життя.

Інваріантність програм зумовлена також різними типами навчальних закладів (школи-ліцеї, гімназії, профтехучилища, технікуми та ін.), диференціацією навчання в загальноосвітніх школах, яка повинна задовольнити різні природні здібності учнів. Це, насамперед, класи з поглибленим вивченням предметів, різні факультативи тощо.

У загальноосвітніх школах республіки учителям дозволено працювати за програмами, які складені:

- а) співробітниками Інституту педагогіки АПН України;
- б) працівниками Київського університету ім. Тараса Шевченка та Інституту українознавства;
- в) викладачами Національного педагогічного університету ім. М.Драгоманова та Прикарпатського університету.

Є також авторські програми, за якими працюють вчителі західних регіонів.

Шкільні програми з літератури визначають чітко окреслене коло знань, умінь і навичок, які повинні набути учні кожного класу.

У програми введені найвизначніші твори нашого письменства, що дають уявлення про його жанрову та стильову розмаїтість, відкривають широкі можливості для суспільно-політичного, морального і естетичного виховання підростаючого покоління.

Не можна не погодитися з відомим методистом А.Лісовським, що твори для вивчення в школі повинні добиратися з урахуванням принципу “*non multa, sed multum*” (“небагато, але багато”). Це означає, що добір матеріалу і системи його вивчення повинні будуватися на основі такої стратегії, що дозволяє за короткий час розв'язати багато питань у плані літературної освіти учнів, їхнього виховання, а також розвитку інтересу до літератури. Величезний об'єм художньої інформації породжує чимало труднощів у її осмисленні. Намагання ввести до шкільної програми велику кількість імен письменників та їхніх творів, завжди викликало у вчителів реакцію супротиву. Насамперед це пояснювалося тим, що такий підхід не дозволяє учням заглиблюватися в твори, ґрунтовно осмислювати їх, а тому й ефект від ознайомлення незначний. Поверхово вивчені твори швидко стираються з пам'яті і не стають складовою частиною особистості учня, хоч, звичайно, є інша крайність — надто обмежена кількість творів, на матеріалі яких реалізується літературна освіта учнів, не виправдовує себе через збіднене уявлення учнів про українську літературу. Таким чином, у підходах до вивчення художніх творів у школі повинне бути чуття міри.

Оскільки в різних програмах пропонуються для вивчення твори різних письменників, мінімальний обсяг необхідних знань регулюється стандартами літературної освіти. В них визначається також і мінімальний обсяг умінь та навичок школярів.

У всіх класах програмою передбачено вивчення відомостей з теорії літератури, виділені спеціальні години на розвиток усного і писемного мовлення. Цей час учитель використовує для написання учнями переказів, творів та на інші види стилістичних і граматико-стилістичних вправ.

Виділення певної кількості годин на розвиток усного і писемного мовлення аж ніяк не означає, що лише на спеціальних уроках учитель повинен збагачувати мову школярів. Художня література — це мистецтво слова. І чим краще оволодіє дитина скарбами рідної мови, тим повніше вона відчує красу і силу художнього слова. Тому всі уроки літератури, як цього й вимагає шкільна програма, повинні бути пройняті турботою вчителів про розвиток мовної культури наших учнів, що поступово формується на всіх етапах літературної освіти.

Програми відводять спеціальні години для уроків з позакласного читання, мета яких — активізувати читацький досвід дітей.

Найважливішими критеріями добору художніх творів для вивчення в школі мають бути:

а) висока художня цінність;

- б) суспільне і літературне значення твору для різних епох;
- в) доступність твору відповідним віковим категоріям дітей із врахуванням особливостей їхнього розумового розвитку та пізнавальної діяльності;
- г) інтерес, який викликає твір у школярів.

Ми повинні виховувати дітей не на стражданнях народу, а на його громадянській мужності, полум'яному патріотизмі.

Сучасна програма з літератури має передбачати два ступені навчання — пропедевтичний, або початковий курс літератури в п'ятих-восьмих класах і систематичний курс, на основі історико-літературного процесу, у дев'ятих-одинадцятих класах. В основі програми у різних класах лежать ті принципи групування матеріалу, що відповідають віковим категоріям дітей та завданням літературного їх розвитку. У п'ятому-восьмому класах весь навчальний матеріал в основному згрупований за жанровим та тематично-хронологічним принципами. За жанровим принципом групуються народні та літературні казки, прислів'я, загадки, народні пісні та думи, за тематично-хронологічним — окремі твори письменників.

Учні п'ятого класу починають вивчення літератури з народних казок, загадок, прислів'їв. Народна казка — найдоступніший для учнів жанр фольклору. По суті з коліскової пісні, з казки починається літературна освіта дітей з перших кроків їхнього життя і осмислення навколишнього світу.

Літературна казка дещо складніший жанр, який легко може бути за-своєний учнями тоді, коли вони набудуть певних умінь і навичок аналізу народної казки.

Здебільшого, у кожному класі середньої ланки літературної освіти збережено лінійний принцип побудови програми. Це означає, що учні постійно знайомляться з новими для них творами й іменами письменників, розширюючи свої літературні обрії. Проте лінійний шлях побудови програми не виключає деякого концентризму. Через багатократне звернення до творчості письменника концентризм пробуджує в учнів середніх класів інтерес до митця як до особистості, збагачує їхнє уявлення про багатогранність його художньої творчості.

Новим етапом літературної освіти учнів є історико-літературний курс дев'ятих-одинадцятих класів. Глибини розуміння учнями окремих творів чи творчості письменника можна досягти лише тоді, коли вони розглядаються на широкому тлі літературного процесу.

Основу курсу літератури дев'ятих-одинадцятих класів складають монографічні і оглядові теми. Центральне місце у шкільній програмі з літератури для старших класів посідає вивчення творчості окремих письменників. Відібрані твори є свосередніми віхами літературного процесу.

Курс літератури дев'ятих-одинадцятих класів, певною мірою, фрагмен-

тарний. Він і не ставить за мету дати вичерпне уявлення учням про розвиток літературного процесу в той чи інший період.

Вивчення художніх творів як явищ мистецтва у старших класах нерідко підмінюється вивченням історико-літературного процесу. Історико-літературні знання роблять сприймання художнього твору глибшим і повнішим; без них збіднюється осмислення мистецьких явищ. Та все залежить від того, що ставити в центрі уваги: історико-літературний процес (і в зв'язку з цим розгляд художніх творів) чи навпаки — розгляд творів на міцному ґрунті історико-літературних знань.

У школі вивчається хоч і обмежене, але чітко окреслене коло літературних знань.

Курс літератури в середніх і старших класах передбачає читання і аналіз творів, які можна поділити на три групи:

- 1) ті, що вивчаються текстуально;
- 2) твори для позакласного читання;
- 3) твори для самостійного читання.

Навколо творів першої групи будується система вправ і творчих робіт, спрямованих на розвиток естетичного сприймання, літературних здібностей і мовленнєвих умінь учнів.

У середніх класах особливого значення, як і в початковій школі, має надаватися виразному читанню. Виразне читання є засобом спілкування з письменником. Учні повинні опанувати основні засоби виразного читання (пауза, темп, мовленнєвий такт, наголос, інтонація, мелодика, передача підтексту твору), вміти ставити виконавське завдання, читати твори різних жанрів, виражати ставлення до зображуваного.

У цьому віці учні засвоюють поняття про художню літературу як мистецтво слова, початкові відомості про художній образ. Вони повинні усвідомити основні роди літератури, жанрові особливості народної та літературної казки, байки, переказу, легенди, прислів'я, приказки, загадки, оповідання, гуморески, народної пісні, балади, поеми.

Учні мають навчитися відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником; виділяти окремі компоненти художнього твору; встановлювати часові та причинно-наслідкові зв'язки між змальованими письменником подіями; групувати персонажів; переказувати усно й письмово (детально, стисло) невеликий епічний твір або уривки з великого за обсягом епічного чи драматичного твору; складати цитатні й звичайні плани; характеризувати образ-персонаж та зіставляти двох героїв одного твору для виявлення спільного та відмінного в їхніх характерах, в прийомах їх творення, розуміти роль цих прийомів у реалізації творчого задуму письменника; визначати ідейно-тематичну основу твору, композицію, сюжет, позасюжетні елементи,

виділяти основи віршованої і прозової мови, ритмічний лад; складати усний і письмовий твір-роздум за твором, що вивчається; давати усний відгук про самостійно прочитаний літературний твір; користуватися словниками, довідниковими відомостями з хрестоматії та інших книжок.

Поданий перелік знань і вмінь учнів є мінімальним.

У старших класах поглиблюється поняття про народну лірику, народну драматургію і народний епос та їх жанри, про жанрову своєрідність творів письменників (пошання, новела, памфлет, фейлетон, нарис, сонет, роман і його види, драма, комедія, трагедія та ін.), про кінодраматургію.

Учні повинні *знати*:

- основні етапи розвитку літератури та найважливіші факти літературного процесу;
- етапи життєвого і творчого шляху письменників;
- проблематику та ідейно-тематичну основу творів, особливості композиції, сюжет;
- місце і значення кожного твору в доробку письменника та літературному процесі даного періоду;
- оцінку вивчених творів у літературно-критичних статтях, світове значення рідної літератури.

У старшокласників повинні бути *сформовані поняття* про:

- суспільне значення літератури, творчі методи та літературні напрями, індивідуальний стиль письменника, народність літератури;
- типові характери, конкретно-історичне та загальнолюдське (на прикладах персонажів вивчених творів);
- визначальні ознаки силабо-тонічної і тонічної систем віршування.

Старшокласники повинні *вміти*:

- виявляти основні проблеми, порушені у творі;
- аналізувати твір із врахуванням його ідейно-художньої цілісності та авторської позиції, єдності змісту та форми;
- зіставляти різні погляди в ході полеміки, виявляти здатність доводити свої твердження, власну думку про твір;
- складати тези й конспекти критичних статей, рецензії на самостійно прочитані книжки, а також на твори інших видів мистецтва, пов'язані з літературою;
- писати усні й письмові твори-роздуми проблемного характеру (зокрема індивідуальні, порівняльні, групові характеристики) на основі вивчених творів, а також твори-роздуми на публіцистичні теми, рецензію (або відгук) на самостійно прочитану книжку, переглянутий кінофільм, телепередачу, театральну виставу;
- готувати доповідь або реферат на літературну тему;

— користуватися довідковими джерелами, зокрема літературними енциклопедіями та словниками літературних термінів.

Старшокласники мають опанувати теоретико-літературні знання про суспільне значення художньої літератури.

Цей мінімальний перелік знань і вмінь учнів має бути значно розширеним у класах з поглибленим вивченням літератури.

Однак слід відмовитися від характерного для програм старших класів академізму, прагнення всебічно висвітлити історію літератури. Це переважніше навчальні програми й негативно впливає на літературну освіту учнів.

Надаючи великого значення рідній літературі в духовному розвитку особистості, не варто забувати, що її вивчення може бути успішним лише тоді, коли вона розглядається не як ізольована, а як замкнута художня система, а в тісних взаємозв'язках з літературами інших народів, у контексті світового літературного процесу. А тому, крім рідної літератури, в усіх школах учні повинні вивчати курс світової літератури. Саме через неї школярі прилучаються до кращих надбань нашої цивілізації, до загальнолюдських цінностей. Тільки в контексті світової культури можуть бути правильно осмислені твори національних письменників.

ЗАВДАННЯ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

• Уважно розглянувши завдання вивчення літератури учнями, можна помітити суттєві відмінності на різних етапах розвитку нашої школи, й не лише під впливом різних вимог життя. Художня література та її роль у формуванні молодого покоління розглядається під різним кутом зору, при цьому — універсалізувалася та чи інша сторона її можливого впливу й закономірно применшувалася чи зовсім ігнорувалася інша. Ще понад сто років тому, у викладанні літератури яскраво виявилися три течії — логіко-стилістична, освітньо-виховна і етико-естетична.

Прихильники логіко-стилістичної течії на перший план ставили розвиток навичок мислення і мови в учнів. Родоначальником цієї течії був Ф.Буслаєв (1818-1897). Саме Ф.Буслаєву належить думка, що необхідно безпосередньо знайомити дітей з текстами художніх творів. Ця очевидна для нас істина у 40-х роках минулого століття, в умовах засилля в школах риторики і піітики, сприймалася як смілива педагогічна ідея. Проте завдання вивчення літератури учнями Ф.Буслаєв зводив до так званого філологічного аналізу тексту, до граматичних вправ на уроці.¹ Його методична концепція значною мірою була породжена світоглядною позицією автора. Для Ф.Буслаєва, людини

¹ Див.: Б у с л а е в Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М., 1844. – Ч.І. – С. 215-328.

консервативних поглядів, що не поділяла політичних ідей революціонерів-демократів, аналіз літературних творів у школі не міг ґрунтуватися на принципі єдності змісту і форми. Буслаєв побоювався впливу на свідомість учнів передових поглядів демократичних письменників, а тому радив з навчальною метою переважно використовувати на уроках художні твори давньої літератури. Пізніше прихильники логіко-стилістичної течії — Л.Поліванов (1838-1899), Д.Тихомиров (1844-1915) та ін. — уже не відкидали тих освітньо-виховних завдань та етико-естетичних функцій, з урахуванням яких повинне будуватися вивчення літератури. Але на перше місце вони висували логіко-стилістичний підхід до аналізу художніх творів.

Представники логіко-стилістичної течії у методиці викладання літератури науково обґрунтували ряд форм і прийомів роботи, які увійшли у методичний арсенал учителя-словесника. Це і прийоми пояснення незрозумілих слів, з'ясування окремих аспектів композиції твору, зокрема — складання учнями різних планів на основі прочитаного, це і форми роботи з розвитку мовлення учнів.

Типовим представником освітньо-виховної течії у методиці викладання літератури був відомий методист В.Стоюнін (1826-1888), праці якого викликали особливий інтерес серед вчителів-словесників. Він розглядав художню літературу у шкільній практиці як об'єкт не лише мистецтва, а й науки, надаючи особливого значення формуванню світогляду учнів, вихованню у них засобами художнього слова кращих моральних якостей. В.Стоюнін наголошував на необхідності вивчення у старших класах курсу історії літератури, який повинен знайомити дітей з найважливішими суспільно значимими творами. На першому плані у процесі аналізу художнього твору В.Стоюнін ставив ідейний зміст, підпорядковуючи йому розгляд певних компонентів художньої форми.¹

Освітньо-виховну функцію літератури в шкільному курсі наполегливо захищав В.Водовозов (1825-1886).²

Серед представників етико-естетичної течії у методиці літератури чільне місце посідає В.Острогорський (1840-1902). Основний смисл вивчення художніх творів у школі він вбачав у вихованні в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, відтворюючої уяви, шліфування культури почуттів. Виховувати прекрасне, твердив В.Острогорський, — це не лише розвивати здатність розуміти дітьми красу поетичної форми, а й дбати про формування їхніх естетичних критеріїв, крізь призму яких вони оцінюватимуть добро і зло, істину й неправду, любов і страждання.³ В.Острогорський та його послідовники, намічаючи систему роботи над твором, переважно апе-

¹ Стоюнін В.Я. О преподавании русской литературы. Изд. 7-е. — СПб, 1908.

² Водовозов В.И. Словесность в образцах и разборах. — СПб, 1868.

³ Острогорский В.П. Беседы о преподавании словесности. — С.ПБ, 1913.

лювали до емоцій учнів, їхніх почуттів. Особливого значення вони надавали прочитанню художнього твору, вивченню напам'ять, слову вчителя, яке, на їх думку, здатне пробудити в дітях глибокий інтерес до літератури. Вони твердили, що слід вивчати навіть і в старших класах не історію літератури, а лише окремі художні твори, на ґрунті яких можна формувати почуття прекрасного. В.Острогорський та його учні розробили багато цінних форм і методичних прийомів роботи з твором, які посилюють емоційність сприймання мистецтва. Погляди представників цих шкіл так чи інакше відбилися і в методичних дискусіях, і в полеміках нашого часу щодо вивчення літератури в школі. Тут варто згадати й численні полемічні виступи письменників, учителів, науковців з приводу викладання літератури в школі. Характерно, що і тепер дехто розглядає цей процес з чисто емоційних позицій. Автори подібних концепцій заперечують доцільність планомірного і систематичного озброєння учнів знаннями літературознавчої науки, бо це, на їх думку, позбавляє дітей радості від спілкування з мистецтвом.

На сучасному етапі розвитку нашої школи жодна з цих трьох течій не стала однозначно панівною у викладанні літератури. З них усіх вчитель використовує найкраще, найпридатніше для навчання та виховання підростаючого покоління. Сучасна школа повинна прищепити учням стійкий інтерес до художньої творчості, необхідність систематичного спілкування з нею. Глибоко вмотивованою і справедливою, на наш погляд, є думка, що “людина кожна якоюсь мірою поет”.¹ Яким би не був технічний прогрес, він не здатний заглушити потяг до літератури. “Людина віку кібернетики, ери техніки, — підкреслював Олесь Гончар, — відчуватиме особливу жагу до мистецтва, до поезії, до творчості художньої, цінуватиме її, як горожанин цінує клапоть блакитного неба чи зелене деревце серед урбаністичного громадива залізобетонів... Змінюватимуться форми мистецькі, види художньої творчості, оновлюватимуться вже відомі художні структури, виникатимуть нові, але сама потреба творчості не зникне в людині, житиме в ній вічно, як потяг до краси, до істини, як духовне начало”.²

Література як вид мистецтва і як шкільний предмет не одне і те ж. Які ж навчально-виховні завдання ставляться перед учителями-словесниками? З якою метою вивчають учні художні твори?

Як шкільний предмет література *багатофункціональна, інтегральна* за своїм призначенням. Одним з найважливіших завдань, які необхідно розв'язати у процесі вивчення літератури, є забезпечення ідейно-естетичного впливу художніх творів на учнів, використання їх високого потенціалу з метою формування всебічно розвиненої особистості, громадянина України, якому

¹ Рильський М. Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1977. – С.241.

² Літературна Україна. – 1966. – 17 листопада.

притаманні висока культура, широкий кругозір, творчі здібності, загальнолюдські цінності, високі моральні ідеали.

Література як навчальний предмет формує гуманістичні якості людини. На матеріалі художніх творів учні повинні емоційно пережити, глибше зрозуміти, що таке добро і зло, в чому смисл людського життя, щастя, яке місце людини в суспільстві, що таке активна життєва позиція, людська совість, обов'язок, подвиг, честь. Художні твори сприяють самовихованню, допомагають усвідомити своє місце в суспільстві. Не випадково літературу називають підручником життя. І завдання вчителя — зробити уроки літератури уроками морального прозріння учнів. Ще стародавні греки вважали, що мистецтво здатне духовно очищати людину.

Фундаментальні цінності, що набувалися віками й робили людину шляхетною, справедливою, гуманною, тепер значною мірою втрачені. Підірвана основа таких етичних категорій, як честь і совість, що послабило здатність людей до морального самоконтролю. Сьогодні ми стали свідками того, як тисячі людей відійшли від духовних та культурних надбань свого народу, поставили себе у неприродні, несумісні з власною сутністю умови життя, що привело до духовного збіднення, падіння моральних основ, девальвації вічних загальнолюдських цінностей, а це, в свою чергу, відгукується екологічними катастрофами, кризами ідеології, політики, економіки і т.д.”

Підрив основ народної моралі був закономірним наслідком. Як відзначав Г.Ващенко у своїй праці “Виховний ідеал”, комуністична система оцінювала вчинки людей суто за зовнішніми мотивами, підпорядковувала особистість інтересам партії. А тому совість приглушувалася всездозволеністю, почуття сорому перед людьми і страх перед Богом вихолощувалися класовими інтересами та войовничим атеїзмом. Все це породжувало й інші негативні риси, а саме: відсутність у людей власних переконань, критичної думки, непримиренну ворожість до інших ідеологій, культ і обожнювання вождів, хворобливий радянський патріотизм.¹

У відродженні втрачених критеріїв моральності, які виробило людство на шляхах гуманістичного поступу, в утвердженні вічних загальнолюдських уявлень про моральні та етичні норми поведінки, що становлять основу буття людини, літературі належить особлива роль. На уроках літератури повинні формуватися моральні ідеали підростаючого покоління, нерозривно пов'язані з естетичними уявленнями про прекрасне. Моральний ідеал — це узагальнений синтез важливих моральних принципів, норм, мірило людської поведінки особистості. Формування національної самосвідомості засобами літератури — це процес виховання таких ідеалів, такого типу особистості, яка постійно відчуває себе частиною нації, виявляє свою причетність до її історії, традицій, культури, духовного життя у широкому значенні цього слова.

¹ Див.: Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – С. 11-30.

Література здатна пробуджувати в людині художника, розвивати в неї вміння естетично освоювати світ. Панас Мирний, І.Нечуй-Левицький та інші письменники не просто змальовували окремі картини природи. Вони відтворили за допомогою художнього слова красу і велич рідної землі, як увіковічили її на своїх полотнах відомі художники засобами живопису. У творах письменників утверджується краса людської поведінки, краса вірності в дружбі, в коханні, в любові до батьківщини. Спрямувати увагу дітей на це прекрасне, виховувати зневагу до всього потворного — одне з найважливіших завдань вивчення літератури в школі.

Естетично сприймати художній твір означає не тільки усвідомлювати змальовані письменником образи і картини, а й висловлювати своє ставлення до них. Радість чи гнів у спілкуванні з мистецтвом — необхідні умови повноцінного його сприймання. Без глибокого розуміння прекрасного і героїчного не можна сформувати патріотичні почуття молоді, високі моральні якості та ідейні переконання.

Прекрасне в мистецтві — це не щось незвичайне, а насамперед те, що облагороджує людину, робить її духовно багатію. Це також й те, що художньо довершене. “Гоголівські фігури, такий Хлестаков, Сквозник-Дмухановський, Ноздрьов, Плюшкін і т.ін., — зазначає І.Франко, — певно, не взірці ані фізичної, ані моральної краси, а проте вони безсмертні, безсмертно гарні артистичною красою”.¹

Як повноцінний засіб пізнання життя художня література має свої переваги перед іншими засобами інформаційного впливу хоча б уже тому, що предмет художньої літератури не обмежений рамками простору і часу. Вона знайомить читачів з життям людей різних епох, з їхніми звичаями, побутом, мріями й сподіваннями і є акумулятором морального досвіду народу, нагромадженого в процесі його багатовікової історії.

Звичайно, люди далеко не завжди глибоко усвідомлюють значення того чи іншого твору у своєму духовному розвитку. Як справедливо відзначив Л.Виготський, “мистецтво можна назвати реакцією, віддаленою за перевагою, тому що між його дією і його результатом лежить більш або менш тривалий період... Естетична емоція не викликає негайної дії, ... вона виявляється в зміні установки”.²

Література і мистецтво відкриває перед читачами унікальні можливості для виховання культури почуттів і переживань, що є основою здорової людської поведінки. “...Коли б мені випало вдруге пережити своє життя, — писав відомий вчений Чарльз Дарвін, — я поставив би собі за правило читати поетичні твори і слухати музику хоча б раз на тиждень; можливо, шляхом таких (постійних) вправ мені вдалося б зберегти активність тих частин мого мозку,

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – К.: Наук. думка, 1981. – Т. 31. – С. 118.

² Виготський Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1965. – С. 332.

які тепер атрофувались. Втрата цих смаків, можливо, рівнозначна втраті щастя і шкідливо позначається на розумових здібностях, а ще ймовірніше — на моральному характері, бо послаблює емоційну сторону нашої природи”.¹

Культура почуттів формується у людини поступово і є не лише похідною від інтелектуального розвитку. Це двоєдині важливі компоненти, що є визначальними у формуванні особистості людини. Розумне поєднання інтелектуальних та емоційних чинників на уроках літератури сприяє повноцінному вихованню учнів засобами художнього слова. Без розвитку емоційної культури, без пережиття, сердечної зворушеності не може бути справжнього виховання засобами мистецтва. Інтелектуально розвинена людина з бідною емоційно-образною сферою не може бути ідеалом суспільства. Розвитку культури почуттів у школі повинна приділятися така ж увага, як і розвитку культури думки. Суспільству потрібна людина не лише зі світлою головою, а й з чуйним серцем.

Витонченість душевного розвитку особливо потрібна тепер. Сучасні дослідження засвідчують, що в епоху науково-технічної революції значно послаблюється емоційна чутливість, і врятуватися від емоційної тупості можна лише шляхом прилучення дітей до надбань вітчизняної і світової культури.

Література покликана глибоко заглянути у внутрішній світ людини, розкрити діалектику людської душі. Художні твори не лише показують, а й психологічно вмотивовують вчинки та почуття персонажів. “Найголовніша мета мистецтва, — писав Л.Толстой, — висловити правду про душу людини, висловити такі таємниці, які не можна вимовити простими словами... Мистецтво є мікроскоп, який наводить художник на таємниці своєї душі і показує ці загальні для всіх таємниці людям.”² За допомогою слова можна передати усе побачене, відчуте, уявне. Письменники мають “далеко більше спромоги намалювати всяку картину, вивернути перед очима людську душу, вирисувати забої серця, бо у маляра кілька й спромоги, що краски, а в нас — живе людське слово, яким збагнеш найтендітніші почування...”³ — зазначав Панас Мирний.

Важливе значення має художня література і для розвитку уяви, фантазії, сміливого пошуку, наукової інтуїції в людині. Різні вчені стверджували, що чимало своїх наукових відкриттів, винаходів вони зробили завдяки літературі, особливо завдяки художній фантастиці, яку вони розглядають як матір наукової істини. З цього приводу цікавими є висловлювання Д.Менделєєва, К.Цюлковського, А.Ейнштейна.

¹ Дарвін Ч. Сочинения. — М.: Изд-во АН СССР, 1959. — Т.9. — С. 339.

² Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. — М., 1958. — Т.53. — С. 84.

³ Панас Мирний (Рудченко П.Я.). Зібр. творів: У 7 т. — К.: Наукова думка, 1955. — Т.7. — С. 439.

У середній школі літературний твір виступає у двох вимірах: як вид мистецтва і як об'єкт літературознавчої науки. Наприклад, вивчаючи у дев'ятому класі повість Г.Квітки-Основ'яненка "Маруся", учні розглядають таке поняття як "сентименталізм", його місце у творчості письменника і в літературному процесі загалом. З цього погляду будуть проаналізовані художні образи і деталі, в яких виявляється, з одного боку — глибокий інтерес письменника до простого народу, його побуту й звичаїв, а з другого — надмірна чутливість та зайве моралізаторство автора. Учні поступово засвоюють систему теоретико-літературних знань, що необхідні для сприйняття художньої літератури в її образній специфіці, вироблення наукових критеріїв оцінки мистецьких явищ. На уроках вони вивчають твори різних жанрів, стилів, напрямків, поступово осмислюючи історію літературного процесу.

Знайомлячись із найвизначнішими зразками фольклору і творчістю письменників, учні усвідомлюють зв'язок художньої літератури з життям, основними закономірностями його розвитку. В школі вони вчать аналізувати художні твори як явища мистецтва.

У процесі вивчення літератури учні повинні засвоїти систему конкретних і узагальнених знань. З одного боку, це конкретні факти, з другого, — закони, теорії, принципи, поняття. Коли говорять про якість знань, мають на увазі їх глибину і широту. Глибина знань включає в себе і вміння вільно оперувати ними у нестандартних обставинах, ситуаціях, умовах. А це в свою чергу вимагає формування в учнів узагальнених умінь і способів розумових дій, які необхідні кожній культурній людині в житті, у спілкуванні з мистецтвом, для якої поетичне слово стало життєвою духовною потребою.

Вивчення літератури в школі передбачає також проблему формування читацьких якостей учня: емоційну схвильованість, розвинуту творчу уяву; здатність до співпереживання естетичної насолоди; вміння "читати" словесні образи; бачити художні деталі; усвідомлювати індивідуальність письменника; вміти сприймати художній твір в його цілісності та єдності; осмислювати створені письменником характери, конфлікти, ідеї, позиції автора; самостійно і обґрунтовано оцінювати літературні явища, вміти зіставляти, аналізувати і оцінювати твори і творчість різних письменників.

Кваліфікованим ми називаємо такого читача, який сприймає художній твір як явище мистецтва, вміє проникати в особливості художнього зображення. Мистецтво розраховує на вразливого, вдумливого, чуйного, а не байдужого читача, на його уяву, на певний резонанс у його душі. Звертаючись до читачів, Л.Толстой дає їм такі настанови: "Щоб ви були вразливими, тобто могли б іноді пошкодувати від душі і навіть пролити кілька сліз над вигаданою (письменником — *Є.П.*) особою, яку ви полюбили, і щиро радувалися б за неї, і не соромилися б цього".¹

¹ Толстой Л. Об искусстве и литературе. — М.: Сов. писатель, 1958. — Т. 1. — С. 328.

Щоб бути кваліфікованим читачем, для сприйняття і правильного розуміння художніх явищ необхідні такі групи вмінь:

- 1) засвоєння і усвідомлення предметного логіко-понятійного змісту художніх творів, уміння цілісно сприймати картини життя, змальовані письменником, проникати у внутрішній світ літературних героїв, розуміти їхні думки, почуття і переживання, виявляти своє власне ставлення до них;
- 2) сприймання художніх творів з позицій мистецтва, тобто вміння оцінювати елементи структури твору в їх єдності і взаємозв'язку, розуміння мови мистецтва, проникнення в особливість авторського освоєння дійсності (ставлення письменника до змальованих явищ, подій, що виявляється в усіх компонентах художньої структури, а також творчий задум, реальне і суб'єктивне в мистецтві, життєва концепція, втілена у творі тощо);
- 3) розгляд літератури в її тісному взаємозв'язку з конкретно-історичною епохою. Учні повинні вміти сприймати твори в контексті часу, відчувати соціально-історичну детермінацію створених письменником людських характерів.

Навчальна діяльність учня залежить також і від характеру розвитку мислительної сфери. “Знання, — писала Н. Менчинська, — це верхній шар, поверховий... глибший пласт — це володіння прийомами розумової діяльності, вміння виконувати розумові операції в процесі розумової діяльності..., «добування» і «застосування» знань...”¹ На її думку, важливе значення в оволодінні прийомами розумової діяльності належить широті та стійкості проявів мислительних процесів. Найістотнішими показниками розумових якостей є такі з них: самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність. Вони залежать від багатьох умов, насамперед від інтелектуальних властивостей індивіда та особливостей їхнього розвитку.

На уроках літератури, крім специфічних умінь, зумовлених особливостями предмета, учні набувають уміння загальні й інтелектуальні, які формуються в процесі вивчення всіх шкільних дисциплін. Це — вміння аналізувати, зіставляти факти, виділяти в них істотне, спільне, характерне для багатьох явищ, порівнювати їх, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати, вмотивовувати думку, робити певні висновки і узагальнення та ін. Діапазон їх формування дуже широкий і виходить далеко за рамки тієї чи іншої шкільної дисципліни. Сюди можна віднести також і комунікативні, і мовленнєві вміння в широкому значенні слова, і вміння слухати, спостерігати, висловлювати свої думки в усній та письмовій формі.

¹ Менчинская Н.А. Психологические вопросы анализа развивающегося эффекта обучения // Вопросы организации методов исследования знаний, умений и навыков учащихся. — М., 1973. — С. 17.

Розвитку таких умінь у школі слід надавати особливої уваги, адже навчальна діяльність більшістю випадків пов'язана саме зі сприйняттям інформації, з читанням, слуханням, писанням.

По-друге, це організаційні та самоосвітні вміння і навички.

По-третє, вміння і навички, зумовлені специфікою навчального предмета, його особливостями, без чого не можна повноцінно сприймати твір як явище мистецтва, як непотворну ідейно-художню структуру, розуміти своєрідність творчого бачення письменника тощо. Всі ці групи умінь тісно пов'язані між собою і взаємодоповнюють одна одну.

ЗАВДАННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Своєрідність методики викладання літератури як науки, її складові частини і витоки розвитку

Спеціальна методична підготовка вчителя-словесника — необхідна умова його професійного успіху. Адже знати літературу і вміти донести її до свідомості дітей — не одне і те ж. Викладання літератури в школі вимагає високої культури педагогічної праці. Вона виявляється насамперед в умінні науково грамотно керувати процесом розвитку особистості учнів. Система роботи вчителя-словесника повинна будуватися на принципі глибокого розуміння ним наукових закономірностей педагогічного процесу, тих виховних завдань, які необхідно розв'язувати під час вивчення літератури. Безпосередня реалізація цих завдань вимагає врахування можливостей дітей, особливостей сприймання ними мистецтва.

Набути спеціальні педагогічні вміння допомагає вчителю методика викладання літератури. Як наукова дисципліна вона має свій об'єкт дослідження, що визначається потребами школи, суспільного виховання учнів засобами художнього слова. Ні літературознавство, ні дидактика, ні психологія, ні педагогіка спеціально не досліджують форм, методів і прийомів вивчення літератури в школі. Методика викладання літератури — самостійна педагогічна наука про виховання, літературну освіту і розвиток особистості учня засобами художнього слова, наука про раціональне використання методів та прийомів, що забезпечують вчителю-словеснику найвищу педагогічну результативність у його роботі з учнями за умови мінімальної затрати їхньої енергії й сил. Не випадково М.Рибникова у своїх працях визначала методику викладання літератури як уміння розумно берегти час і сили учня, як уміння знаходити в навчальному матеріалі основне, як мистецтво організувати працю колективу, яким є клас, та як систему впливу на різні індивідуальності учнів. Методика викладання літератури спрямовує свої зусилля на вдосконалення змісту, структури і системи літературної освіти учнів у

середній школі, розкриває закономірності формування в них засобами художнього слова потрібних їм умінь і навичок. Методика складається з трьох основних частин: теорії методики; її історії; методичних розробок окремих уроків і позакласних заходів як практичної реалізації певних теоретичних положень. Ці три частини взаємозв'язані між собою. “Без історії предмета нема теорії предмета; але й без теорії предмета, — зазначав М. Чернишевський, — нема навіть думки про його історію, бо нема поняття про предмет, його значення і межі.”¹ У свою чергу цінність методичних розробок залежить від того, як автор осмислив теорію й історію методики.

Методика викладання літератури постійно розвивається, збагачується новими ідеями. По-перше, мета навчання і виховання завжди визначається суспільними потребами, і кожна епоха конкретизує їх з урахуванням вимог часу. По-друге, змінюються і самі учні. Ці зміни особливо помітні в епоху науково-технічної революції, коли школа стала не єдиним джерелом нової інформації. По-третє, змінюються й умови праці вчителя, форми, методи і прийоми роботи з дітьми. По-четверте, рівень методичної науки залежить також від загального рівня розвитку педагогіки, дидактики, психології і багатьох інших наук. Ці галузі знань також постійно збагачуються, конкретизуються.

Серед найважливіших джерел, які постійно живлять методику викладання літератури, назвемо такі: історичний досвід школи; передовий досвід сучасних вітчизняних і зарубіжних шкіл; теоретичні праці відомих педагогів; спеціально організовані педагогічні експерименти, що підтверджують чи спростовують істинність наукових рекомендацій.

Історія методики розкриває перед учителем цінний арсенал педагогічних ідей, форм, методів і прийомів роботи, які були поставлені на службу вчителя літератури. У методичній спадщині потрібно критично засвоювати найцінніші педагогічні ідеї, що можуть бути корисними для навчання, виховання й розвитку сучасних школярів. Глибоке знання історичного досвіду школи допомагає вчителю уникнути багатьох помилок у роботі.

Особливість методики як науки в тому, що її постійно творять тисячі вчителів, передаючи наступним поколінням свої знахідки. Постійний обмін досвідом — необхідна передумова зростання педагогічної майстерності вчителя. Життя виробило багато організаційних форм узагальнення і поширення педагогічного досвіду. Стали вже звичними кушові, районні, обласні, республіканські семінари і конференції, випускаються наукові збірники та журнали, практикується взаємовідвідування уроків, організуються відкриті уроки вчителів. У школах працюють методичні об'єднання, на яких учителі-словесники обмінюються думками про поліпшення викладання літератури.

¹ Чернишевський М.Г. Вибрані філософські твори. — К., 1950. — Т. I. — С. 270.

Звичайно, використання передового педагогічного досвіду повинно мати творчий характер. Просте наслідування чужого зразка без врахування особливостей вчителя, учнів, умов школи може дати негативні результати.

За своєю природою педагогічний досвід може бути різний — суто новаторський і такий, що дає можливість продемонструвати володіння досконалою педагогічною технікою, виявляючи при цьому скриті резерви.

Методична література має наукову цінність лише тоді, коли вона розкриває закономірності педагогічних явищ, коли методичні рекомендації науково обґрунтовані, психологічно вмотивовані, а не є рецептурними, суб'єктивними міркуваннями автора. Між тим суб'єктивізм є характерним явищем для багатьох методичних посібників, особливо минулих десятиріч. Певною мірою це пояснюється відсутністю фундаментальних праць з психології сприймання учнями художньої літератури, іншими факторами. “Мистецтво виховання має ту особливість, — підкреслював видатний педагог К.Ушинський, — що майже всім воно здається справою знайомою й зрозумілою, а декому навіть справою легкою, — і тим зрозумілішим і легшим здається воно, чим менше людина з ним обізнана теоретично чи практично.”¹

Недостатній науковий рівень методичних посібників, властивий для них емпіризм і рецептурщина породжували скептичне ставлення до методики викладання літератури як науки. Ще за часів К.Ушинського велися полемічні розмови з приводу того, чи слід вважати методику (як і педагогіку) наукою, чи, може, викладання літератури — це специфічне мистецтво, що не піддається ніяким науковим вимірам.

У піднесенні наукового рівня методичних досліджень важлива роль належить експериментальній роботі з учнями. Адже теоретична зрілість наукових концепцій завжди повинна перевірятися практикою. Педагогічна теорія без практики мертва.

Методика викладання літератури як наукова дисципліна не легко завойовувала собі право на існування. Довгий час вважалося, що викладати методику вчителю-словеснику немає потреби, оскільки стати хорошим викладачем якого-небудь навчального предмета можна й без вивчення “теорії дидактики і педагогіки”² й навіть “видатні педагоги ставали такими без вивчення науки про виховання”.³ Основний наголос ставився на тому, що запорукою успіху є особисті здібності вчителя, його моральні якості та практичний досвід, який, як відомо, також набувається безпосередньо у процесі роботи з учнями.

Готуючи кадри вчителів, безперечно, не можна не зважати на особисті здібності і моральні якості тих, хто виявляє готовність працювати з дітьми. Проте зовсім не розумно заперечувати значення спеціальної підготовки вчи-

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т.4. – С. 21.

² Паульсен Ф. Педагогика. – М, 1913. – С. 50.

³ Там же. – С. 65.

теля. Майбутні вчителі-словесники повинні обов'язково опанувати теорію вивчення літератури, яка базується на розумінні наукових закономірностей педагогічного процесу.

Одним із перших, хто виразно поставив питання про необхідність спеціальної методичної підготовки наших учителів, був К.Ушинський. “Нормальне училище, — наголошував він, — без практичної школи при ньому, — те ж саме, що медичний факультет без клініки, але одна педагогічна практика без теорії те ж саме, що чаклунство у медицині.”¹

У дореволюційній Росії й на Україні вчителів-словесників для старших класів гімназій готували в університетах на історико-філологічних факультетах, а також у педагогічних інститутах, для нижчих класів — в учительських інститутах та на вищих жіночих курсах.

Вищу філологічну освіту могли одержати лише чоловіки. Царизм робив все для того, щоб не допустити жінку в університети. В Росії популярними були теорії американських реакційних педагогів, що з презирством ставилися до жінки та її освіти.

Суть цих теорій зводилася до таких зауваг:

1. Жінки у розумовому відношенні стоять нижче від чоловіків, а тому їх присутність знизить розумовий рівень університетів і коледжів.
2. Фізичне здоров'я жінок постраждає від надмірної для неї розумової роботи, якщо вона не захоче відставати від чоловіків.
3. Присутність двох статей в університеті зробить чоловіків жіночими і слабкими, а жінок грубими.
4. Близькість жінки викличе емоційну сторону чоловіка, буде відвертати його від роботи і може навіть викликати скандали.
5. Мимовільна близькість, що впливає з навчання в одному закладі, буде викликати між молодими людьми передчасні шлюби.
6. Студенти-чоловіки не допускать жінок у їх середовище, їм не подобається конкуренція з ними жінок.
7. Життя у вищому закладі відучить жінку від домашніх обов'язків, які чекають на неї на випадок вступу в шлюб.
8. Які б насправді не були розумові та фізичні здібності жінок, весь світ переконаний, що жінки у розумовому відношенні стоять нижче від чоловіків, а тому й допускати жінок навчатися спільно з чоловіками — значить зловживати довір'ям суспільства.²

Журнал “Образование” за січень місяць 1893 року стурбовано констатував, що перш, ніж стати лікарем, студент повинен прослухати ряд лекцій професорів, пройти лікувальну практику. Юрист до одержання відповідної

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т. 1. — С. 80.

² Див.: Русская школа. — 1893. — № 1.

посади проходить довгий шлях роботи в канцеляріях, інженер перш ніж будувати споруди, повинен також багато вчитися. Тільки одна учительська посада не вимагає особливої підготовки. І діти в руках педагогічно невідготовленого вчителя стають матеріалом для його спроб.

Під впливом суспільної думки поступово у спеціальних закладах, які готували викладачів-словесників для середніх шкіл, починає вивчатися курс методики словесності. У 1903 році на вищих жіночих курсах в Москві відкривається приватна кафедра методики літератури. З жовтня 1903 року професор М.Кульман прочитав для студентів вступну лекцію на методичну тему, яка починалася такими словами: “Навряд коли-небудь на кафедрах тутешніх аудиторій вам доводилося слухати професора, вступна лекція якого мала б такий характер, який буде мати моя. Як правило, кожен професор починає свій курс з розкриття змісту тієї науки, представником якої він є. Та жодному професорові навіть не спаде на думку захищати свою науку: вона говорить сама за себе. Становище викладача методики таке, що йому свою вступну лекцію доводиться волею-неволею перетворювати в промову захисного характеру: до методики склалося ставлення або терпимо байдуже, або презирливо вороже.”¹

Професор М.Кульман підкреслив велике значення теорії у педагогічній підготовці словесників, піддав критиці тих, що словами “практичний досвід учителя” часто прикривали рутину.

Методика викладання української літератури як вузівський предмет стала читатися в педагогічних вузах України аж у 30-х роках. Новий статус методики літератури як науки дав поштовх для її розвитку.

Зв'язок методики викладання літератури з іншими науками

Розвиток науки неминуче викликає потребу в інтеграції різних галузей знань, особливо в наш час: “Справа в тому, — відзначав В.Вернадський, — що ріст наукового знання ХХ ст. швидко стирає межі між окремими науками. Ми дедалі більше спеціалізуємося не за науками, *а за проблемами* (виділення наше — *С.П.*). Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчити явище, а з іншого — охоплювати його з усіх сторін”.²

Взаємозв'язок у вивченні шкільних предметів дає можливість позбутися тих штучних перегородок, які самі собою виникають у процесі навчання між окремими структурами знань про той чи інший об'єкт, предмет тощо, внаслідок чого “ідеї, найближчі, найбільш споріднені між собою, — як відзначав ще К.Ушинський, — можуть прожити в... справді темній голові десятки років і не

¹ Кульман М. Из воспоминаний. – М., 1903. – С. 2.

² Вернадский В.И. Размышления натуралиста. – М.: Наука, 1977. – В 2 кн. – Кн.2. – С. 54.

побачити одна одну”.¹ На його думку, лише шляхом взаємозв'язку у вивченні навчальних предметів можна забезпечити системність і наступність в навчанні, бо розум — це добре організована система знань.

Міжсистемні асоціації забезпечують продуктивність та динамічність мислення.

В українських школах вивчається дві літератури — українська і світова, зарубіжна. Словесники двох літератур розв'язують водночас спільні завдання літературної освіти молоді (мається на увазі планомірний розвиток школярів, виховання в них навичок аналізу літературного твору, формування теоретико-літературних понять і т.д.). Погодженість у роботі вчителів двох літератур потрібна також в організації спільних позакласних заходів — літературних вечорів, екскурсій, зустрічей з письменниками тощо, що сприятиме розумному раціональному використанню часу, відведеного на позакласну роботу.

Можна виділити такі взаємозв'язки літератур:

- *типологічні*. Вони зумовлюються насамперед тим, що ці літератури розвивалися на спільному соціальному ґрунті. Звідси — спільність тем, ідей, мотивів, образів, шляхів художнього зображення письменниками дійсності;
- *контактні взаємозв'язки*. Вони засвідчують про безпосередні знайомства письменників, їх спільну працю.

Взаємозв'язки у літературах виявляються також і в галузі літературної критики, перекладів тощо.

Українська література повинна вивчатися в контексті розвитку світового літературного процесу і насамперед слов'янських літератур. В епоху панування тоталітарної системи учителі української літератури були зобов'язані на уроках забезпечувати взаємозв'язок з російською, російські ж словесники, як правило, до взаємозв'язків літератур не вдавалися.

Без сумніву, передова російська література впливала на розвиток української, але цей вплив ніколи не був односторонній. Мова може йти лише про взаємовпливи літератур.

Література в школі вивчається не лише як мистецтво, але й як об'єкт літературознавчої науки. Тому природно, що методика викладання літератури повинна спиратися на ті методологічні засади, які виробило наше літературознавство. Наукові праці літературознавчого характеру допомагають учителеві усвідомити особливості художньої літератури, закономірності її розвитку. У світлі вимог сучасного літературознавства з урахуванням закономірностей педагогічного процесу, особливостей сприймання учнями словесного мистецтва аналізуються і оцінюються художні твори, визначається роль і місце письменника в літературному процесі. Таким чином, літературознавство є науковою базою методики викладання літератури.

¹ Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. — Т. 1. — С. 425.

Методика викладання літератури широко використовує також результати *мовознавчих досліджень*. Художня література — мистецтво слова. І вивчення її в школі вимагає пильної уваги до мови художніх творів. Уміння відчувати мову у поетичному контексті сприяє усвідомленню творчої індивідуальності письменника, своєрідності його стилю, напряду, допомагає оцінити силу його художнього таланту. Закономірно, що розвиток мовознавства певною мірою позначається на наукових основах вивчення художньої літератури.

Хоч мова та література в школі виступають як два окремих предмети, у своєму суспільному бутті вони нагадують дві грані одного і того ж явища. Спільна точка дотику цих предметів є насамперед слово. А тому логічно вмотивованим є взаємозв'язок методики викладання літератури з *методикою викладання мови* і в плані спільних дій учителів, спрямованих на збагачення усного і писемного мовлення учнів.

Українська художня література як мистецтво слова нерозривно пов'язана з такими багатьма галузями духовного життя людини як *живопис, графіка, кіно* тощо. Цей взаємозв'язок особливо виявляється в ідейно-тематичному плані, у стильовій своєрідності мистецьких творів.

Методичні рекомендації можуть бути дієвими тільки в тому випадку, якщо вони будуються з урахуванням глибокого розуміння закономірностей педагогічного процесу. Методика викладання літератури — педагогічна наука. Теоретична зрілість і практична цінність кожної педагогічної науки визначається насамперед тим, якою мірою вона розкриває закономірності педагогічних явищ, що є об'єктами її вивчення. Як кожна педагогічна наука, методика тісно пов'язана з *педагогікою*, що науково обґрунтовує мету, завдання національного виховання підростаючого покоління і шляхи його практичної реалізації. Для методики викладання літератури важливе значення має теоретичне обґрунтування вітчизняною дидактикою основних принципів і прийомів навчання, які забезпечують оптимізацію навчального процесу.

Щоб прилучати учнів ідентифікувати себе з рідним народом, необхідний взаємозв'язок із *етнопедогогікою*.

Викладання літератури в школі повинне будуватися на засадах *народознавства й українознавства* — фундаментальних наук, об'єктом яких є вивчення особливостей національного характеру, світогляду народу, його побуту, національних традицій, звичаїв, обрядів, вірувань, психології, історико-культурного досвіду тощо.

Не менш тісний зв'язок методики викладання літератури з *психологією*. Будуючи наукову систему вивчення літератури, не можна не враховувати того, що об'єктивний зміст художнього твору завжди вступає у взаємодію з певними суб'єктивними факторами. У сприйманні художньої літератури важлива роль належить відтворюючій уяві, емоційному співпереживанню, пам'яті

тощо. Методика викладання словесності, даючи систему наукових рекомендацій, повинна зважати на учня не лише як на об'єкт впливу, а й як на суб'єкт дії. Без психологічної основи методика викладання літератури перестає бути серйозною наукою, неминуче скочуватиметься на рейки суб'єктивізму. Психологічне вмотивування необхідне і в процесі розгляду вчинків персонажів, їх поведінки.

Література нерозривно пов'язана з *історією, соціологією*, особливо *історією рідного народу*. Образи-персонажі — це люди конкретної епохи, певних історичних обставин. Лише в контексті історичної епохи можна зрозуміти діяльність митця як громадянина, учасника літературного процесу, автора художніх творів. В історії народу — і ключ до розуміння певних періодів розвитку літератури.

Звичайно, окрім спільних завдань, що розв'язуються зусиллями багатьох методистів, методика викладання української літератури покликана розв'язати ряд проблем, зумовлених специфікою роботи в національній школі. Насамперед вони стосуються визначення змісту літературної освіти учнів, специфіки вивчення окремих тем, особливостей сприймання художніх творів, ознайомлення з якими передбачено шкільною програмою. У кожній національній літературі виявляється свій національний колорит, свої специфічні особливості. Все це зумовлює те, що національна література, як і національна історія повинні існувати як окремі шкільні предмети. Саме через ці предмети (включаючи і вивчення рідної мови) значною мірою здійснюється процес ідентифікації з рідним народом. А тому ідея інтеграції предметів (українська література + світова література = література, історія України + історія інших народів = історія), яку намагаються здійснити в недалекому майбутньому окремі керівники освіти, є неприйнятною, антинаціональною, глибоко помилковою.

Методи наукового дослідження

Методика викладання літератури, узагальнюючи педагогічні явища, може користуватися двома типами наукових досліджень — емпіричним і теоретичним. Емпіричний тип дослідження — це опис окремих фактів, спостережень. Емпіричний матеріал має наукову цінність, якщо дослідник уміє відповідно узагальнювати і теоретично осмислювати його. Жодна наука не може ігнорувати опису фактів. У листі відомого фізіолога І.Павлова, адресованому молодим науковцям, даються такі настанови: “Привіть себе до витримки і терпіння. Навчіться робити чорнову роботу в науці. Вивчайте, зіставляйте, нагромаджуйте факти. Яке б не досконале було крило птаха, воно ніколи не змогло б підняти його у височінь, не спираючись на повітря.

Факти — це повітря вченого. Без них ви ніколи не зможете злетіти. Без них ваші “теорії” — даремні потуги...”¹

Надаючи великого значення фактам, учений застерігає науковців: “Але вивчаючи, експериментуючи, спостерігаючи, намагайтеся не залишатись на поверхні фактів. Не перетворюйтесь в архіваріусів фактів. Намагайтеся проникнути в таємницю їх виникнення. Наполегливо шукайте закони, що керують ними”.²

Таким чином, емпіричний аналіз є необхідною базою наукового пізнання, на ґрунті якого виникають і певні наукові концепції, що підтверджуються чи спростовуються спеціально організованими експериментами педагогічного характеру.

У практиці роботи вчителів, крім позитивного, є і свої негативні моменти. Нове не легко пробиває собі дорогу. Йому потрібно побороти і певний консерватизм учителів. Нове, мало вивчене і теоретично не досить обґрунтоване, іноді набирає характеру моди, зовнішнього захоплення. Те, що поширене, ще не значить життєво виправдане і обґрунтоване. Тому важливого значення набуває експериментальна робота, завдяки якій виявляються наукові закономірності педагогічного процесу, удосконалюються форми, методи викладання літератури в середній школі. “За самою своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером, — писав В.Сухомлинський, — педагогічна праця неможлива без елемента дослідження і насамперед тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, — це певною мірою своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів.”³

Кожна наука має свою експериментальну базу. Основною експериментальною базою методики вивчення літератури є школа.

Уміння досліджувати, науково узагальнювати факти потрібне не лише науковцеві, а й учителю, який, шліфуючи свою педагогічну майстерність, повинен вивчати учнів, аналізувати свою роботу, бачити в ній успіхи і невдачі. Методична майстерність формується безпосередньо у праці. “Уміння виховувати, — зазначав А.Макаренко, — це все-таки мистецтво, таке ж мистецтво, як добре грати на скрипці або роялі, добре малювати картини, бути хорошим фрезерувальником або токарем. Не можна навчити людину бути хорошим художником, музикантом, фрезерувальником, якщо дати їй тільки книжку в руки, якщо вона не бачитиме фарб, не візьме інструмент, не стане до верстата. Біда мистецтва виховання в тому, що навчити виховувати можна тільки в практиці, на прикладі.”⁴

¹ Павлов І.П. Полное собрание сочинений: В 4 т. — М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. — Т. 1. — С. 22.

² Там же. — С. 22-23.

³ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — К.: Рад. школа, 1977. — Т.4. — С. 471.

⁴ Макаренко А.С. Твори: В 7 т. — К.: Рад. школа, 1954. — Т.4. — С. 228.

Серед основних методів наукового дослідження процесу вивчення літератури в школі виділяють такі:

I. *Метод цілеспрямованого спостереження*. Він дає можливість не лише зафіксувати педагогічні явища, а й побачити їх у розвитку, дії. Цілеспрямоване спостереження повинне мати чітко виражену мету, наприклад: вивчити стан використання в школі технічних засобів навчання, познайомитися з формами роботи, що практикуються учителями задля активізації розумової діяльності учнів, узагальнити досвід роботи вчителя щодо проведення семінарських занять і т.д.

Чітко визначивши мету наукового спостереження, не втручаючись у суть педагогічного процесу, дослідник фіксує окремі факти, на основі аналізу яких робить свої висновки. Нерідко виникає необхідність провести багаторічне спостереження над певними педагогічними явищами. Наприклад, щоб виявити наукові закономірності читацьких інтересів дітей, треба протягом багатьох років слідкувати за їх зміною у зв'язку із загальним літературним розвитком одних і тих самих учнів під впливом навчання й виховання. Це так звані *лонгітюдні спостереження*.

Можна було б одночасно охопити дослідною роботою учнів різного віку і на основі цього зробити певні висновки, але вони містили б, крім об'єктивного, і багато суб'єктивних даних, адже кожен учнівський колектив навіть одного і того ж віку відрізняється особливостями, які не можна не брати до уваги. Діти відчувають на собі вплив різних факторів, котрі й визначають їхні читацькі інтереси.

Метод довготривалого цілеспрямованого спостереження доповнюється різноманітними способами виявлення певних змін у тих явищах педагогічного процесу, що стали об'єктом наукового дослідження. Це безпосередні спостереження за педагогічним процесом, бесіди експериментаторів з учнями, багаторазові контрольні зрізи, що дають можливість зафіксувати окремі моменти динамічного процесу.

II. Важлива роль належить *методу масового усного і писемного опитування учнів*, яке може проводитися у різній формі. Це індивідуальні бесіди, контрольні роботи, відповіді на запитання анкети, письмові твори. На основі масового опитування можна, наприклад, зробити висновки про рівень викладання літератури в школі, про сприймання учнями окремих творів, про особливості літературного розвитку в різних класах.

Чим більше учнів із різних шкіл дослідник охопить, тим ґрунтовніші висновки і узагальнення він зможе зробити. Факти — доказова річ, але їх можна по-різному трактувати, за зовнішніми формами їх вияву не бачити їх внутрішнього змісту, певних наукових закономірностей. Хороша письмова робота, змістовна відповідь учня на запитання анкети сама по собі ще не є свід-

ченням наслідків хорошої роботи вчителя. На основі окремих фактів ще не можна робити висновки про загальні закономірності явищ.

ІІІ. *Процес наукового дослідження* не може обмежуватися пасивним спогляданням і фіксуванням фактів. Він вимагає й активного втручання в роботу школи. На цій основі формується *педагогічний експеримент*. Його мета — перевірка старих і вироблення нових методичних рекомендацій, а також правильних наукових критеріїв, аналіз педагогічних явищ. Для проведення експерименту в більшості випадків обирається два класи — контрольний і експериментальний, причому за своїм розвитком учні обох цих класів повинні бути рівні. На основі гіпотези, тобто наукового передбачення можливих результатів, експериментатор розробляє методику, за якою і будується робота з учнями.

УКРАЇНЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ПРЕДМЕТ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ (короткий історичний огляд)

Єдина територія України з давніх часів була розділена кордонами інших держав, а тому вивчення літератури як окремого навчального предмета в різних її регіонах вводилося неодночасно. Тут були різні освітні системи, традиції, типи шкіл, різне ставлення (терпляче й відверто вороже) до національного виховання українців засобами літератури. Ставлення до літератури з боку властей, головним чином, визначалося ставленням до української мови та її права на вільний розвиток.

У дореволюційній школі на Україні не була і не могла бути розв'язана проблема літературної освіти учнів. Реакційна шовіністична політика царизму спрямовувалась на те, щоб не дати можливості розвиватися українській національній культурі. Українська література в середніх школах України, яка входила до складу Росії, фактично не вивчалася, якщо не брати до уваги короткочасного періоду в епоху найбільшого загострення класових битв першої російської революції. Під тиском революційних подій царський уряд був змушений піти не певні поступки: міністерство освіти у 1907 році видало спеціальний циркуляр, згідно з яким дозволялось викладати українську літературу в окремих гімназіях південних губерній. Але після поразки революції ця куца поступка була ліквідована.

Проте навіть у найжорстокіші роки реакції царизм не був спроможний задушити прагнення народу навчатися рідною мовою. У багатьох гімназіях, семінаріях, реальних училищах на Україні створювалися таємні учнівські гуртки, керівниками яких нерідко були прогресивно настроєні вчителі. Під їхнім керівництвом учнівська молодь знайомилася з кращими надбаннями української літератури. Відомо, наприклад, що в таких гуртках у свій час брали активну участь П.Тичина, А.Головко, С.Васильченко.

До 1918 року значна частина західноукраїнських земель входила до складу Австро-Угорської імперії. Австрійський уряд, як і російський царизм, проводив колонізаторську політику, намагався придушити будь-які прояви української національної культури. Боротьба на західноукраїнських землях за право дітей навчатися рідною мовою набирала також гострих форм. Наляканий революційними подіями 1848 року австрійський уряд був змушений дозволити відкрити українські школи. Поряд з вивченням української (руської) мови вивчається і українська література в нижчих і окремих середніх школах. У 1852 році виходить в світ «Руська читанка для нижчих гімназій» В.Ковальського, яка була схвально зустрінута прогресивною громадськістю.

Офіційне викладання літератури в школах Австро-Угорської імперії, як і в школах царської Росії, відзначалось схоластикою і догматизмом. Школа намагалася вбити в учнів будь-які прояви самостійної думки. Ті, хто був причетний до створення шкільних програм, побоювались революційного впливу демократичної за своїм змістом літератури. А тому основний акцент робився на давню літературу. Багато уваги в школі приділялося вивченню літописів, духовних писань, апокрифів, богословських проповідей. З болем у серці І.Франко писав, що шкільна система подає учню наймертвіші твори наймертвіших авторів, намагається “забарикадувати всякий здоровий сенс різними граматичними, метричними та естетично-формальними дурницями, щоб тільки, боронь боже, учень не засмакував чистої керничної води...”¹ Такою залишалася, головним чином, шкільна програма і в наступні десятиліття. У школі тільки між іншим згадувались твори Марка Вовчка, Л.Глібова, І.Карпенка-Карого, Панаса Мирного, І.Нечуя-Левицького. Не вивчалася у галицьких гімназіях і творчість І.Франка. Його статті “Конечність реформи учення руської літератури по наших середніх школах”, “Боротьба за реформу середньої школи”, “Ученицька бібліотека в Дрогобичі” пройняті духом боротьби за нову школу. Великий просвітителю у своїх працях накреслив нову систему літературної освіти учнів, що будується на глибокому розумінні завдань суспільного виховання молоді, специфіки мистецтва, закономірностей педагогічного процесу. “Література, так як і наука сьогочасна, — писав він, — повинна бути робітницею на полі людського поступу.”² На його думку, в основу шкільної програми потрібно покласти кращі зразки українського фольклору, найвизначніші твори нової української літератури, що відзначаються своїм демократичним спрямуванням. З давньоруського письменства І.Франко пропонує вивчати у школі лише «Слово о полку Ігоревім», як одну з найвизначніших пам’яток культури Київської Русі.

“Стародавня література, — стверджував І.Франко, — це предмет уні-

¹ Франко І. Педагогічні статті і висловлювання. — К.: Рад. школа, 1960. — С. 36.

² Франко І. Зібрання творів: У 50 т. — Т. 26. — С. 13.

верситетських, а не гімназійних студій, а в школі учні повинні знайомитися з живою мовою і з живою народною літературою, з життям її видатних творців. І поки учні вивчатимуть непотрібний матеріал, доти виходитимуть з них люди з баламутними поняттями про наше письменство, культуру, мову, державу, національну політику.”¹ На думку І.Франка, це був своєрідний похід проти нової, сповненої демократичних ідей літератури. Національний нігілізм, фальсифікація історії розвитку української культури, презирство до рідної мови, — все це негативно відбивалося на формуванні національної самосвідомості школярів.

Письменник обстоює таке вивчення художнього твору, яке ґрунтується на принципах наукового аналізу. Коротко ці принципи можна було б сформулювати так: постійна увага до тексту художнього твору, забезпечення емоційності його сприймання, розгляд його з позиції історизму під кутом зору поставлених у ньому проблем, врахування особливостей його форми, національної своєрідності, художньої манери письменника, вибір таких методів навчання, які забезпечують самостійність учнів у дослідженні ними літературних явищ. Франко рішуче виступив проти спроб підмінювати науковий аналіз художніх творів звичайним граматичним розбором окремих слів і виразів.

Ідейно-естетичні принципи Франка, його погляди на завдання шкільного вивчення літератури знайшли своє втілення у повісті «Борис Граб». Герой цього твору — учитель Міхонський. Він прагне навчати свого учня Бориса Граба вдумливо читати художні твори, заглиблюватися у їх зміст і художню форму, робити самостійні висновки й узагальнення.

Багато уваги приділяє Франко організації позакласного читання учнів. Він творчо використовує досвід Х.Алчевської (1841-1920) — активного організатора недільних шкіл, людини демократичних поглядів. Харківська жіноча школа для дорослих, у якій вона працювала понад 50 років, стала своєрідною лабораторією вивчення читацьких інтересів дітей. Х.Алчевська та її послідовники створюють тритомний критичний покажчик книг для народного і дитячого читання (т.1—1888р., т.2—1899р., т.3—1906р.), широко популяризують твори І.Котляревського, Г.Квітки-Основ'яненка, Є.Гребінки, Т.Шевченка, Марка Вовчка, Ю.Федьковича, І.Нечуя-Левицького, І.Карпенка-Карого, Панаса Мирного, П.Грабовського, М.Коцюбинського, Лесі Українки, В.Стефаника та інших авторів.

Значною подією в справі широкого утвердження у школах української літератури як навчального предмета було проголошення Українською Центральною Радою незалежної української держави. Короткочасний період, з 1917 по 1920р., увійшов в історію освіти як роки інтенсивного відродження національної школи. Зрозуміло, за такий короткий період не могли бути роз-

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. — Т. 26. — С.13.

в'язані питання змісту літературної освіти учнів, кадрового забезпечення викладання літератури в школах.

У перші роки існування радянської влади на Україні також не було ні офіційних програм, ні підручників. Це був складний етап в історії нашої педагогічної думки, часи методологічного і методичного розброду та стихійності, роки шукань науково обґрунтованої системи літературної освіти учнів. У літературознавстві поширилися різні концепції. Одні автори обстоювали формалістичний підхід до художнього твору, інші намагалися утвердити вульгарний соціологізм. Широко пропагувались тоді теорії, що заперечували можливість пізнання читачем ідеї твору і зводили його вивчення до детального розгляду внутрішньої структури поетичних образів.

Недостатня зрілість літературознавства позначилася на методичних концепціях, з позицій яких обґрунтовувались принципи аналізу художнього твору в школі, завдання вивчення учнями літератури. У розпорядженні вчителів-словесників не було потрібних методичних посібників. Лише у 1921 році з'являється книга О.Дорошкевича «Українська література в школі (спроба методики)», в якій давалися практичні поради словесникам щодо організації роботи з художнім твором. Багато уваги автор надавав вивченню його специфіки, самостійному осмисленню твору учнями. Методична концепція вченого будувалася на таких засадах: «В основі всієї шкільної праці повинен лежати художній твір, безпосереднє з ним знайомство, безпосередні над ним студії, самостійні над ним вправи. До знайомства з художнім твором учні не повинні знати ні підручника, ні критичної статті, тільки використовуючи свою аперцептивну здібність, вони повинні активно приймати художній твір».¹ Проте книга О.Дорошкевича не розв'язувала найголовніших проблем літературної освіти учнів. Вона не ґрунтувалась на єдиній методологічній основі. Тут легко уживалися різні естетичні концепції.

У 1921 році робиться перша спроба визначити обсяг знань учнів з літератури. У «Пораднику по соціальному вихованню дітей» називалися художні твори українських, російських і зарубіжних письменників, які повинні вивчати учні першого і другого концентру. За сім років навчання в школі діти мали ознайомитися з великим за обсягом матеріалом, включаючи «Слово о полку Ігоревім», апокрифи та інші жанри середньовіччя, а також твори класичної та тогочасної літератури. Такі максималістські плани не можна було практично реалізувати в школі. Проте ця перша програма мала і свої позитивні сторони. Вона орієнтувала вчителя розглядати художні твори під кутом зору літературних традицій «на тлі словесного мистецтва людськості.» Українській мові та літературі програма відводила провідну роль. У ній зазнача-

¹ Дорошкевич О. Українська література в школі (спроба методики). – К.: 1921. – С. 41.

лось, що навчання “рідної мови й літератури є осередком, біля котрого мусять групуватися інші дисципліни”.¹

У програмі 1921 року, з одного боку, відбилися щирі прагнення нової армії вчителів-словесників знайомити учнів з кращими надбаннями мистецтва, з другого, на створенні її не могла не позначитися відсутність досвіду будівництва нової школи. Стара школа з її змістом, її стилем роботи була ліквідована. А якою повинна бути літературна освіта учнів – це питання вимагало глибокого наукового обґрунтування.

З 1924 року вивчення української літератури в школах УРСР спрямовується в русло «*комплексної системи*». За принципом комплексності була побудована «Програма другого концентру для сільських і міських трудових шкіл», схвалена Народним комісаріатом освіти УРСР (1926). Література в школі втратила своє самостійне значення як окремий предмет. Художні твори використовувалися лише як службовий матеріал для ілюстрування певних суспільствознавчих тем («Місто і село», «Капіталісти і пролетаріат», «Світова класова боротьба» та ін.), для ознайомлення учнів з виробничим процесом, з усіма його особливостями, тобто художні твори письменників розглядалися тільки з погляду їх інформаційного змісту поза художньою специфікою.

Як справедливо відзначають Т.Бугайко і Ф.Бугайко, у науковій літературі “встановився погляд на ці часи, як на довгий ланцюг прикрих помилок, збочень, суцільної плутанини й методичного прожектерства. Такі уявлення принаймні однобічні. Ідея комплексування, об’єднання знань з різних навчальних предметів навколо одного стрижня виникла з глибокої думки про єдність людського пізнання, про життєвість навчання в школі. Це було відкрите оголошення війни будь-якій рутині і догматизму...”

Задум комплексності приховував у собі широкі освітні можливості. Він має дещо спільне з сучасною ідеєю міжпредметних зв’язків, здійснення якої обіцяє дати дуже перспективні наслідки в навчанні”.² Проте втілення в життя цієї ідеї породило чимало збочень у роботі школи, вчителів, які не були відповідно підготовлені до навчання учнів за новими програмами. До того ж ще не були вироблені в школі наукові критерії аналізу художніх творів у єдності форми та змісту.

Вже в перші роки практичної реалізації комплексної системи вчителі побачили багато істотних недоліків. Тематичне вивчення окремих літературних творів сковувало можливості учителів і учнів. З шкільної програми витіснялися важливі твори художньої літератури, без яких важко уявити розвиток літературного процесу. Лірика по суті відійшла на задній план. Адже ху-

¹ Порадник по соціальному вихованню дітей. Вип. I. – Харків: Всеукраїнське державне вид-во, 1921. – С.109.

² Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. На шляху шукань //Укр. мова і літ. в школі. – 1967. – № 11. – С. 36.

дожніми творами, що не мають сюжету, важче ілюструвати певні суспільствознавчі теми. В учнів закріплювався наївно-реалістичний погляд на літературу: ілюстрування художніми творами суспільних явищ вело до ототожнення художньої та історичної правди. Учні не набували у процесі вивчення художніх творів теоретико-літературних знань.

Комплексна система проіснувала недовго. У січні 1928 року відбулася Всеросійська конференція учителів-словесників. На ній було поставлено питання про необхідність створення на глибокій науковій основі курсу методики викладання літератури, який озброював би вчителя-словесника вмінням правильно керувати педагогічним процесом.

У лютому 1928 року учасники конференції працівників Профосу Південних залізниць схвалили основну тезу доповіді проф. А.Машкіна про те, що "...тенденцію підпорядковувати мову й літературу суспільствознавству, безперечно, слід вважати за неправильну, що мова й література мають своє певне місце як самостійні "предмети" і що слід рішуче й остаточно відмовитись від комплексування трьох дисциплін".¹

Шукання нових, науково обґрунтованих форм роботи з учнями нерідко приводило до нічим не виправданого прожектерства. У 20-і роки в школах вводиться "*метод проектів*". Учні йшли у навчальний час на фабрики, заводи, установи, випускали там стінгазети, влаштовували виступи і концерти, читали робітникам художню літературу. Хоча такі форми роботи розвивали громадську активність дітей, утверджували зв'язок викладання літератури з життям, — все ж це не могло дати учням глибоких знань з літератури.

У школах практикувалось і таке нововведення, як *Дальтон-план* (Долтон-план), що був запозичений в американських педагогів. У місті Долтоні в США протягом 1904-1920 років широко проводилися експерименти, мета яких — теоретично обґрунтувати форми індивідуального навчання. Класно-урочна система була ліквідована. Щоденно одержавши від учителя інструктаж та завдання, учні працювали за індивідуальним графіком, вільно розпоряджались своїм робочим часом.

Видозміненою формою Дальтон-плану був *бригадно-лабораторний метод*. Суть його полягала в тому, що клас ділився на кілька бригад, кожна з яких одержувала певні завдання. Про виконання цих завдань на заключних заняттях звітувалися бригадири. Індивідуальна робота з дітьми, яка стосувалася засвоєння навчальної інформації, як правило, не проводилась.

У 30-х роках було також багато труднощів у розв'язанні проблем літературної освіти учнів. У літературознавстві відчувалося засилля соціологізаторства. Методична література того часу будувалась на різних концепціях,

¹ М а ш к і н А. Три дисципліни – мова, література, суспільствознавство//Робітнича освіта. – 1928. – № 4-5. – С. 130.

які нерідко суперечили одна одній. Серед методистів, що мали великий вплив на школу, слід відзначити професора Харківського університету А.Машкіна, а також О.Білецького, пізніше відомого літературознавця. «Методика літератури» (1931) А.Машкіна рекомендувалася науково-методичним комітетом Наркомосу УРСР як посібник для студентів інститутів профосвіти, що готували вчителів-словесників. Якщо А.Машкін утверджував такий підхід до вивчення художньої літератури, який ставив на перше місце ідейне спрямування художнього твору (причому нерідко ідейний зміст розглядався поза формою його вираження), то О.Білецький намагався привернути увагу вчителів до питань художньої майстерності митців.¹ Методична концепція О.Білецького, яку він обстоював у працях кінця 20-х – початку 30-х років, теж не позбавлена недоліків, оскільки соціальний зміст художнього твору у нього відсувався на задній план. Це було наслідком ще не перебореного впливу поширеної в літературознавстві тих часів теорії формалізму. А тому методичні рекомендації О.Білецького, які іменувалися «формальною аналізою», не могли не викликати ряду заперечень з боку вчителів.

З 1930 по 1933р. на Україні припинено процеси українізації. Українська система освіти була уніфікована із загальносоюзною. Тоді ж почався процес скорочення кількості національних шкіл, в яких уже навчалася більше, ніж 92% дітей рідною мовою. На цей час припадає і початок масових репресій проти діячів культури, освіти, науки. Навчанню й вихованню учнів був нанесений серйозний удар.

У 30-х рр. були ліквідовані українські школи в регіоні Зеленого Клину, на Дону, де з давніх давен проживали українці. У той період українська література як окремий предмет не вивчалася. Видані тоді підручники називалися просто «література», бо крім творів українських письменників, вони включали ще й європейських (найбільше), а також письменників інших народів. Підручники не були стабільними. Все це зумовлювалося теорією відмирання школи. Вважалося, що в майбутньому дітей виховуватиме не школа, а пролетарське оточення.

З березня 1932 року було прийняте рішення президії ЦК профспілки, в якому зазначалося, що стабілізація підручника, до чого прагнули кращі вчителі, є неправильною і політично шкідливою.

До виходу в світ стабільних підручників учні переважно користувалися робочими книгами, які дуже часто змінювались. Це вело до безсистемності знань учнів. Підручники з літератури для середньої школи 30-х років несли на собі помітний вплив вульгарного соціологізаторства.

¹ Див.: Машкін А. Методика літератури. – Харків: Рад.школа, 1931; Машкін А. Методика літературного читання. – Харків – Одеса: Рад. школа, 1931; Білецький О. та Булаховський Л. Методичні уваги для вчителя старшого концентру трудшколи. – Харків: ДВУ, 1927.

У 1931-1932 рр. в школах України використовували підручники Н.Павлишина, Н.Склярова, А.Ярмоленка. Якість їх була надзвичайно низька. Вони не відповідали віковим можливостям дітей. Наприклад, вивчення літератури у 5 класі починалося з теми “Вчення Леніна про партійність літератури”. Художній твір був лише ілюстрацією до соціологічних явищ. Кожен письменник мав відповідний класовий ярлик. Наприклад, у підручнику для шостого класу М. Павлишин розглядав творчість Нечуя-Левицького як програму української буржуазії, що стояла за прусський шлях розвитку капіталізму в сільському господарстві.

29 березня 1933 року колегія Наркомосу освіти УРСР постановила скласти єдину програму і “підручники з літератури для 5,6,7,8 груп (з українською і російською мовами навчання). Вважати необхідним мати два підручники з літератури – один з української літератури, літератури народів СРСР і західноєвропейської літератури з елементами теорії літератури українською мовою, другий підручник з російської літератури російською мовою”.¹

У 30-х роках накреслюється та система літературної освіти, яка в своїй основі збереглася і до нашого часу. В 1937 році у 5-7 класах замість вивчення курсу історії літератури було введено літературне читання. У програмі з української літератури на 1937-1938 навчальний рік зазначалося, що історичний курс літератури залишається тільки у 8-10 класах середньої школи.

Значну роль у розвитку наукової методичної думки відіграли спроби систематизувати курс методики викладання літератури. У 1939 році з'являється «Методика преподавания литературы» В.Голубкова, у 1940 — «Очерки по методике литературного чтения» М.О.Рибникової, тоді ж виходить книга «Методика литературного чтения в V-VII классах средней школы» П.Волинського і А.Снежкової. Ці книги допомагали вчителям долати авторитарність у викладанні літератури, яка була особливо характерна для школи 30-х років, шукати нові форми роботи, які ґрунтуються на уважному ставленні до учня як активної сили педагогічного процесу.

Значно збагатилася методична думка на Україні у післявоєнні роки. У цей час виходить багато вагомих досліджень, серед яких слід відзначити «Методику литературного чтения в V-VII классах» за редакцією П.Волинського (автори Т.Бугайко, Ф.Бугайко, П.Волинський) (1947), «Методику викладання української літератури в V-VII класах (Літературне читання)» Т.Бугайка, Ф.Бугайка, П.Волинського (1950 – перше видання, 1952 – друге), «Методику викладання української літератури в VIII-X класах середньої школи» Т.Бугайко, Ф.Бугайка за загальною редакцією П.Волинського (1952), яка пізніше, значно доповнена і оновлена, перевидана під назвою «Українська література в середній школі. Курс методики» (1962).

¹ Затонский В.П. Об учебниках. – Харьков: Рад. школа, 1933. – С. 52.

Вагомим внеском у методичну науку є фундаментальна праця О.Мазуркевича «Нариси з історії методики української літератури» (1961), в якій простежується розвиток методичної думки з найдавніших часів до 60-х років ХХ ст.

Коло проблем, якими цікавилися тоді методисти, досить широке. Насамперед це проблеми удосконалення уроку, обсягу і структури освіти учнів, посилення емоційного впливу на них художніх творів, використання технічних засобів навчання (ТЗН), різних видів мистецтва з метою формування засобами художнього слова всебічно розвиненої особистості. Багато уваги приділяється в наукових дослідженнях факультативним заняттям з літератури, удосконаленню наукового аналізу літературних творів у системі шкільного вивчення літератури, виробленню вмінь і навичок, які необхідно набути учням у кожному класі, забезпеченню міжпредметних взаємозв'язків. Значне місце відводиться також питанням позакласної роботи в школі, письмовим роботам учнів.

За післявоєнні роки багато зроблено у справі видань праць монографічного характеру, в яких накреслена система вивчення творчості окремих письменників. З'явилися книги про викладання української літератури в четвертому, п'ятому, шостому, восьмому класах, організовано випуск серії книг «Шкільна бібліотека». Згідно з новими програмами створено нові підручники з літератури. Посилюється зв'язок методики з психологією, дидактикою. Методика викладання літератури робить новий крок у своєму розвитку. Проте ці роки не були сприятливими для повноцінного вивчення літератури в школі. Література у той період була надто засоціологізована. Класові цінності витісняли цінності загальнолюдського характеру. Національне хоч і нібито не заперечувалося, насправді часто ототожнювалося з націоналістичним. Ігнорувалась національна специфіка шкільних підручників.

У 70-х рр. великої шкоди вивченню української літератури завдала теорія злиття мов і національних культур. У школах українську літературу як і українську мову дозволялось учням вивчати за вибором.

Розділ II

УЧИТЕЛЬ-СЛОВЕСНИК І ЙОГО ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ

У вихованні підростаючого покоління важливу роль відіграє вчитель-словесник. Не випадково підкреслюють, що любов до художнього слова починається з любові до вчителя. Адже він закладає основи розуміння художньої літератури. Від нього значною мірою залежить, чи стане художня книга подарунком людини, тією життєдайною криницею, з якої вона черпатиме мудрість і основи моралі, чи даватиме спілкування з літературними творами хвилини радощів, насолоди, роздумів.

Щоб успішно керувати педагогічним процесом, потрібна громадянська зрілість, цілеспрямованість у формуванні духовних основ підростаючого покоління. Діти — майбутнє народу, і від того, якими виростуть вони, як ставитимуться до його святинь, вироблених віками, до його моральних та інтелектуальних цінностей, багато залежить від учителів.

“Справжній вихователь той, — писав В.Сухомлинський, — хто йде до вихованців із своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ перед людьми... Педагог створює те багатогранне життя колективу, в якому діти, підлітки, юнаки і дівчата стають ідейними однопідприємцями. Люди, які сидять перед нами за партою, стають вихованцями лише тоді, коли вони відчують, що вчитель, допомагаючи їм пізнавати світ, не тільки викладає знання, але й натхненно обстоює ті ідеї, які він висловлює. Бути вихователем — це означає до чогось закликати.”¹

Здатність впливати поетичним словом, своєю внутрішньою переконаністю, всім багатством душі — це велике мистецтво, яким, на жаль, ще недостатньо володіють учителі. Утверджувати істину письменника у свідомості учня — означає насамперед пропустити її крізь свою власну свідомість, виражати себе, своє розуміння життя, свої почуття і переживання, пристрасті і болі. У серце учня може увійти лише те, що йде безпосередньо від серця улюбленого, авторитетного вчителя. Холодні істини, не зігріті теплом педагога, сухі тенденції, будуть мертвими для учнів і не залишать належного сліду в їх свідомості.

Емоційно-оцінне ставлення учнів до вчителя є одним з важливих факторів їх комунікативної активності, високої ефективності навчання. Характерно, що в середніх класах любов до вчителя переростає в любов до предмета і навпаки. Зіставлення результатів кореляції підтверджує цю думку: з 227 учнів 5-7 класів, яким дуже подобаються учителі літератури, 218 учнів назвали літературу улюбленим предметом. У старших класах уже не спостерігається такої

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т. 1. — С. 198.

великої корелятивної відповідності. Високопозитивне ставлення до вчителя особливо потрібне учням, які недостатньо цікавляться літературою.

Необхідним компонентом діяльності вчителя є професійна компетентність, яка передбачає наявність певних знань, умінь і навичок. Фахова підготовка і широта ерудиції створюють необхідні передумови для високої культури педагогічної праці. Не можна, наприклад, забезпечити належну педагогічну результативність уроків мови і літератури без таких професійних якостей, як вільне оперування навчальним матеріалом, докладне знання текстів художніх творів, розуміння вчителем психолого-педагогічних основ навчання і виховання учнів, специфіки мистецтва і особливостей сприймання його дітьми різного віку, досконале володіння сучасними технічними засобами навчання. Визначити найхарактерніші риси, властиві словеснику, — це значить накреслити ту модель учителя, що повинна бути своєрідним еталоном для викладача мови та літератури.

Проблеми педагогічної майстерності вчителя-словесника давно стали об'єктом наукового вивчення. У дожовтневий період одним із перших, хто намагався обґрунтувати найголовніші критерії, за якими оцінюється робота вчителів літератури, був відомий методист В.Острогорський. У книзі «Бесіди про викладання словесності» вчений визначив вимоги, що ставляться до них. Важливе значення він надавав спеціальній теоретичній підготовці, яка включає глибоке знання не тільки художньої літератури, а й логіки, психології, естетики, історії, філософії, граматики тощо.¹ Отже, вчений вбачав основи педагогічної майстерності вчителя-словесника насамперед у його енциклопедичності.

Ці думки теоретично осмислювались, поглиблювались багатьма відомими педагогами, які в нових історичних умовах виробили нові вимоги до вчительської професії. Так, Т.Бугайко та Ф.Бугайко, коментуючи вимоги В.Острогорського до вчителя літератури, уточнюють, конкретизують ряд положень. На їхню думку, сучасний вчитель повинен досконало володіти навчальним предметом не тільки в межах шкільної програми, “а в усіх розгалуженнях, у зв'язках з спорідненими галузями знань”.² Для вчителя української літератури це означає:

- 1) ґрунтовну підготовку з теорії літератури, уміння користуватися цими знаннями;
- 2) докладне знання історії літератури й народної поезії, взаємозв'язку літератур;
- 3) знайомство з найважливішими творами світової літератури в її історичному розвитку;
- 4) лінгвістичну озброєність;

¹ Див.: Острогорский В.П. Беседы о преподавании словесности. — СПб, 1885. — С. 1-14.

² Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словесника. — К.: Рад. школа, 1963. — С. 55.

- 5) знання історії, зокрема історії України;
- 6) естетичну підготовку, знайомство з найголовнішими явищами вітчизняного і світового мистецтва, — живопису, музики, театру тощо;
- 7) обізнаність з сучасними досягненнями науки і техніки.

Не заперечуючи жодної з цих вимог, підкреслимо, що вони потребують істотного доповнення. Література як шкільний предмет вивчається у двох вимірах — як наука про літературу і як вид мистецтва. А це й означає, що вчитель літератури повинен мати і певні артистичні здібності, без яких не можливий його вплив на школярів. Урок, окрім всього, — це й своєрідне видовище. Звідси — необхідність володіти словом, дикцією, виразністю мовлення, його змістовністю, яскравістю, образністю та переконливістю. Як добре, коли вчитель уміє і співати, і грати на якомусь інструменті.

На жаль, такі здібності не враховуються під час вступних екзаменів в університети та педагогічні інститути, бо перевіряються лише знання абітурієнтів і їх грамотність, уміння писати твори. З часу написання цих рядків Г.Гуковським — відомим теоретиком викладання літератури в школі, минуло вже понад 50 років, але нічого по суті не змінилося. На його думку: “Той, хто не переживає літературу, як мистецтво, хто не відчуває від її сприйняття сильних, живих, людських вражень і переживань — не повинен викладати науку про літературу, не повинен ступати на шлях словесника. І нічого немає в такому твердженні ані нігілістичного, ні жорстокого. Адже ж не пускають вчитися в консерваторію людей без музичного слуху. Адже не дають право вчитися малювати людині, що не бачить чітко кольорів і ліній. Адже не дають керувати літаком людині без пілотних даних. Чому ж кожен, хто тільки побажає, може стати вчителем літератури, навіть якщо у нього ні слуху, ні зору на літературу, навіть якщо він не сприймає літературу, якщо у нього атрофований орган її сприйняття. Адже така людина приносить шкоду, якщо вона працює як педагог у школі, і шкоду велику, незліченну.”¹

І далі: “Кожному вчителю скажу, якщо ти більше не читаєш романів і повістей «для задоволення», тобто для життя, а лише для того, щоб пояснити і оцінити їх у школі, якщо твою душу більше не хвилюють звуки поезії, якщо тебе «не цікавить» сучасна найживотрепетніша для нас література, якщо ти не почуваш себе учасником літературно-ідейного життя твоєї країни і твоєї епохи, — покинь займатися викладанням літератури: нічого путнього ти не скажеш своїм вихованцям.”²

Учитель-словесник — це знавець літературної мови. Не можна не погодитися з думкою, що “для вчителя чи іншого освітнього працівника, як і для

¹ Гуковський Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — М.-Л.: Просвещение, 1966. — С. 83.

² Там же. — С. 86.

артиста, диктора радіо, рівень культури мови не може бути його приватною справою. Як не може керувати оркестром глухий, а водити екскурсії незрячий, так не можна сподіватись, що людина з низькою культурою мови зможе виховувати грамотних, всебічно розвинених, висококультурних будівників нового суспільства. Передавати можна тільки те, що маєш, навчати можна тільки того, що сам знаєш, умієш, — говорить народ.”¹. Крім належної фахової підготовки, потрібні також і спеціальні педагогічні здібності, які шліфуються, розвиваються в процесі навчання і праці. Проблема наукового обґрунтування педагогічних здібностей ще не розв’язана, а тому й немає однозначної відповіді на те, яка їх структура, ієрархічна побудова.

Н.Кузьміна, виділяючи педагогічні здібності, об’єднує їх в окремі групи.² Назвемо такі з них:

1. **Перцептивно-рефлексивні здібності.** Це специфічна чутливість, здатність проникати у внутрішній світ людей, розуміти мотиви їхніх дій і поведінки. Без здатності до рефлексивного відображення душевного стану учнів, їхніх настроїв, бажань неможливо впливати на них, забезпечувати міцний контакт з колективом, розвивати учнівську активність. Все це вимагає високого розвитку емпатії, педагогічної інтуїції, зміни тактики в різних життєвих ситуаціях, правильної самооцінки своїх дій, поведінки, почуття міри і такту.

2. **Гностичні здібності.** Це здатність педагога формувати у кожної дитини такі риси особистості, що забезпечують їй саморозвиток навіть за умови, якщо вона потрапляє у несприятливе середовище.

3. **Конструкторські здібності.** Педагогічна праця вимагає своєрідних конструкторських умінь, що виражаються в моделюванні педагогічного процесу як творчості. Урок, — стверджує сучасна дидактика, — це педагогічний твір, неповторний у своїй основі. Розкриваючи творчу лабораторію вчителів, відомий педагог Ю.Львова порівнює за своїм творчим характером працю вчителя з працею письменника. “Учитель, — твердить вона, — є і режисером, бо кожен урок — це якоюсь мірою прем’єра, він і актор, виконавець головної ролі.”³ Учитель повинен сміливо впроваджувати в педагогічний процес нові ідеї, вибирати оптимальні варіанти уроків, позакласних заходів з літератури, щоб забезпечити високу ефективність роботи з учнями, постійно підтримувати в них стійкий інтерес до художнього слова, формувати вміння і навички навчальної праці, виявляти турботу про всебічний їх розвиток.

4. **Комунікативні здібності.** Комунікативна сторона діяльності вчителя зумовлена тим, що його праця базується на постійному спілкуванні з учнями. Необхідно вміти зацікавити їх, розбудити творчу активність, виховати

¹ Див.: Укр. мова і літ. в школі. — 1967. — №4. — С. 2.

² Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя. — М., 1990.

³ Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. — М.: Просвещение, 1980. — С. 104.

прагнення до вивчення мови і літератури, забезпечити оптимізацію навчально-виховного процесу, формувати уміння самостійно набувати знання.

5. Не менш важливу роль у роботі вчителя відіграють його **організаторські здібності**. Можна, скажімо, прекрасно спланувати уроки, позакласні заходи, та не вміти реалізувати намічене.

В цілому можна визначити такі основні напрями підготовки учителя-словесника: філологічну, педагогічну, психологічну, методичну.

Авторитет учителя та ефективність його роботи залежить від його ставлення до своїх вихованців, від вміння працювати з ними. Можна мати світлий розум, добре знати свій предмет, методику викладання, але не любити дітей, учительської професії. Тоді учні не цінитимуть такого педагога, і його великий запас знань залишиться сам по собі. Духовне спілкування вчителя й учнів може успішно здійснюватись за умови дружнього контакту, необхідного для спільних дій. А тому вчитель повинен бути емоційно чутливим, справедливим до учнів, розуміти їхній настрій, психологічний стан, діяти залежно від ситуації, не допускати фальші. “Не підкреслюйте без особливих потреб, — радив відомий психолог І.Синиця, — своєї зверхності над учнями. Вони не забувають, що ви їх учителі, наставники, що ви старші, досвідченіші і маєте більше прав, ніж вони, але не люблять, коли їм часто нагадують про це. Чим частіше вчителі підкреслюють свою зверхність, тим менше учні приймають її. Я не заперечую необхідності розумної дистанції у ваших взаєминах з учнями, але хай вона не стає стіною між вами і ними.”¹

Тактовність, доброзичливість, повага до гідності дитини, віра в її сили, міцний контакт з класом, зміна тактики у взаєминах з учнями залежно від зміни обставин, широке використання прийомів педагогічного заохочення і стимулювання — все це не може не позначитися на рівні уроків. Керівними для вчителів-словесників, як і для кожного педагога, мають бути слова, підтверджені творчою діяльністю А.Макаренка й В.Сухомлинського: якнайбільше вимогливості і якнайбільше поваги до особистості учня. Нетактовний вчитель може змусити учня завчити той чи інший матеріал з мови, літератури, але він не пробудить у ньому любові до слова.

Соціологічні дослідження показують, що зміни, зумовлені науково-технічною революцією, позначаються і на ставленні учнів до вчителів. Наші учні вимогливіші до своїх наставників, ніж це було раніше. На вчителя вони вже не дивляться як на єдине джерело наукової інформації. У наш час значно ускладнились об’єктивні і суб’єктивні фактори, які впливають на навчання і виховання дітей. Запровадження загальної обов’язкової середньої освіти молоді вимагає від учителів шукати нових резервів впливу на учнів,

¹ Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність. – К.: Рад. школа, 1972. – С. 164.

оволодівати новими прийомами активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Адже потрібно вчити не лише зацікавлених у навчанні, а й тих, хто не виявляє до нього стійкого інтересу. Нині тільки пристрасною любов'ю до свого предмета і своєї вчительської професії, різноманітністю методів і прийомів роботи вчитель завойовує учнів, спрямовує їхню волю, їхні думки і помисли, викликає інтерес до вивчення літератури.

Учням запропонували письмово відповісти на запитання: “Ваш улюблений учитель? Чим він приваблює?” Характеризуючи найважливіші професійні якості, що їх вони особливо цінують у словесників, школярі насамперед відзначали красу ідеалів, ерудованість свого наставника, широту його інтересів. Серед моральних якостей, що найбільше імпонують учням, були названі справедливість, вимогливість, чуйність, доброзичливість, людяність, повага до людської гідності учня тощо. Високо ставлять учні вміння вчителя володіти мистецтвом художнього слова.

Діти люблять веселих, життєрадісних учителів, їм подбається дотепний жарт, здорова робоча атмосфера на уроці. Не випадково А.Макаренко радив учителям завжди бути в “мажорі” (лише в разі потреби виявляти свій гнів і сум). Учитель повинен володіти собою, своїм голосом, настроєм, тоном, усіма засобами впливу на школярів, повинен вміти сказати так, щоб у його кожному слові вихованці відчули його волю, його культуру, його особистість.¹

Проведені педагогічні дослідження засвідчують, що немає кореляційної відповідності між спеціальними здібностями, яких вимагає той чи інший предмет, і педагогічними здібностями взагалі, тобто здатністю до педагогічної роботи. А тому можливі різні комбінації цих здібностей у вчителів.

Майстерність здобувається наполегливою працею, а не залежить лише від задатків педагога. “Природні педагогічні таланти, — зазначав К.Ушинський, — що самі собі прокладають шлях у справі виховання, зустрічаються рідше, ніж якісь інші таланти, а тому й не можна розраховувати на них там, де потрібно багато тисяч учителів. Але знання і вміння викладати і впливати викладанням на розумовий і моральний розвиток дітей можуть бути прищеплені молодим людям, які й не мають особливих здібностей.”²

Не слід розглядати здібності як щось раз і назавжди дане.

“Ми не можемо розуміти здібності як уроджені можливості індивіда... Вродженими можуть бути лише анатоμο-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі здібності є результатом розвитку.”³

Для професії вчителя-словесника багато важить обізнаність з науковою

¹ Див.: Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – Т.5. – С. 225.

² Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т.1. – С. 242.

³ Теплов Б.М. Проблема индивидуальных различий. – М.: АПН РСФР, 1961. – С.11.

організацією праці. Підготовка і проведення уроків, позакласних занять з літератури, перевірка зошитів, читання художніх творів, до того ж громадська робота — на все це потрібен час. І дуже важливо вміти по-науковому розподілити його. Наукова організація праці — це така праця, що забезпечує високу результативність при мінімальній затраті енергії і сил. Вона залежить і від загального ритму роботи школи, організації кабінетної системи в ній, і від самого вчителя, його вміння раціонально використовувати свій час, аналізувати результати своєї роботи, постійно проводити спостереження за педагогічним процесом, навіть експериментувати з метою удосконалення своїх професійних умінь і навичок. Для вчителя важливо привчати себе постійно зберігати результати своєї праці (різні виписки, картки, конспекти уроків тощо).

Важлива роль у науковій організації праці належить добре обладнаним кабінетам мови і літератури, суворому обліку дидактичних матеріалів, наукової і художньої літератури, що є у розпорядженні вчителя.

Учитель — завжди учень. “Він лише до тих пір здатний насправді навчати і виховувати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою.”¹ Він вчиться все своє життя, оволодіваючи глибинами науки, шліфуючи педагогічну майстерність. І жодна професійна підготовка, якою б прекрасною вона не була, не може повністю забезпечити потрібний для нього рівень знань. Без повсякденної праці, відчуття нового, самовдосконалення, самооцінки, глибокого аналізу проведеної роботи вчитель не зможе виконати ту почесну і відповідальну місію, яка покладена на нього в нашому суспільстві.

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ УЧНЯМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Успішність керованого вчителем педагогічного процесу, залежить від врахування можливостей дітей, знання закономірностей сприймання мистецтва нашими учнями. “Ми зобов’язані, — зазначає Г. Гуковський, — будувати вивчення твору з урахуванням його сприймання, спираючись на нього, виходячи частково з нього... Інша справа, що це живе сприймання учнів ми перевіримо, поглибимо, уточнимо, виправимо, видозмінимо з допомогою наукового вивчення, аналізу твору”².

Повноцінне спілкування з мистецтвом вимагає розвитку спеціальних здібностей і вмінь. Сюди можна віднести насамперед образне поетичне бачення світу, високий розвиток творчої уяви, особливу емоційну вразливість, підвищену реактивність, добре розвинену здатність реагувати на експресію

¹ Дистервег А. Избранные педагогические произведения. — М.: Учпедгиз, 1956. — С.74.

² Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — С.85.

слова. Виховний вплив художнього твору на читача великою мірою залежить від розвитку його **емпатії**, тобто здатності відчувати іншу людину. Читач лише тоді пройметься настроєм твору, глибоко усвідомить вчинки героїв, якщо він сам може активно відгукуватись на явища оточуючого світу. Співпереживати — це значить не лише вміти розділити з іншими свої почуття, настрої, страждання, а й дивитись на оточуючий світ очима іншого індивіда, вміти приймати близько до серця найтонші порухи його душі, зробити їх своїм особистісним інтересом, потребою власної індивідуальності.

З погляду фізіології співпережиття ґрунтується на здатності активізації тих потрібних психологічних станів, які раніше вже відчувалися під впливом певних життєвих обставин. Здатність до емпатії властива не кожній людині. А тому навіть ті картини художніх творів, що сповнені глибоким переживанням, у дітей не завжди викликають душевні хвилювання, бо не спрацьовують механізми емоційного резонансу, необхідні для повноцінного сприйняття мистецтва. Розуміння читачем змальованих письменником явищ вимагає життєвого досвіду в широкому значенні слова. Він включає в себе і почуттєві, і соціальні, і моральні, і естетичні компоненти, які складають необхідну для сприйняття мистецтва основу. Не менш важливою умовою є і наявність необхідної суми теоретико-літературних знань, що сприяють виробленню самостійних критеріїв оцінки художнього твору. Без необхідної суми знань повноцінний процес його естетичного освоєння неможливий.

Сприйняття художнього твору — не дзеркальний акт його відображення, а глибоко індивідуальний творчий процес, який залежить від багатьох суб'єктивних факторів. На відміну від наукового пізнання, що не допускає багатозначності, художнє сприйняття ґрунтується на іншій основі. Читання художнього твору виявляє цікаву особливість, коли його об'єктивний зміст вступає у взаємодію з певною суб'єктивністю засвоєння тексту читачем. А тому мистецький вплив на нього залежить з одного боку від естетичної вартості самого твору, його об'єктивних можливостей, з другого — від особливостей читацької культури реципієнта, його запитів, потреб, художніх смаків. У кожної людини своє бачення твору, власна система моральних, духовних та естетичних цінностей. Значимість художньої інформації для тієї чи іншої людини може бути багатоаспектна. Вона може привертати увагу своїм гностичним змістом, етичною, естетичною, соціальною спрямованістю тощо. Найбільшу цінність становить перш за все те, що нерозривно пов'язане із задоволенням найважливіших потреб особистості, котрі займають найвагоміше місце в її структурі й виступають на перший план. Характеризуючи особистість, К.Платонов виділяє такі її підструктури: соціальнозумовлені якості (спрямованість, моральні риси, ставлення); індивідуально набутий досвід (знання, навички, уміння і звички); індивідуальні особливості окремих психічних процесів (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення, емоції, почуття

й воля); біологічно зумовлені властивості (темперамент, інстинкти, задатки, характер).¹

У процесі засвоєння художня інформація відповідним чином “переплавлюється”, переосмислюється, обростає новим змістом. Особливість художньої інформації виявляється в характері її функціонування. Вона будується не так за принципом монологічної комунікації, як на основі діалогічного спілкування письменника з читачем. Результатом взаємовпливу є своєрідний “сплав” художньої інформації з внутрішнім “Я” потаємного світу суб’єкта. Ця здатність мистецтва була підмічена ще Гегелем: “Всякий твір мистецтва являє собою діалог з кожною людиною.”² Про це ж говорять і сучасні дослідники. “У творах літератури, — зазначає Б.Мейлах, — художній аналіз зображеної дійсності даний не тільки як результат, але і як процес бачення світу, й читач ніби разом з письменником спостерігає за життєвими явищами, переживає їх, оцінює, приходять до певних висновків.”³ Мистецтво розраховане на те, щоб активізувати думки, певні почуття і переживання. Письменник має на увазі вдумливого читача, який повинен не лише беззастережно сприйняти порушені ним у творі ті чи інші проблеми, а й творчо переробити, переплавити художню інформацію, подумки доповнити змальовані ним картини життя. За словами Л.Виготського, художній твір — це “система подразників, свідомо і навмисне організованих з таким розрахунком, щоб викликати естетичну реакцію.”⁴ Ця специфічна особливість мистецтва підкреслюється і самими його творцями. “Щоб бути прийнятими у число моїх вибраних читачів, — писав Л.Толстой, — я вимагаю дуже небагато: щоб ви були чутливими, тобто могли б іноді пожаліти від душі і навіть пролити декілька сліз над вигаданою особою, яку ви полюбили і від серця порадіти за неї, й не соромилися б цього... Щоб ви були людиною, що розуміє інших, одною з тих людей, з якими при знайомстві бачиш, що не треба тлумачити свої почуття і своє спрямування, а бачиш, що вона розуміє мене, що всякий звук у моїй душі відізветься в ній.”⁵

Знайомство з твором — це свого роду внутрішня розмова, рівноправний діалог двох індивідів — письменника і читача. Відбувається своєрідна взаємодія двох особистостей. Один нав’язує певні думки, здатні викликати відповідні естетичні переживання, почуття радості, захоплення тощо. Інший може приймати чи навіть відкидати їх, входити в уявну суперечку з автором твору або бути просто байдужим до розмови, слухати і не чути її. Суб’єкт повинен у процесі роботи над твором виявити певну внутрішню активність, досягнути моральний, естетичний, пізнавальний зміст твору, особистість його творця,

¹ Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Просвещение, 1969. — С. 198.

² Гегель Г.Ф. Эстетика. — М.: Искусство, 1968. — Т. I. — С. 274.

³ Мейлах Б.С. На рубеже науки и искусства. — Л.: Наука, 1971. — С. 18.

⁴ Виготский Л.С. Психология искусства. — С. 24.

⁵ Лев Толстой об искусстве и литературе. Сборник. — Т. I. — М., 1958. — С. 328.

характер сприймання ним зовнішнього і внутрішнього світу. Без цього не може відбутися безпосередньої рецепції читача. Як слушно зауважив Д.Лихачов: “твори мистецтва не тільки повідомляють, інформують, але й “провокують” певну естетичну діяльність читача, глядача, слухача... Причому відтворення це тільки умовно повторює акт творіння художника і має широкі потенційні можливості, що лише частково реалізуються в творчому акті особи, яка сприймає твір; воно має своєрідні “допуски” — різні у різних людей, в різні епохи, в різному соціальному середовищі.”¹

Отже спілкування з твором може бути тільки тоді успішним, коли активується його життєвий досвід, творча уява, емоційна образна пам'ять. Чим глибше проникає читач в художні образи, тим яскравіші його уявлення, тим глибші можуть бути й образні узагальнення. “Художнє сприймання — це не тільки спілкування з автором твору, уявна суперечка чи незгода з ним; це і відкриття нового в житті, і пізнання самого себе, і самовиховання.”²

Художній твір — це водночас замкнена й відкрита система функціонування. Саме ця особливість дає підставу називати його незавершеною завершеністю. Він завершений як явище мистецтва, як внутрішня структура, як єдине художнє ціле з конкретним змістом і певною формою організації, зумовленою логікою митця. У той же час він відкритий для читача, його думок, асоціацій, уявних образів, картин, бо смислове ядро художнього твору не є чимось застиглим, нерухомим, раз і назавжди даним. “Кожну спробу встановити естетичну цінність літературного твору безвідносно до сприйняття цього твору, — писав О.Білецький, — поки що спіткала невдача. Пора нам визнати, що твір є художнім чи нехудожнім, першорядним чи другорядним лише в свідомості того, хто його читає; це він відкриває в ньому красу, це він створює в ньому “ідею”, про яку часто і не підозрює той, хто пише.”³ Особливість мистецтва полягає у тому, що воно не лише відтворює найрізноманітніші сторони життя людини, а й безпосередньо звернене до неї, до її внутрішнього світу, її думок і почуттів. Воно здатне обростати новими асоціаціями, а тому й допускає багатоваріантність прочитань. Таким чином, з одного боку в свідомості читача відбивається те коло думок і почуттів, яке безпосередньо запрограмоване самим автором твору, а з другого — у процесі спілкування з твором народжуються нові думки, почуття. Тому в кожного читача своє бачення письменника, яке зумовлюється багатьма факторами — розвитком емоційної сфери, життєвим досвідом реципієнта, його ціннісними орієнтирами, установками, своєрідніс-

¹ Лихачов Д.С. Несколько мыслей о “неточности” искусства и стилистических направлений // Исследования поэзии и литературы. Памяти акад. В.М.Жирмунского. — Л.: 1973. — С.394.

² Художественное восприятие / Под ред. Б.С.Мейлаха. — Л.: Наука, 1971. — С. 10.

³ Белецкий А.И. Об одной из очередных задач историко-литературной науки (изучение истории читателя). 1922. // Белецкий А.И. Избранные труды по теории литературы. — М., 1964. — С. 29.

ту духовного світу тощо. Процес сприйняття художньої інформації має особистісний характер. Така специфіка побудови твору розрахована на те, щоб не лише ознайомити читача з певними моральними та естетичними цінностями, а й допомогти йому відкрити їх, активізувати його відтворюючу і творчу уяву, викликати у нього певні думки і переживання. Тільки за цієї умови можлива трансформація досвіду письменника в особистий досвід читача.

Індивідуальні особливості розвитку особистості дитини — важливий фактор, з яким не можна не рахуватися словеснику. Від них залежать і види роботи, які практикуються вчителем. Одні учні вимагають певних вправ на розвиток відтворюючої уяви, інші — на розвиток логічного мислення, уміння узагальнювати явища і факти. Виховання не може абстрагуватись від особистісних особливостей того, хто виховується ще й тому, що воно завжди звернене до нього, власне, як до особистості, як до суб'єкта, до унікального і рівноправного партнера в спілкуванні і звернене до цілісного духовного світу особистості в єдності її інтелекту, емоцій, волі та ідеалів.¹

Усі сторони особистості учня розвиваються взаємозв'язано, взаємозумовлено. Удосконалення однієї може прискорити або сповільнити, змінювати розвиток іншої. Наприклад, п'ятикласники люблять такі види роботи, як читання твору напам'ять, в особах, детальний його переказ, малювання ілюстрацій до окремих епізодів байки, казки, оповідання. Не виявляють вони особливого інтересу до стислого переказу, до роботи над складанням планів. Старшокласники ж зовсім не захоплюються детальними переказами творів, малюванням ілюстрацій на основі прочитаного, багато з них без особливого ентузіазму декламують вірші.

У кожному віці свої психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності, свої можливості, на які ми не можемо не зважати, організуючи вивчення художнього твору, будуючи урок літератури. Без глибокого вивчення рівнів вікової детермінації важко уявити потенційні можливості дітей. "Всі психічні функції людини, — писав Л.Виготський, — на кожному етапі розвитку діють не безсистемно, а діють в певній системі."²

Орієнтація на вікові особливості сприймання художньої та наукової інформації відкриває широкі можливості для найоптимальнішого впливу на учнів.

Зважати на особливості вікової детермінації — це значить і діяти відповідно до умов сензитивності. Ще півстоліття тому психолог Виготський висловив цікаву думку, яка безпосередньо стосується і викладання літератури: "Цілком зрозуміло, — відзначав він, — що в сензитивний період відповідні умови, зокрема певного способу навчання, тільки тоді можуть виявити свій вплив на розвиток, коли відповідні їм цикли розвитку ще не завершені. Як

¹ Див.: Каган М.С. Воспитание и общение // Прикладная эстетика и управление нравственным воспитанием. — Томск: ТГУ, 1980. — С. 153.

² Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.-Л., 1967. — С. 179-180.

тільки вони закінчені, ті ж самі умови можуть виявитися вже нейтральними. Якщо розвиток сказав своє останнє слово в даній галузі, сензитивний період по відношенню до даних умов уже закінчився. Незавершеність певних процесів розвитку є необхідною умовою для того, щоб даний період міг виявитися сензитивним стосовно певних умов.”¹

Сензитивний, тобто найсприятливіший для розвитку у той чи інший період. Сензитивні умови двічі не повторюються. Відбуваються певні етапи, що з часом уповільнюють свої можливості. Скажімо, у ранньому віці за порівняно короткий час дитина здатна швидко опанувати рідну мову, збагнути закономірності її функціонування. Ця здатність малюка набуває такої інтенсивної сили, що в звичайних умовах така інтенсивна діяльність може бути характерна лише для геніїв.

На жаль, розпочаті Л.Виготським і продовжені Д.Узнадзе дослідження про функціональний розвиток особистості ще не оформилися в струнку теорію. Сучасна психологічна наука не має у своєму розпорядженні ґрунтовних праць, які б дали однозначну відповідь про межі сензитивності у вивченні кожного навчального предмета, в тому числі й літератури.

ДИНАМІКА ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ І РОБОТА НАД ХУДОЖНІМ СЛОВОМ

Одним з найважливіших завдань вивчення літератури в школі є формування в учнів естетичних потреб. Це — потреби у спілкуванні з прекрасним в усьому багатстві його виявів — в естетичній насолоді, діяльності у різних сферах людського буття. Їх вихованню у школі потрібно приділяти особливу увагу, оскільки з розвитком цих потреб пов'язується духовне збагачення учня, культура його почуттів і переживань.

Виховання прекрасного означає не лише формування відповідних критеріїв оцінки естетичних смаків, а й гуманізацію людини. У процесі роботи над словом ставляться інтегральні завдання, пов'язані з естетичним вихованням учнів, — показати красу людських стосунків, праці, побуту, красу людської душі, природи, красу слова, самого твору та естетичних ідеалів письменника.

Аналіз методичних праць свідчить про те, що в основному можна виділити дві протилежні концепції. Одні автори вважають, що естетичне сприйняття твору можливе на всіх етапах навчання. Не випадково значна частина їх отожднює вивчення літератури з естетичним сприйняттям, і, таким чином, естетичне виховання розглядається як супутній процес. Інші — схильні вважати, що повноцінне естетичне сприйняття твору — це якісно новий, вищий його рівень, і воно народжується лише на певному етапі літературного роз-

¹ Виготский Л.С. Мышление и речь. – М.-Л., 1934. – С. 223.

витку учнів, коли в них уже сформовані високі критерії аналізу художніх явищ.

Справді усвідомлене естетичне сприйняття твору вимагає певного досвіду спілкування з літературою, достатнього розвитку естетичних смаків, високої культури переживань. Людина не спроможна захопитися думками, настроями, почуттями літературних героїв, якщо вона не здатна глибоко співпереживати, страждати, співчувати, ненавидіти. Необхідно також усвідомлювати суспільну значимість і цілісність мистецьких явищ. “Художнє сприйняття можна уявити в вигляді драбини... Залежно від рівня перцепієнт може пройти і знайти на її вершині всю повноту задуманої автором моделі, але може зупинитися посередині, а то й не піднятися вище перших її щаблів.”¹

Глибоко усвідомлене естетичне сприйняття мистецтва можливе лише в юнацькому віці, коли ціннісно-орієнтаційна система набуває у школярів найповнішого виявлення і вже належним чином сформовані високі критерії оцінки мистецьких явищ, коли ці критерії внаслідок інтеріоризації стали складовою частиною їх диспозиційних структур, тобто вже виробилися стійкі естетичні смаки, естетичні погляди й уподобання. Тільки тоді при сприйнятті мистецтва естетичні потреби можуть ставати домінуючими в загальній ієрархії потреб і виступати на першому плані. Молодші та середні підлітки ще не можуть всебічно оцінити твір з позицій естетичного ідеалу митця за законами краси. Таким чином, найбільш сензитивний період з погляду естетичного підходу до всебічного аналізу мистецьких явищ припадає на старші класи. У більшості учнів він починається десь на межі між 9-ми і 10-ми класами. Але не слід думати, що молодші і середні підлітки зовсім позбавлені естетичного сприйняття художніх явищ. Визнати це — означає нехтувати динамікою їх естетичного розвитку. Закономірно, що критерії мистецької оцінки художніх явищ повинні формуватися в учнів поступово на всіх етапах їхнього навчання в школі. Кожен етап естетичного розвитку має свої неповторні особливості і свої оптимальні межі.

Безпідставно вважати, що кожна нова стадія розвитку в усіх відношеннях краща від попередньої. Проте в багатьох методичних працях саме так трактується проблема естетичного сприйняття твору учнями різних вікових категорій. Дитяче сприйняття вважається нижчою, примітивнішою стадією у порівнянні зі сприйняттям літератури дорослим читачем. Подібні твердження науково необґрунтовані. Очевидно, варто говорити не стільки про вищий і нижчий рівні сприйняття твору дорослим та дитячим читачем, як про різні якісні його характеристики. Звичайно, чим старший учень, тим більше нових можливостей відкриває перед ним література. Але водночас з віком безповоротно втрачається і багато цінних якостей сприйняття мистецтва. Літе-

¹ Б л у д о в а В.В. Два типа перцепции и особенности восприятия искусства // Проблема этики и эстетики. – Л., 1972. – С. 150.

ратурний розвиток учня складний і суперечливий процес, що розвивається не на лінійній основі, а по висхідній. Кожен період розвитку має свої неповторні можливості, зумовлені закономірностями внутрішньої логіки онтогенного становлення особистості. Старшокласники, скажімо, здатні побачити у творі багато таких особливостей, які не можуть бути об'єктом уваги підлітків. Але й у сприйнятті художньої літератури підлітками та дітьми молодшого шкільного віку є свої переваги, свої неповторні можливості. “В галузі почуття, — як переконливо доводить Ян Корчак, — дитина перевершує нас силою — не вистачає гальмування. В галузі інтелекту — принаймні рівна нам, не вистачає лише досвіду.”¹ Має свої переваги і дитяча уява.

Естетична оцінка художнього твору як явища мистецтва може реалізуватися на різних рівнях: по-перше, загального емоційного враження про художній твір, його образи, художні особливості; по-друге, обґрунтованих суджень, з позицій власних моральних переконань, естетичних смаків читача, причому подібні судження можуть відзначатися різною глибиною аргументації і різним рівнем усвідомленості твору. В одних випадках вона робиться лише на основі аналізу поведінки персонажів, в інших — на основі врахування естетичного кредо митця, його ідеалів, ідейно-естетичної позиції, особливостей художньої манери. Такі судження відзначаються і різним емоційним характером.

Людина володіє величезними потенційними можливостями свого духовного збагачення. На жаль, у процесі навчання і виховання вони використовуються ще не на повну силу, оскільки не створюється оптимальних умов для їхньої реалізації. Так, на думку японських психологів і соціологів, ці можливості безпосередньо реалізуються лише на 2-4%. Оптимальний рівень естетичного розвитку передбачає гармонійну відповідність віковим можливостям учнів. Для нього характерним є певна широта естетичних реакцій та належна їх глибина. Гармонійний естетичний розвиток передбачає наявність глибоких і міцних знань, умінь та навичок, високий рівень сформованості емоційної сфери. Він забезпечується не так часто. Здебільшого має місце недостатній, тобто в чомусь обмежений, а то й поверховий рівень естетичного розвитку школярів. Висока освіченість легко вживається з емоційною глухотою, що позначається на рівні сприймання художніх творів.

Це особливо помітно у підлітків, які безпосередньо (на відміну від дорослих), відкрито виражають свої почуття. Учень може прекрасно розповісти, як у творі зображена та чи інша картина, але твір зовсім не хвилює його.

Душевну глухоту, емоційну байдужість варто розглядати не як результат генетичної основи, закладеної в тій чи іншій людині, від чого залежить її здатність реагувати на певні явища і факти, а скоріше як наслідок серйозних прорахунків у навчанні.

¹ Корчак Я. Как любить детей. — М., 1973. — С.31.

ОСНОВНІ ЕТАПИ ЛІТЕРАТУРНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Сприймання учнями художньої літератури залежить також від їхніх вікових особливостей. У кожному віці свої психолого-педагогічні особливості навчально-пізнавальної діяльності школярів, відповідні можливості, на які не можна не зважати під час вивчення художнього твору, будуючи урок з літератури.

Виділяють такі вікові періоди:

- 1) молодший підлітковий вік (п'яті – шості класи);
- 2) старший підлітковий вік (сьомі – восьмі класи);
- 3) рання юність (дев'яті – одинадцяті класи).

Молодші підлітки. Позитивним моментом життєдіяльності підлітків є потяг до активної діяльності. Учні 5-6 класів особливо захоплюються колективними формами пізнання, легко включаються в різні види навчальної роботи, виявляючи при цьому особливу наполегливість. Вони надають перевагу тим педагогічним ситуаціям, де можуть виявляти себе як суб'єкти дії.

Для наймолодших підлітків характерна посилена емоційність і безпосередність художнього прочитання, наочно-образна форма мислення. Дитяче сприйняття художнього твору відзначається підвищеною яскравістю, багатством асоціацій, воно конкретне, повне барв і звуків. На наш погляд, це найсприятливіший період для розвитку усного і писемного мовлення учнів, оскільки в дітей особливо загострюється чутливість до художнього слова, його смислових та інтонаційних відтінків. Діти здатні майже дослівно переказувати окремі епізоди твору, зберігаючи його колорит, фіксувати увагу на багатьох таких деталях, які випадають з поля зору дорослих. Так, учнів різних класів ознайомили з тим самим уривком твору, а потім запропонували переказати його. Аналіз показав, що в їхній пам'яті залишилася в середньому така кількість деталей: п'ятий клас – 76, шостий клас – 71, сьомий клас – 63, восьмий клас – 52.

Як бачимо, чим старші учні, тим менше вони акцентують увагу на окремих деталях твору. Очевидно це пов'язане з характером мислення: для молодших підлітків властива наочно-образна форма мислення, для старшокласників — словесно-понятійна. І хоч з віком увага до деталей поступово притупляється, але якщо вчитель постійно розвиває відтворюючу увагу у дітей, цей процес проходить менш інтенсивно.

На перших щаблях літературної освіти діти ще не вміють розглядати художні твори в органічній єдності змісту і форми недостатньо усвідомлюють їх найхарактерніші особливості. Читацька культура учнів ще невисока: повноцінне сприймання художніх творів вимагає певних умінь та навичок.

У молодших підлітків життєвий досвід невеликий, їм важко збагнути складні почуття, моральні аспекти твору. Для них є характерною фрагмен-

тарність, інформативний рівень сприймання літератури. Вони не бачать нерозривного взаємозв'язку всіх компонентів художнього твору як цілісної художньої структури, а тому виявляють інтерес переважно до розвитку дії, сюжету твору. Це пояснюється не лише відсутністю потрібного досвіду у сприйнятті художніх явищ, а й тим, що в ієрархії цінностей підлітка пізнавальні потреби виступають на перший план. Відбувається своєрідна аберація, тобто зміщення, часткова видозміна структури естетичних потреб. До художнього твору учень підходить не як до явища мистецтва, а насамперед як до певної інформації. Сюжет твору є своєрідним згустком її.

З інформативного погляду розглядаються молодшими підлітками і герої твору. Вони ще не сприймаються ними як особистості в усьому багатстві їхнього виявлення, через суперечливість поведінки. Більше того, суперечливі образи, для яких властивою є складність людського характеру, не подобаються дітям. Це зумовлене тим, що молодші підлітки осягають літературних героїв на рівні *асоціативної ідентифікації*. Ідентифікація — своєрідне суб'єктивне вживання в образ того чи іншого героя, внаслідок чого відбувається повне чи часткове уподібнення йому. З психологічного погляду процес ідентифікації ґрунтується на тому, що в уяві суб'єкта створюється образ іншого "Я": "Я — такий же, як той герой", внаслідок чого відбувається формування і переосмислення особистісних орієнтирів індивіда. Чим менші за віком діти, тим легше можуть вони перетілюватися. І не тільки безпосередньо в грі, а й у звичайних ситуаціях. Приміряючи себе до інших, школяр глибше пізнає свої можливості. Саме за допомогою цього відбувається інтенсивний процес оновлення змісту його духовного світу.

Подібне ототожнення себе з літературним героєм у підлітків не є випадковим. Діти ще живуть у світі фантазії, гри. Гра як невід'ємний атрибут дитинства пронизує усі сторони їхнього буття. Процес ідентифікації позитивно впливає на формування їхніх моральних понять і уявлень. Поставити себе на місце літературного героя — означає пережити водночас відповідні ситуації, змальовані письменником, глибше проіннятися тими думками і почуттями, якими сповнений твір.

На наш погляд, особливості сприйняття учнями мистецтва відображають загальні тенденції розвитку особистості. Для дітей молодшого шкільного віку та для молодших підлітків найголовнішою функцією діяльності є пізнання явищ життя. Ця функція залишається важливою і в інші періоди розвитку індивіда, але вона відступає вже на задній план. Про інформативний підхід до сприйняття мистецтва молодшими школярами свідчить також і те, що їм властива етико-естетична нерозчленованість форми і змісту твору. Гіпертрофія молодшими підлітками пізнавальної функції мистецтва, відсутність чіткого розуміння його специфіки породжують у дітей наївний реалізм. Він є не стільки

хворобою їх естетичної свідомості, як це намагається довести Н.Молдавська¹, скільки закономірним етапом освоєння мистецтва. Наявність наївного реалізму в учнів старшого віку — це вже явище іншого ґатунку, яке свідчить про недостатній естетичний розвиток школяра і не може не викликати певної стурбованості в учителя. Оскільки у молодших підлітків комунікація завжди випереджає власне пізнання, виробилися специфічні механізми розвитку їхньої свідомості. Такими механізмами є психологічне зараження і наслідування.

Молодші підлітки надто прямолінійно сприймають художні образи, не завжди можуть зрозуміти підтекст твору, непрямую авторську характеристику. Вони не осягають широти художніх узагальнень, хоч іноді співвідносять ту чи іншу ситуацію, відображену у творі, з тими чи іншими життєвими явищами і фактами. На перший план учні ставлять не той ідейний смисл художнього твору, який випливає з нього, а певний предметний зміст, певне конкретне зображення життя поза авторською оцінкою дійсності. Тому з поля зору випадає багато істотних моментів, важливих для осмислення твору в єдності змісту і форми, — пейзажі, портрети, ліричні відступи, вставні епізоди тощо.

У висловлюваннях учнів 5–7-х класів про художні твори переважаючою є констатація фактів, які, як правило, також стосуються їх сюжетно-дійового аспекту. Діти цього віку рідко вдаються до аналізу явищ, їх всебічної оцінки. Вони не стільки аналізують, як констатують факти. Загальна оцінка твору дається на рівні загального враження про твір.

Учні молодшого підліткового віку захоплюються художніми творами на різні теми. Їх особливо захоплюють казки, а також пригодницькі оповідання, яким властиві романтична піднесеність, динамічний, гострий сюжет. “Хто в дитинстві не оточував старовинних замків, не гинув на кораблі з роздертими вцент парусами біля берегів Магелланової протоки чи Нової землі, не шукав скарбів, не чув шуму знамен у Бородінському бою або не допомагав Мауглі в непролазних хащах Індостану?”² — писав К.Паустовський. На задній план відсуваються інші жанри літератури. Учні п’ятого-шостого класів рідко беруть у бібліотеці вірші. Аналіз учнівських анкет показує, що на сто книжок, прочитаних дітьми цього віку, лише дві-три припадає на лірику. Відсутність належного інтересу до ліричних віршів позначається і на їх сприйманні. Не заглиблюючись у думки і почуття поета, школярі часто читають ліричні вірші без виявлення емоційного ставлення до прочитаного (правда, їх захоплює музика мови вірша, милозвучність, ритм).

Для учнів 5—6 класів є характерною так звана імпульсивна регуляція. Мотиви їх діяльності і поведінки ще не мають яскраво вираженого усвідомле-

¹ Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. — М., 1976. — С. 113.

² Паустовский К. Золота троянда. Замітки про письменницьку працю. — К.: Молодь України, 1957. — С. 33-34.

ного характеру. Діти усім своїм буттям зливаються зі світом літературних героїв, бурхливо реагують на їхню поведінку. Особливо це помітно при перегляді фільмів. Тут вони стають ніби співучасниками подій, підказують героям фільму, як вийти переможцем з тієї чи іншої ситуації. “Коли б доросла людина, — зазначає відомий психолог І.Кон, — реагувала на всі подразники з безпосередністю дитини, вона неминуче загинула б від перенапруження і емоційної нестійкості — адже коло значущих для неї відношень набагато ширше від дитячого. Дорослого врятовує розвиток афективних механізмів внутрішнього гальмування і самоконтролю, а також здатність вибірково реагувати на зовнішні дії.”¹ Молодшим підліткам уже властиві елементарні навички естетичного спілкування з мистецтвом, але вони ще не здатні дати глибоку оцінку твору письменника на рівні розгорнутих, обґрунтованих естетичних суджень.

У підлітків естетичні критерії оцінки художніх творів ще не можуть бути сталими, оскільки в них не склалася відповідна ціннісно-орієнтаційна система. Цінності мистецтва осягаються ними скоріше на безпосередній почуттєво-інтуїтивній основі і виражаються у формі безпосередніх емоційних реакцій та елементарних естетичних переживань.

Як правило, молодші підлітки не виявляють інтересу до почуттів героя, не вміють виділити ці почуття з достатньою глибиною, розкрити причини їх появи. Ними легко усвідомлюються неповторні індивідуальні риси персонажів, адже в житті вони зустрічаються з людьми, особистостями, які відрізняються одна від одної своїми характерами. Таким чином, індивідуальне в образах-персонажах має свій аналог у життєвій дійсності; такої опори немає в сприйнятті учнями типового. Саме тому не тільки учням п'ятого, а то й шостого, сьомого класу важко уловити типізуючу силу художнього образу. Не випадково четвертокласники на запитання: “Хто винен у смерті Пилипка?” (за твором Панаса Мирного “Морозенко”) можуть дати таку відповідь: “У загибелі Пилипка винна ніч. Коли б не вона, він не заблудився б.”

На перших етапах вивчення літератури оціночні судження дітей відзначаються різкою полярністю. Учні четвертого-п'ятого класу своє ставлення до літературних героїв виявляють не на основі всього комплексу найхарактерніших рис їхнього характеру, а переважно на основі якихось окремих їхніх вчинків, що найбільше запам'яталися. Вони не вміють обґрунтувати свої міркування, вловити і вмотивувати логіку поведінки героя твору відповідно до авторського задуму, не розуміють суперечностей у характерах. Залежно від симпатій чи антипатій до персонажа вони універсалізують ту чи іншу рису. “... Позитивне ставлення до героя веде до переоцінки його позитивних якостей і викликає бажання виправдати його негативні вчинки”²

¹ Кон І.С. Психологія старшокласника. – М., 1982. – С. 54.

² Р о ж и н а Л.Н. Психологія восприяття літературного героя школьниками. – М.: Педагогіка, 1977. – С. 167.

і навпаки. Саме тому діти цього віку можуть зрозуміти суперечливі образи, якщо робота над твором може бути належним чином спрямована.

Суперечливі образи вимагають детальних спостережень над текстом твору, заглиблення в його зміст, осмислення логіки поведінки того чи іншого персонажа. Наприклад, на уроці вивчається твір “Маленький грішник” М.Коцюбинського. Одні учні осуджують вчинки Дмитрика, інші повністю виправдовують його, відповідаючи на запитання: “Чи любив Дмитрик свою маму, а якщо так, то чому він порушив її наказ сидіти вдома?”

В оповіданні Панаса Мирного “Морозенко” є такі слова: *“Дмитрикові на хвилинку стало жаль неньки, що — слаба не слаба, — увесь день мусить носити воду, заробляти на хліб. Та не така була погода, щоб смуток затримався в його серці. Все навкруги було таке радісне, веселе, що з пам’яті Дмитрикової, вилетіли десь і мати, і наказ її сидіти вдома; він не помітив, як самі ноги, озуті в здорові зашкарублі чоботи, винесли його на вулицю.”* Нехай діти усвідомлять цей уривок і вмотивують логіку поведінки хлопчика, після чого з’ясують: чому Дмитрик віддає на розваги гроші, так важко зароблені матір’ю? Чи можна простити Дмитрикові те, що він залишив хвору матір у найтяжчу хвилину? Чи можна виправдати його? (Доведіть, посилаючись на текст, що смерть матері — це є і кара за злочин Дмитрику). А що вас приваблює в цьому хлопчикові? Перекажіть близько до тексту третю частину оповідання. Чи усвідомив Дмитрик свою провину? Знайдіть слова, де Дмитрик глибоко розкаюється, розмірковуючи над своїм майбутнім.

У 5—6-х класах особливу увагу слід приділяти розвитку відтворюючої уяви, широко практикувати прийоми усного малювання. Мистецтво слова вимагає образного бачення, особливої емоційної виразливості.

Виховувати у школярів поетичне бачення світу, шліфувати культуру почуттів і переживань — відповідне завдання школи. Допоможе цьому і виразне читання текстів, і детальний переказ епізодів, у яких розкриваються душевні почуття і переживання героїв твору.

Скажімо, на уроці вивчається оповідання М.Коцюбинського “Ялинка”. Діти легко переказують сюжет, обминаючи при цьому і описи природи, і душевні переживання його героїв. Учитель має запропонувати дітям подумати над тим, яким постає перед читачем Василько як людина на початку твору, як реагує хлопчик, коли батько вирішив продати ялинку. Нехай учні перекажуть близько до тексту епізод оповідання “Яким і Василько в саду.” Зосереджуємо увагу п’ятикласників на тому, що у творі ялинка зображена як жива істота. Коли Яким замахнувся на неї сокирою і вдарив по стовбурові, вона затремтіла. Василькові було жаль молодого деревця, йому здалося, що ялинка от-от застогне. Варто, щоб учні поміркували над тим, чому, побачивши свіжий пеньок, Василько швиденько почав нагортати на нього сніг, що міг почувати він у цю хвилину і як це характеризує хлопця.

В оповіданні “Ялинка” М.Коцюбинського багато картин природи. Вони не лише фон, на якому відбувається дія. Описи зимового лісу допомагають зрозуміти переживання юного героя, риси його характеру. А тому важливо, щоб учні глибоко сприйняли картини природи. З цією метою проводиться усне малювання епізоду “Василько у лісі.” Учням пропонується уявити зимовий ліс із засніженими кострубатими дубами, де лютує хуртовина, виють вовки, бурхає холодний вітер, тоді вони зрозуміють кмітливість хлопчика, який не розгубився, зустрівшись один на один з природною стихією.

Відтворюючи уяву можна і потрібно розвивати, тим самим буде забезпечене повноцінніше сприймання художньої літератури. Важливою базою розвитку відтворюючої уяви є постійне збагачення мови учнів, засвоєння ними засобів художньої виразності, виховання в них потреби адекватно сприймати художні образи, а також цілеспрямована система певних видів роботи, що стимулюють вдумливе читання, виховують вміння глибоко проникати в художні деталі, відтворювати образний зміст художнього твору, що ґрунтується на конкретно-чуттєвій основі.

На цьому етапі ще рано говорити учням про художню майстерність митця у широкому розумінні слова, про особливості його стилю, своєрідність творчої манери. Проте вони здатні зрозуміти багато художніх прийомів, якщо на них акцентуватиме увагу вчитель. Вони легко запам'ятовують ті прийоми художнього зображення, які відзначаються наочністю і яскравістю.

Неувага до специфіки літератури так чи інакше зумовлює наївнореалістичне сприйняття художнього твору.

Боротьба проти наївного реалізму породила різні методичні концепції і погляди. Їх аналіз показує, що автори з різних позицій підходять до визначення мети і шляхів викладання літератури в школі, основних критеріїв, якими повинен керуватись вчитель, організовуючи процес вивчення художніх творів.

Нерідко в методичних посібниках можна знайти твердження, що заглиблення учнів у специфіку мистецтва, особливо у середніх класах, є передчасним, руйнуватиме чарівність образів, позбавлятиме дітей естетичної насолоди, бо у них ще не сформовані естетичні потреби. Подібні міркування неправомірні. Віра в реальну силу мистецтва не є свідченням незадовільного розвитку естетичних потреб учнів. З перших днів вивчення літератури слід поступово знайомити учнів з доступною їхньому розумінню специфікою художніх образів, особливістю побудови мистецьких творів без побоювання відлучення цим від мистецтва. Якщо, наприклад, учитель під час вивчення казок у 5 класі з'ясовує специфіку цього жанру, показуючи учням умовність зображення в них життя, це зовсім не зменшить інтересу до цих перлин народної творчості. Ніхто з п'ятикласників не може повірити в існування чуда-юда, царівни-жаби, лиса Микити, який був царем усього звірячого царства, і все ж таки дитина

не байдужа до цих творів. Вона, навпаки, сприймає казки з великим інтересом, хоч добре знає про вигаданість змальованих подій. Читач з хвилюванням стежить за долею персонажів і помилково було б вважати, що він не позбувся наївного реалізму й далекий від специфіки мистецтва. Наївний реалізм і віра в реальну силу мистецтва, без якої воно не може існувати, зовсім не рівнозначні поняття. Сила художнього твору якраз в тому, що читач не може виявляти сумнів у правдивості відтворених письменником картин.

Звичайно, буття художнього твору не може примітивно ототожнюватися з реальною дійсністю, розглядатися поза авторським розумінням її, однак і протиставляти їх не можна. Таке протиставлення суперечить природі літератури. Погоджуємось з відомим дослідником Г. Гуковським, що коли б людина не сприймала змальовані в художньому творі події як історично достовірні, а художні образи як справжніх живих людей з їхніми радіщами і болями, не могло б бути активної рецепції мистецтва, а отже, і мистецтво не могло б справляти необхідного впливу на читача. “Нехай вони (учні – Є.П.), — пише Г. Гуковський, — “закохуються” в одних героїв, носіїв добра, і ненавидять інших, носіїв зла, це привчить їх і в житті любити добро і ненавидіти зло. Нехай вони думають про те, добре чи не добре поводитись Анна Кареніна, і хай вони посперечаються про це, — хоч Анни Кареніної не було на світі, і тому вона взагалі ніяк не поводитись, але ці думки і суперечки дадуть можливість з’ясувати ряд етичних питань.”¹

Старший підлітковий вік. Старший підлітковий вік є найсприятливішим чутливим періодом з погляду літературного розвитку. І не тільки тому, що власне тут закладаються основи естетичної культури. У цей період завершується фаза розвитку багатьох сенсомоторних реакцій, функціональних можливостей емоційного спілкування з мистецтвом. Все це сприяє новому якісному зрушенню у вивченні літератури, зумовлює новий підхід, нове бачення художніх творів. Поступово під впливом навчання відбуваються великі зрушення у сприйманні учнями літератури, поглиблюється процес естетичного осмислення твору, розвивається здатність помічати художні прийоми і багато таких деталей у тексті, на які не звертають увагу учні п’ятих-шостих класів. Тут виразніше виявляються індивідуальні особливості дітей у сприйманні мистецтва. Художні твори, з якими знайомляться старші підлітки, викликають у них більше асоціацій, ніж у молодших підлітків. Вони осмислюються в багатоманітній системі взаємозв’язків з позицій концептуальності.

У старшому підлітковому віці значно розширюються читацькі запити, зростає інтерес до творчості окремих митців. Старший підліток вступає в нову фазу свого розвитку, яку можна назвати фазою **егоцентризму**. Як відзначає відомий психолог І. Кон, — найцінніше психологічне набуття старших

¹ Гуковський Г. А. Изучение литературного произведения в школе. – С. 34.

підлітків — відкриття свого внутрішнього світу... “Набуваючи здатність занурюватися в себе і насолоджуватися своїми переживаннями, підліток і юнак відкриває цілий світ нових почуттів, красу природи, звуки музики, відчуття власного тіла.”¹ Ця особливість впливає на характер сприйняття учнями художніх творів, відбувається своєрідне переакцентування у їхньому сприйнятті — від фабульного до проблемно-психологічного. Якщо важливою перспективою для молодшого підлітка є пізнати навколишню дійсність, то для старшого підлітка перспектива має інший характер: він повинен визначити своє місце у цьому світі. Він схильний приміряти все зі своїм “Я”, щоб глибше зрозуміти себе, власні можливості.

У цей час особливо загострена увага до внутрішнього світу людини, до навколишнього життя, а тому й учні цього віку вміють краще заглиблюватися у внутрішній світ персонажів. “Навіть об’єктивна індивідуальна інформація нерідко стимулює старшокласників до інтроспекції, роздумів про себе і свої проблеми.”² Психологи неодноразово пропонували дітям різного віку, в різних країнах і середовищах дописати незакінчене оповідання за картиною. Результат однаковий: діти і молодші підлітки, як правило, описують дію, вчинки персонажів; старші підлітки та юнаки — переважно думки і почуття дійових осіб. Чим старший (не лише за віком, а і за рівнем розвитку) підліток, тим більше його хвилює психологічний зміст оповідання й тим менше для нього має значення зовнішній контекст, події. У старшокласників зростає інтерес до творів психологічного плану. У дівчат він розвивається на 2-3 роки раніше, ніж у хлопців. Це, очевидно, пов’язано з характером фізіологічного дозрівання, що веде до певних функціональних змін у сприйнятті літератури.

Учні цього віку вміють ґрунтовніше аналізувати твори, хоча ще виявляються характерні для молодших підлітків риси фрагментарності сприймання художніх творів, певний однобічний підхід до оцінки літературних героїв, суб’єктивність відтворюючої уяви, недостатня увага до тексту твору, одноплановість узагальнень та ін.

Старші підлітки також не завжди розуміють авторську позицію. Вони добре визначають її тоді, коли вона виражена письменником відкрито, через безпосереднє звертання (як у поезіях Т.Шевченка «Заповіт», «Мені однаково») або устами своїх персонажів (як у повісті Марка Вовчка «Інститутка»).

Нерідко авторська оцінка захована за подіями, фактами. Тоді учні можуть ставити знак рівності між свідомістю персонажа та ідейною позицією митця. Значною мірою це зумовлюється тим, що навіть у восьмикласників ще недостатньо розвинені аналітико-синтетичні процеси, необхідні для усвідомлення специфіки художніх творів. Щоб зрозуміти ідейно-художню пози-

¹ Ко н И.С. Психология старшекласника. – С. 58-59.

² Там же. – С. 54-59.

цію автора, потрібно вміти аналізувати, зіставляти різні компоненти твору, деталі тексту, авторську оцінку подій і вчинків персонажів, тон розповіді тощо. Це вимагає від учителя належного спрямування уваги учнів.

Більшість учнів не лише сьомого, а й восьмого класу ще не може чітко виділити типового та індивідуального в образах-персонажах. Ось які виділяють восьмикласники типові та індивідуальні риси Наталки Полтавки за однойменним твором І.Котляревського:

“Для Наталки Полтавки властиві такі *індивідуальні* риси: великий розум, постійне сильне почуття любові, моральна чистота, наполегливість у боротьбі за своє щастя, любов до матері, повага до старших, тонке розуміння народної творчості, розуміння прекрасного. *Типові* риси Наталки Полтавки: працелюбність, волелюбність, енергійність, свідомість своєї гідності, здатність до боротьби”.

“*Індивідуальні* риси: чесна, роботяща, великий розум, любов до матері, повага до старших за себе, наполеглива, рукодільниця, до всякого діла дотепна, постійне, чисте почуття любові, почуття гумору. *Типові* риси: прагнення до волі, енергійність, здатність до боротьби за своє щастя, волелюбність, свідомість своєї гідності, працелюбність, чемність, кмітливість, благородство”.

У зв'язку з розвитком абстрактного мислення десь на межі між 7 і 8 класами, а особливо у старших, відбувається процес сповільнення естетичних реакцій при сприйнятті художнього твору, своєрідний переклад його на мову понять. Уже в кінці сьомого класу кількість логізованих оцінок збільшується вдвічі. Логіко-понятійний підхід до твору певною мірою витісняє його емоційний смисл. У цей період в учнів на основі нагромадженого досвіду нерідко виробляються стереотипні схеми аналізу творів, стандартизовані підходи, що руйнує безпосередність вражень від зустрічі з письменником, послаблює художній вплив на них, притуплює здатність відчувати неповторну особистість митця, багатство його творчої палітри. Якщо спеціально не проводити певну роботу, пов'язану з активізацією образного мислення, моделюванням естетичних реакцій, створенням таких ситуацій, коли ставиться завдання викликати емоційні відчуття і переживання, в учнів значно спадає інтерес до літератури. Залежно від характеру нервової системи у старших підлітків спостерігається або підвищена збудливість організму, або сповільненість їхньої життєдіяльності (сонливість, розсіяність уваги, часом надмірна втома та ін.). У значній частини підлітків розвивається негативізм, недовір'я до вчителя, послаблюється дієвість мотивів, і, як наслідок — недисциплінованість, легковажне ставлення до навчання, що й дало підставу назвати цей період важким, кризовим. Суть багатьох труднощів отрочества полягає в тому, що дорослі не розуміють духовного світу підлітків, а підлітки не розуміють дорослих, ставляться до них з настороженістю й упередженістю. Тому підлітки повинні бути предметом особливої уваги, а з боку вчителів необхідно виявляти належний такт.

З одного боку незрілість естетичного розвитку учнів цього віку, відсутність у них сформованих критеріїв, ціннісних орієнтирів, а отже, і критеріїв оцінки художнього твору, чіткої естетичної позиції, з другого — певні шаблонні форми роботи над словом є ґрунтом для розвитку у дітей конформізму у сприйнятті мистецтва, який виявляється у бездумному прийнятті чужих висновків, міркувань, ідей тощо. Конформізм стає провідною рисою поведінки багатьох підлітків, про що засвідчують результати спеціальних медичних досліджень. Конформний, нестійкий тип характеру найчастіше, на наш погляд, складається в силу таких обставин. Для підлітків є характерним почуття дорослості. Вони прагнуть звільнитися, вийти з-під опіки батьків, учителів. Але для справжньої дорослості їм не вистачає ні соціального досвіду, ні належних знань, на базі яких виробляються відповідні моральні принципи і ціннісні орієнтири людини. Звідси схильність до наслідувань, безпечеліційне сприйняття чужих норм і поведінки, смаків, принципів, моральних переконань тощо. Не маючи вироблених власних ідеалів, на володіючи належною критичністю мислення, яке вимагає певної аргументації і всебічного аналізу, значна частина підлітків схильна до стереотипізації суджень і дій, що накладає свій подальший відбиток на формування естетичних смаків учнів: недостатня актуалізація естетичних потреб зумовлює пасивне сприйняття учнями чужих готових стандартних оцінок, які витісняють власні естетичні самостійні оцінки твору, свої міркування про нього. Це переважно трапляється, якщо герої твору не викликали в старшого підлітка душевних переживань, тобто коли набута інформація не має для учня особистісного характеру. При цьому може виникати і своєрідна роздвоєність свідомості — суперечність між офіційно визнаними моральними, естетичними цінностями та своїми власними ціннісними орієнтирами. У школі ще часто можна спостерігати, як учні вправно оперують текстом твору, обґрунтовуючи свої думки, судження, але ні внутрішньо, ні зовнішньо не виявляють свого ставлення до змальованих письменником явищ. Подібні оцінки героїв твору найчастіше мають характер констатації знань. Повторюються певні міркування з шкільного підручника, окремі думки, почерпнуті учнями на уроці, але до цієї інформації учень може бути повністю байдужий. Літературні герої, їхні дії та вчинки, ідеї письменника ніби відгороджені стіною від його помислів і думок, є просто матеріалом для заучування. Знайомство з художніми творами не стає засобом духовного збагачення. Таким чином, конформізм виникає не як обов'язкова закономірність у розвитку школярів, а скоріше як своєрідна хвороба росту, компенсаторний прояв ще не розкритих можливостей. Найчастіше конформізм властивий дітям з недостатньо сформованими вольовими якостями. Звідси необхідність на уроках літератури постійно виховувати у школярів уміння аргументувати свої судження про художній твір та його героїв, про явища життя, відображені в

ньому. Це сприятиме активізації їхніх пізнавальних потреб та творчих можливостей, на базі чого зазнають і певних змін мотиваційні фактори поведінки учнів. Тільки таким шляхом можна виробляти глибоко осмислені власні судження, художні смаки, ціннісні орієнтації.

Рання юність. Нові можливості сприйняття літератури відкриваються перед учнями в ранній юності. Це роки подальшого розвитку фізичних та духовних сил людини, період активного становлення її емоційної сфери. В ранній юності складається система ціннісних орієнтирів, таким чином, формуються сприятливі умови для активного формування художніх смаків. Юність — вік шукань, схвильованих роздумів, високих прагнень і поривань, вік інтенсивного формування світогляду. В роки юності чи не найголовнішим у житті є не лише самоствердитися, самовизначитися, пізнати самого себе як індивіда. У цьому віці гостро постає питання про вибір майбутньої професії, про свою суспільну самореалізацію, соціальне самоствердження. Змінюється і характер провідного типу діяльності старшокласників. Навчальна діяльність уже не може бути найголовнішою метою життя школяра, хоч вона ще й займає важливе місце в структурі його інтересів. Чим старші учні, тим менше спостерігається корелятивна відповідність оцінювання однокласників залежно від їхнього ставлення до навчання.

Класи	Коеф. кореляції	Класи	Коеф. кореляції
V	0,95	IX	0,84
VI	0,94	X	0,71
VII	0,93	XI	0,55
VIII	0,90	—	I

Юність звернена в майбутнє. Професійне самовизначення помітно впливає на ставлення до предметів шкільного циклу. Відбувається процес своєрідної переоцінки їх практичного значення, оскільки вони сприймаються вже в новому контексті життєдіяльності. На перший план виступають мотиви самовизначення і самоосвіти. Під впливом цього формуються нові психологічні структури. Відбуваються зміни в системі мотивів. Навчальні інтереси і спонукальні фактори набувають більш диференційованого і усвідомленого характеру. Це новий якісний стрибок у художньому освоєнні моральних цінностей.

Відбувається і переакцентація художнього сприймання творів. У старших класах великою популярністю користуються ті художні твори, в яких ставляться важливі моральні проблеми людського буття, психологічно осмислюються стосунки людини з суспільством, порушуються питання про моральні норми тощо. У художній літературі учні 9-11 класів шукають відповіді на ті проблеми, які їх найбільше хвилюють, осмислюючи і своє місце

в житті. Улюблені твори старшокласників — поезія і проза високого громадянського звучання. Серед пісень — передусім твори про кохання.

Учні старших класів дуже люблять читати такі твори, в яких змальовано позитивних героїв. Їм подобається “сміливий, чесний, сильний, справедливий, життєрадісний” герой, “розумний, з лагідною ніжною вдачею, який любить мистецтво, музику”, “людина вольова, уважна до інших, з активною життєвою позицією”, “той, хто цінує дружбу, кохання, з ким є про що поговорити.” Старшокласників приваблює психологічний аспект художніх творів, моральні стосунки між персонажами, проблеми дружби, любові, щастя, духовної свободи і соціальної справедливості.

На відміну від учнів середнього шкільного віку, в яких еталоном може виступати конкретний образ, герой твору, його дії і вчинки, у старшокласників, крім конкретних образів, взятих за зразок для наслідування, може виступати і моральний ідеал узагальненого характеру. Це — своєрідний еталоном, на основі якого людина регулює свою власну поведінку. Наслідування ідеалів — вищий прояв моральної зрілості людини. Таке психологічне утворення є результатом інтеріоризації різноманітних впливів, включаючи й результати активного впливу художніх образів, що відповідають внутрішнім потребам особистості.

Сприймання художніх творів у світлі ідеалів, ціннісних орієнтирів вимагає певного підходу до їхнього аналізу. У старших класах необхідно особливу увагу зосереджувати на вихованні цінностей національного характеру, прищеплювати стійкий інтерес до історії народу. Література покликана сприяти відродженню національних традицій, усвідомленню українського народного характеру, його менталітету.

У курсі літератури має виразно виявлятися національна ідея. Уроки літератури в старших класах повинні бути уроками роздумів і моральних прозрінь. Тут особлива увага відводиться питанням і завданням проблемного характеру.

Для старшокласників характерним є так зване **дистанційоване** сприймання літератури. На зміну наочно-образній формі мислення, властивій підліткам, приходять абстрактно-теоретична (словесно-логічна). Розвиток абстрактного мислення веде до поглиблення понятійних компонентів у загальній структурі процесів мислення. Голий інтелектуалізм, логіко-понятійний підхід починає витісняти безпосередність художнього сприйняття твору, послаблюється робота творчої уяви. Навіть читаючи художній твір, значна частина старшокласників розглядає його не стільки через художні деталі, як “зверху”, ніби з висоти польоту. Проте і в старших класах процес затухання естетичних реакцій може набувати різної інтенсивності. Він залежить від стану викладання літератури в школі. Там, де недостатньо надається уваги безпосередньому чуттєвому сприйманню, виникає своєрідна диспропорція між великою

кількістю засвоєної учнями інформації і мізерним рівнем естетичних переживань учнів. За цієї умови література перестає бути засобом естетичної насолоди і морального збагачення особистості. Об'єктивні цінності мистецтва стають її надбанням тоді, якщо вони не лише пізнані, а й внутрішньо прийняті нею, коли вивчення художніх творів породжує роздуми, що супроводжуються емоціями, тобто коли вони закріплені пам'яттю серця.

У сучасній школі, особливо у старших класах, міцно утвердилось таке вивчення літератури, де основний акцент робиться не стільки на формуванні особистісного ставлення до морально-естетичних цінностей, скільки на запам'ятовуванні готових положень, висновків, фактів, історико-теоретичних знань. Подібне знайомство з художніми творами збіднює морально-естетичний вплив на дітей, гасить інтерес до мистецтва, бо при цьому недостатньо формуються здорові естетичні потреби. Навпаки, вони дещо навіть відключаються в процесі вивчення літератури, оскільки не актуалізуються відповідні мотиви навчальної діяльності школярів. Звичайно, дати учням певну суму знань і фактів конче необхідно. Без них сам процес ознайомлення з художніми творами був би неповноцінним. Однак набуття знань — не найголовніша мета вивчення літератури в школі. Перевантаження учнів інформацією приводить до негативних наслідків. На багатьох уроках літератури ще має місце сухий раціоналізм, надмірна логалізація прочитаного. Наука про літературу витісняє саму літературу, живе спілкування з мистецтвом, бо в процесі вивчення твору недостатньо включається емоційна сфера учнів. Це негативно позначається на результатах уроку: створюється своєрідний розрив між раціональними і емоційними компонентами навчального процесу.

Старшокласники виявляють високу самостійність і критичність суджень. Їхні оцінки явищ життя, змальованих письменником, відзначаються вмотивованістю та аргументованістю. У старшокласників є вже необхідний життєвий досвід, що допомагає осмислити певні життєві факти. У зв'язку з розвитком абстрактного мислення посилюється інтерес до теоретичних проблем, виявляється здатність до широких узагальнень. Учні цього віку менше надають перевагу тим методам роботи, які ґрунтуються на зовнішній цікавості. Вони прагнуть проникнути в суть явищ. Відбуваються і певні зміни в характері комунікативних потреб. Старшокласники схильні вступати в довірливе спілкування не так з учителем, як зі своїми товаришами.

У роки юності розвивається потреба в саморефлексії, потреба побути на самоті. Потреба в саморефлексії спонукає школярів до власної поетичної творчості. Цьому сприяє і певна романтична піднесеність, яка властива юності. Найбільше така потреба проявляється на межі 9—10-х класів. Багато учнів пишуть вірші, іноді ведуть щоденники. Наявність широкого кола літературних знань, умінь і навичок дає змогу глибше проникати в особливості

художнього зображення. Учні старших класів здатні глибше сприйняти письменника як неповторну особистість.

Кожна стадія естетичного розвитку учня якісно відрізняється одна від одної, має свої переваги і свої обмежені можливості.

Нові акценти сприйняття літератури, зумовлені психофізичним розвитком учнів, диктують і нові методичні підходи до її вивчення. Таким чином, аналіз художнього твору повинен будуватися, з одного боку, з урахуванням особливостей сприйняття мистецтва дітьми певного віку, їхніх потреб, з другого — з урахуванням перспективи формування особистості. Наприклад, увага до розвитку сюжету в молодшому шкільному віці повинна поєднуватися з вихованням у школярів навичок естетичного сприйняття художніх явищ. Але навіть за наявності одних і тих самих природних даних рівень естетичної вихованості читача може бути різний залежно від характеру вивчення літературних творів.

Естетичний розвиток учнів зумовлюється не лише віковими можливостями. Учні одних і тих самих вікових категорій за характером естетичного розвитку здебільшого помітно відрізняються одні від одних нерівномірністю розвитку, характером відтворюючої уяви, асоціативного мислення, пам'яті, творчими здібностями, емоційною вразливістю, особливостями сприймання художніх творів різних жанрів, читацькими інтересами. По-різному учні милуються заходом сонця, співом солов'я, першим проліском. В одних все це викликає захоплення, в інших — повну байдужість. Для одних художній твір — лише джерело відповідної інформації, для інших — засіб духовного освоєння дійсності, засіб самопізнання, естетичної насолоди чи спілкування з автором твору і його героями. Вони виявляють не однаковий інтерес до художніх творів певної тематики, жанру, стилю. Ось окремі відповіді восьмикласників: “Поезію люблю більше, ніж прозу”; “Захоплююсь поетичними творами М.Лермонтова, О.Пушкіна, Т.Шевченка, Лесі Українки, В.Сосюри, С.Єсеніна, Д.Луценка, Д.Павличка, М.Джаліля, Р.Гамзатова”; “Люблю слухати вірші, а читати не люблю”; “З художніх творів понад усе люблю книги про карний розшук”; “Найбільше мені подобаються твори про кохання і про Велику Вітчизняну війну”; “У мене немає улюблених творів”; “Улюблених творів кілька, і всі вони різних жанрів. Тут і твори на історичні теми, і пригодницькі, і сатиричні”; “Найбільше мені подобаються твори про мандрі”. Серед учнів є ті, для яких читання стало духовною потребою, а також діти байдужі до художньої літератури. Закономірно, що один і той же художній текст може не однаково сприйматися. Порівняємо переказ по пам'яті епізоду “Катря шукає Пилипка” за твором Панаса Мирного “Морозенко” трьох учнів п'ятого класу:

І. Прокинулась вранці Катря, глянула — немає сина. Побігла бідна до лісу. Біжить і кричить. Люди посходились, як на диво. “Куди це вона так рано біжить?” —

говорили їй услід. Ось уже і ліс. Ось ці сліди, де ще недавно вгрузав у сніг Пилипко. “Недогледіла, проспала, проспала сина”, — думає собі Катря. Ось слід повів за куц. Незабаром сліди довели до якоїсь незнайомої галяви. Стоять пеньки навколо. Бідна жінка знайшла те, що шукала. Спить Пилипко непробудним сном. Припала до нього, як пташка. А Пилипкове тіло — як лід. Якась недобра думка пролетіла в Катриній голові. Впала Катря і більш ніколи не підводилась. Розірвалось від натуги Катрине серце.

II. Я уявляю собі так цю картину. Катря біжить до лісу і кличе Пилипка. На ній розстебнутий піджак, розв’язана хустка, яка сповзла на потилицю. І коли вона вбігає в ліс, то по слідах знаходить сина, який лежить на пеньку вже замерзлий. Катря кидається до нього. У неї розривається серце.

III. Коли Катря прокинулась, то вона побачила, що Пилипка у хаті немає. А на його місці лежить тільки подушка і чорна ряднина. Вона швидко накинула на себе піджак і вибігла з хати. Катря швидко побігла по глибокому снігу. Сніг рипів під ногами. Був сильний мороз. Катря побачила, що сліди ведуть у ліс. Вона пішла по слідах. Вони привели на поляну. Катря побачила Пилипка. Він сидів на пеньку. Вона підійшла ближче до нього, торкнула рукою. Він був холодний. “Він замерз”, — подумала вона. І у неї розірвалося серце.

Як бачимо, у першого учня є схильність мислити словесно-художніми образами, і він не лише відтворює текст, а й конструює свої художні образи. У другого учня при відтворенні епізоду на першому плані яскраво постає образ Катрі. Третій учень просто переказує основні події твору, не виявляючи схильності тонко відчувати поетичне слово.

Чим же пояснити, що в одних дітей при сприйманні художніх творів переважають наочно-образні компоненти, а в інших — компоненти словесно-логічного характеру? Чому одні учні відтворюють текст яскраво, а інші не вмюють адекватно відтворити найголовніші його деталі, образи? Очевидно, значний вплив на естетичний розвиток дітей має те, якою мірою сформована їхня емоційна сфера, їхня здатність не лише сприймати певні явища, а й виражати до них особистісне ставлення. Тут неабияку роль відіграє і механізм співвідношення у людини першої і другої сигнальних систем.

Обґрунтовуючи своє вчення про дві сигнальні системи, видатний фізіолог І.Павлов експериментально довів, що в різних індивідуумів по-різному відбувається перебіг мислительних процесів. Хоч усі нормальні люди мислять за законами логіки, проте в кожного індивідуума у процесі спілкування не однаковою мірою відчувається зв’язок між першою і другою сигнальними системами. Ті, яких слід віднести до *художнього* типу, яскраво бачать за словами реальні враження. Вони схоплюють дійсність “цілком, суцільно, повністю, без будь-якого подрібнення, без будь-якого роз’єднання”¹, тобто вони

¹ Павлов І. П. Двадцатилетний опыт // Полн. собр. соч.: В 4 т. — Т. 3. — Кн. 2. — С. 213.

сприймають дійсність конкретно. Представники “*мислительного типу*” начебто подрібнюють її і тим самим ніби умертвляють, “роблячи з неї якийсь тимчасовий скелет, і потім тільки поступово ніби знову складають її частини і намагаються таким чином їх оживити, що повністю їм все-таки так і не вдається зробити.”¹

Б.Мейлах також пов’язує характер художнього сприймання з особливістю певних логіко-мислительних і конкретно-почуттєвих процесів, які переважають у людини. “...Від примата тих чи інших елементів залежить і перевага, яка дається, скажімо, раціоналістичним методам зображення перед суб’єктивно-експресивними чи навпаки.”²

Повноцінність сприймання учнями художньої літератури досягається тоді, коли у їхній свідомості постають змальовані автором картини, взаємозв’язаний ланцюг подій, образів, компонентів твору. Це вимагає від них добре розвинутої уяви.

Уява може бути двох різновидів: *творча* і *репродуктивна*. Людина здатна не тільки відображати, а й конструювати нові образи, ідеї. Це дуже цінна здатність, яку людина набула у процесі своєї еволюції. “Уява, — за словами К.Паустовського, — створила закон притягання, біном Ньютона, сумну повість про Трістана і Ізольду, розщеплення атома, «Золоту осінь» Левітана, «Марсельезу», радіо, електричне світло, принца Гамлета, теорію відносності й фільм «Бембі».”³

Проте не менш важливу роль у навчанні учнів відіграє і відтворююча, репродуктивна уява. Чим розвиненіша вона в учня, тим він здатніший точніше, адекватніше відтворити художні деталі тексту без власних доповнень і змін. Доповнення і зміни саме й пояснюються впливом творчої уяви. Вони також необхідні, щоб повноцінніше сприйняти текст твору. За характером сприймання художніх творів учнів поділяють на чотири групи.

До **першої** групи (найнижчий рівень сприймання) відносимо тих, які переважно зосереджують увагу лише на розвитку сюжету твору, не бачать авторського підтексту, не сприймають художній твір в єдності форми і змісту. Вони не помічають багатьох художніх деталей, або якщо й помічають, то не розуміють їх доцільності, надто схематично переказують текст твору. З їхнього поля зору здебільшого випадають непрямі авторські характеристики героїв, композиційні прийоми, через які розкривається авторська ідея. Художній твір розглядається ними як звичайна інформація, життєва історія, розказана його автором, поза способами “ліплення” образів, художньою своєрідністю митця, особливістю його творчої манери. Учні з таким характером сприймання не розуміють як слід типізуючої сили художніх образів, не зіставляють художній

¹ Мейлах Б. С. На рубеже науки и искусства. – С. 247.

² Там же. – С. 213.

³ Паустовський К. Золота троянда. – С. 190.

твір зі своїм особистим досвідом, не розглядають художні твори минулого в контексті нашої епохи. Вони не стільки аналізують, скільки **констатують** факти.

Учні **другої** групи глибше усвідомлюють художні твори. Вони вміють визначити роль окремих компонентів художньої структури, проте ці компоненти ще не сприймаються ними в єдності і взаємозумовленості. Ті наочні уявлення, що виникають у них під час читання тексту, часто неадекватні йому і можуть підмінюватися фактами з їх особистого досвіду. Наприклад, опис річки Раствавиці за твором І.Нечуя-Левицького "Микола Джеря" може витіснитися тими уявленнями, які склалися у дітей під безпосереднім впливом подібних, але зовсім не тотожних картин природи.

В учнів з **третьім** типом відтворюючої уяви лише частково виникають неадекватні художньому тексту уявлення, але ці учні намагаються контролювати їх текстом художнього твору.

До **четвертої** групи (найвищий естетичний рівень сприймання) відносять найбільш чутливих до художнього слова дітей, у яких добре розвинена відтворююча і творча уява й котрі сприймають художні образи з достатньою повнотою. Для них характерне повне підпорядкування образних процесів глибокому і точному аналізу тексту під час читання твору. Вони добре вміють узагальнювати факти.

Враховуючи характер сприйняття мистецтва учнями, можна виділити такі типи його художнього освоєння:

- 1) **творчий** тип сприйняття;
- 2) **споживацький** тип сприйняття.

В основі першого типу переважають усвідомлені естетичні установки. Творчий тип сприйняття ґрунтується на спілкуванні з митцем, тоді як в основі споживацького типу лежить звичайна комунікація.

Читач, який сприймає художній твір лише на сюжетному рівні, цікавиться не стільки самим твором як явищем мистецтва, скільки стосунками персонажів. Загальна його оцінка дається на рівні констатації факту. Такий рівень сприйняття можна назвати ще й утилітарним, наївнореалістичним.

Неадекватний рівень сприйняття учнями літератури значною мірою зумовлюється тим, що в процесі її вивчення не враховується специфіка мистецтва, особливості відображення письменником дійсності. Тому й до художнього твору учні підходять як до звичайної інформації, яку потрібно просто запам'ятати. Якщо в процесі вивчення літератури основна увага зосереджується переважно на сюжеті твору і мало уваги приділяється формуванню естетичної культури, розвитку відтворюючої уяви учнів, поступово складається так званий **інформативний** тип сприйняття ними мистецтва. Такі учні надто спрощено розуміють художні твори, не бачать тих деталей, через які розкривається задум письменника. А тому важливою базою розвитку

відтворюючої уяви є постійне збагачення мови учнів, розуміння ними засобів художньої виразності, виховання потреби адекватно сприймати художні образи, а також цілеспрямована система певних видів роботи, що стимулюють до вдумливого читання, виховують уміння глибоко проникати в художні деталі, відтворювати образний зміст художнього твору, що ґрунтується на його конкретно-чуттєвій основі.

Творчий і споживацький типи сприйняття у своєму чистому вигляді зустрічаються рідко. Найчастіше вони поєднуються між собою. Крім певних типологічних закономірностей у формуванні художніх інтересів дітей, що зумовлюються їхніми віковими особливостями, є і закономірності, що диктуються іншими факторами — соціальними, національними, навіть зональними. Темпи розвитку їх кількісних і якісних показників залежать також від статі. На основі педагогічних експериментів, проведених колективом Інституту художнього виховання Академії педагогічних наук (Москва)¹, встановлено, що високими науковими критеріями оцінки художніх творів дівчата володіють у 2-3 рази більше, ніж хлопці, хоч, правда, у різних територіальних зонах процентне співвідношення якісного сприймання мистецтва між хлопцями і дівчатами було не однаковим: для Баку — Тбілісі — 71%, для Москви — 57%, для Мурманська — Архангельська — 20%, для Ташкента — Алмати — 16%. Очевидно, подібні зони можна виділити і в межах України. На жаль, подібних досліджень тут не проводилося.

Є також свої особливості у розвитку художньої культури школярів міських і сільських шкіл, на що потрібно зважати вчителям-словесникам.

СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО ЛІТЕРАТУРИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТА СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Ефективність вивчення будь-якої іншої шкільної дисципліни значною мірою залежить від ставлення учнів до неї. Успішність уроків з літератури забезпечується лише тоді, коли учні набувають знань не заради оцінок, а насамперед тому, що знайомство з художнім твором стало для них духовною потребою.

Особливу увагу звертав на це В.Сухомлинський. “Не забувайте, – писав він, – що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це – бажання вчитись, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт. Без нього немає школи.”² Як би добре не був організований урок, яка б вагома

¹ Див.: Исследование художественных интересов школьников //Под. ред, Е.В. Квятковского, Ю.У. Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1974.

² Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1971. – С. 173.

за змістом науково-художня інформація не подавалася, вчитель не досягне запланованої мети, якщо у дітей не виробився стійкий інтерес до предмета. Адже навчання передбачає і готовність учня працювати, тобто мобілізацію його вольових та інтелектуальних зусиль, виявлення самостійності та ініціативи.

Зацікавленість предметом робить учня відкритим для навчання. На ґрунті пізнавальних інтересів виникає активність і самостійність школярів як прояв творчого ставлення до того, що ними вивчається. “Без інтересу, — відзначає відомий американський психолог К.Ізард, — розвиток мислення і концептуального апарату був би серйозно порушений. Взаємовідношення між інтересом і функціями мислення й пам’яті такі обширні, що відсутність ефективної підтримки зі сторони інтересу загрожує розвитку інтелекту не меншою мірою, ніж руйнування тканини мозку. Щоб думати, потрібно переживати, бути збудженим, постійно одержувати підкріплення. Немає жодної навички, якою можна було б оволодіти без стійкого інтересу.”¹

Одним із показників позитивного ставлення до літератури є інтерес до читання. Та в останні десятиліття він значно знизився, особливо у підлітків та старшокласників. Значна частина читачів на дозвіллі користуються переважно домашніми бібліотеками, які в основному комплектувалися в час гострого книжкового дефіциту. Понад чверть домашніх бібліотек нараховують лише до 50 книжок, серед яких здебільшого немає жодного тому української класики.

Тенденція до зниження читання все більше виявляється у різних регіонах світу, про що свідчать соціологічні дослідження. Наприклад, японські соціологи підрахували, що на перегляд телепередач люди використовують тепер у 6-7 разів більше часу, ніж на читання художньої літератури.

Це пояснюється багатьма причинами і насамперед — впливом науково-технічної революції. В наш час кіно і телеекран успішно конкурують з книгами. Нерідко нові художні надбання входять в духовний світ молоді не стільки через безпосереднє знайомство з текстами творів, скільки за допомогою інших засобів — кіноекранізацій, радіопостановок, театральних інсценівок тощо. Та все це не є способами “поширення” літератури. Художня думка, виражена іншою мовою, втрачає свою специфіку: все, що залишається з художнього твору, — це лише його сюжет.

Таким чином, є багато об’єктивних умов для вироблення в учнів легкового, пасивно-споживацького ставлення до мистецтва. Тому естетичні функції художніх творів нерідко відсуваються на задній план. Пошук у літературі певної інформації призводить до нехтування мистецькими цінностями. Увага зосереджується переважно лише на тому, що не вимагає особливого напруження думки (фабульні ситуації, зовнішній вигляд персонажів, їхні стосунки, вчинки тощо).

¹ Изард К. Е. Эмоции человека. — М.: МГУ, 1980. — С. 201.

Для глибокого сприймання мистецтва потрібно розвивати емоційну сферу, що не завжди забезпечується процесом навчання. Більше того, у вік науково-технічної революції має місце зниження емоційності людини.¹ Це пояснюється насамперед її інформативним перевантаженням.

За останнє чверть століття кількість інформації, яку повинен засвоїти учень, збільшилась у декілька разів, і в наступні роки вона буде неминуче зростати. Якщо дитина мало читає, в неї не виробляються навички швидкого читання, процес ознайомлення з твором вимагає великих інтелектуальних зусиль, звідси — відсутність природного потягу до книги. Спад в учнів інтересу до читання художніх творів пояснюється і недосконалістю шкільних програм і загальною широкомасштабною тенденцією. Вона яскраво прослідковується в школах різних регіонів, що й засвідчують наукові дослідження вчених. За даними М. Левтова (1925р.)², літературу в старших класах називали улюбленим предметом 57% дівчат та 12% хлопців. Так, середній показник захоплення учнів літературою у старших класах становив 34,5%. Г. Щукіна, дослідження якої проводилися наприкінці 50-х років у Ленінграді й прилеглих до міста регіонах, стверджує, що інтерес в учнів до літератури як навчального предмета становить 38%.³ Таким чином, за три десятиліття, судячи на підставі цих даних, інтерес до літератури істотно не змінився. У 1972 році А. Миленький на прикладі білоруських шкіл знову зафіксував значне зниження інтересу до літератури. Він констатує: “Література є улюбленим предметом лише у 27% школярів.”⁴

У 70-х роках з'являються ще два цікавих дослідження, в яких робиться спроба осмислити місце літератури у структурі художніх інтересів учнів міських і сільських шкіл. Автори дослідження стверджують, що серед п'ятикласників література в міських школах є улюбленим предметом лише для 10% хлопців та 25% дівчат. З віком виявляються різко протилежні тенденції. Хлопці все менше захоплюються літературою. Вона поступається місцем багатьом предметам і поволі відсувається на задній план; дівчата, навпаки, все більше виявляють до неї потяг. Так, у 10 класі літературі надають перевагу лише 7% хлопців, тоді як у дівчат число прибічників уроків літератури збільшується майже вдвоє. Така ж тенденція спостерігається і в розвитку учнів сільських шкіл.⁵

¹ Див.: Паригин Б. Научно-техническая революция и личность. – М.: Политиздат, 1978. – С. 147.

² Левтов Н.Д. Профессиональная ориентация и школа. – М., 1925. – С. 146.

³ Щукіна Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971.

⁴ Развитие у школьников интереса к изучению литературы /Под ред. А.Я.Миленького. – Минск, 1974.

⁵ Див.: Исследование художественных интересов школьников /Под общей ред. Е.В.Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1973; Исследование художественных интересов сельских школьников /Под общей ред. Е.В.Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1974. – С. 36-37.

Подібні результати були одержані й співробітниками кафедри психології Московського обласного педагогічного інституту. За їхніми даними, серед предметів шкільного циклу літературі надали перевагу 25% випускників, а з тих, хто виділив літературу як улюблений предмет — 75% дівчат та 25% хлопців.¹

У всіх дослідженнях вимальовується загальна тенденція спаду інтересу до літератури, що не може не викликати відповідної настороженості. Ігнорування літератури як виду мистецтва відбивається на розвитку емоційної сфери учнів, на їхніх духовних інтересах. Особливо турбує надто скромне місце літератури в шкалі духовних цінностей юнаків. А між тим у старших класах цей предмет єдиний з мистецького циклу, що вивчаються учнями.

На наш погляд, ці дві протилежні тенденції в розвитку інтересів учнів старших класів до літератури як навчального предмета (інтерес хлопчиків і дівчат), можна пояснити багатьма особливостями. Серед них найістотнішими є такі: для жінок більше, ніж для чоловіків, характерна емоційна вразливість, тобто та якість, без якої не може бути повноцінне сприймання мистецтва; по-друге, дівчата старанніші у навчанні, ретельніші у виконанні завдань. За даними спостережень, хлопці у 2-3 рази частіше не виконують домашні завдання, ніж дівчата; по-третє, на вироблення ставлення до певних шкільних предметів має вплив професійне самовизначення індивіда. В юності з літературою пов'язується багато життєвих планів школярів. Відомо, що у виборі гуманітарних професій жінкам належить перше місце.

Ми спробували визначити місце української літератури у структурі навчальних інтересів школярів України. З цією метою анкетуванням було охоплено в 1964 році – 2017 учнів, у 1970 – 2872, у 1986 – 3228, у 1993 – 3141. Учням пропонувалися різні завдання, наприклад: “Коли б у вас було право вільного вибору предметів, назвіть такі з них, які б ви вивчали обов'язково”; “Назвіть три найцікавіші для вас предмети”; “Назвіть уроки з літератури, які вам найбільше сподобалися. Чим саме?”

Найбільше сподобались і запам'яталися учням уроки з позакласного читання. Вони приваблюють їх новизною змісту, нестандартністю організаційних форм. Не подобаються школярам більшість уроків, на яких аналізуються вірші.

Результати досліджень, одержані у сільських і міських школах, засвідчують значне зниження інтересу в учнів до вивчення української літератури за останні десятиліття. Якщо у 1964 році українську літературу як улюблений предмет називали 28% учнів, то у 1986 – лише 9,8%. Це пояснюється багатьма причинами.

¹Ш у м и л и н Е.А. Психологические особенности личности старшеклассников. — М.: Педагогика, 1979. — С. 20.

Формування в учнів позитивного ставлення до національної літератури — це багатоаспектна проблема, яка далеко виходить за рамки педагогічного процесу. Престиж навчального предмета нерозривно пов'язаний з його суспільною значимістю. Він може визначатися і характером політичної атмосфери у певний період життя. Важливою передумовою позитивного ставлення до предмета є усвідомлення його життєвої необхідності.

Одним з вирішальних впливів на формування в учнів інтересу до літератури є ставлення до мови. У 70-80 роках значно звужується в містах сфера функціонування української мови, що не могло не відбитися на формуванні ставлення до неї учнів, особливо у південних регіонах України. В обласних центрах скоротилася кількість українських шкіл, а в багатьох містах вони взагалі перестали існувати.

У 70-х–80-х роках вихованню позитивного ставлення до української літератури не приділялася належна увага. Ця важлива проблема лишалася невивченою протягом багатьох десятиліть. Питання ставлення учнів до української літератури та мови фактично обминались і в методичній науці. На практиці сфера національних відносин виводилася з-під критики, трактувалася як зона всезагальної гармонії, а все що за нею — прояви націоналізму. Фактично ігнорувалося багато реальних потреб як загальнодержавного, так і національного розвитку. За таких умов учені не наслідувалися порушувати ці питання.

Ставлення учнів до літератури залежить також від місця її в загальній системі шкільних дисциплін. За останніх 40 років українська література як навчальний предмет все більше витісняється іншими предметами шкільного циклу. Недооцінка ролі літератури в духовному розвитку молодого покоління все виразніше позначається на побудові навчальних планів у всіх типах загальноосвітніх шкіл.

У 70-80 роках послаблення інтересу до літератури зумовлюється і надмірною заідеологізованістю шкільних програм, і тим, що у шкільних підручниках з літератури учню як суб'єкту дії, що має право на свою думку, по суті не відводилося місця: він, як губка, повинен був вбирати нав'язані йому ідеї.

Неповага до літератури зумовлювалася й соціальною апатією до суспільного життя. В самій літературі, яка перебувала також в глибокому застої, мало ставилося гострих проблем. Ще у минулому столітті М.Рубакін переконливо показав, що інтерес до книги значно залежить від інтересу до суспільного життя.¹

Є ряд інших причин, що породжують негативне ставлення до літератури. Наводимо результати анкетування учителів:

¹ Рубакін М.А. Этюды о русской читающей публике: факты, цифры, наблюдения. — СПб, 1895. — С. 1.

Причини	Рангове місце
1. Бездуховність і голий раціоналізм, що негативно впливають на естетичні смаки людини, витісняють доброту і людяність.	1
2. Зменшення престижу освіти в очах учнів.	2
3. Низький рівень естетичного розвитку дітей, зумовлений невисокою потребою читання.	3
4. Незрілість мотиваційної сфери учнів.	4
5. Відсутність потрібних умінь і навичок.	5
6. Недостатня активність учня в навчальному процесі.	6
7. Одноманітність методів навчання.	7

У 90-х роках спостерігається інша тенденція — в школах дещо зростає інтерес до літератури. Цьому сприяло і національне відродження, і перегляд програм, і створення нових підручників.

Анкетування виявило також різне ставлення учнів до вчителів літератури, зокрема:

- ◆ яскраво виражене позитивне ставлення;
- ◆ в цілому позитивне;
- ◆ індиферентне;
- ◆ пасивно - негативне;
- ◆ активно - негативне;
- ◆ ситуативне.

Особливе занепокоєння викликає те, що у більшості шкіл індиферентне ставлення учнів до вчителів є домінуючим. Одна з найголовніших причин цього — невміння зацікавити дітей, зробити навчання творчим. Ще свого часу Л.Толстой писав: “Варто поглянути на ту саму дитину вдома, на вулиці чи в школі, то ви бачите життєрадісну, допитливу істоту з усмішкою в очах і на вустах, яка в усьому шукає повчання та радості, яка ясно і здебільшого яскраво виражає свої думки своєю мовою, — то ви бачите вимучену, зіщулену істоту, з виразом втоми, страху і нудьги, що повторює устами чужі слова. чужою мовою, — істоту, душа якої, як равлик, сховалась у свою хатку”¹.

В учнівському середовищі розрізняються такі категорії:

1. Учні, які виявляють інтерес до літератури, знають її та успішно встигають з цього предмета.
2. Учні, які цікавляться літературою, але не виявляють належних успіхів у навчанні.
3. Учні, які успішно встигають, хоч коло їхніх літературних інтересів часто обмежене шкільною програмою.
4. Учні, які мало цікавляться літературою і виявляють невисокий рівень знань з цього предмета.

¹Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1953. – С. 72

За характером усвідомленості учнями свого ставлення до літератури, необхідності вивчення її в школі можна виділити такі спектри: *високосвідоме ставлення, свідоме, недостатньо-свідоме*.

Високосвідоме ставлення до літератури як певна позиція учня ґрунтується на розумінні ролі мистецтва в духовному житті людини, передбачає мобілізацію внутрішніх резервів школяра, підпорядкування мотивів діяльності навчальним цілям, педагогічним вимогам учителя, характеризується повною узгодженістю цих вимог. За умови високосвідомого ставлення до навчання створюється найсприятливіший ґрунт для його успішної реалізації. Воно набуває позитивної особистої значимості, що й сприяє формуванню в учнів інтересу до літератури, розвитку активності та ініціативи.

Свідоме ставлення до літератури характеризується такими особливостями, як і високосвідоме, хоч його динаміка не може бути постійною.

Недостатньо-свідоме ставлення до предмета породжує непослідовність і в розумінні учнем завдань вивчення літератури, і в плані конкретних дій, спрямованих на оволодіння предметом.

Несвідоме ставлення — це також певна позиція, яка диктує відповідну поведінку учня. Воно ґрунтується не стільки на логіці розуму, як на почутті. Якщо в школяра не сформована потреба вчитися, навчання викликає відразу, — своєрідну реакцію негативного характеру. Учні, які не хочуть вчитися, ставляться до знань негативно, як до чогось чужого.

Оскільки ставлення учнів до навчання нерозривно пов'язане з мірою їхньої працездатності (для кожного різної), воно може мати як *стійкий*, так і *нестійкий характер*. При стійкому ставленні його змістовні й динамічні показники в основному залишаються такими ж протягом тривалого часу, при нестійкому — часто змінюються під впливом різних факторів. І в першому, і в другому випадках це ставлення може відзначатися різною модальністю — позитивною, негативною, індивідуальною. Свійким, позитивним його можна вважати тоді, якщо учень постійно чи протягом тривалого періоду систематично виявляє свою готовність вчитися, цікавиться літературою.

За умови одного й того ж спектру ставлень учня до літератури має місце різний характер його дієвості. Під **дієвістю** слід розуміти відповідну активність, настирливість індивіда, його ініціативність у вивченні предмета.

В педагогічній літературі ще часто побутує думка щодо прямої залежності між позитивним ставленням до предмета і дієвістю учня. Як відзначає Ю.Бабанський, про ставлення учнів до навчання судять з їхнього бажання вчитися краще, намагання виконати всі вимоги і рекомендації вчителів, розуміння особистої та суспільної значимості освіти.¹

Такий підхід потребує певних уточнень. У практиці навчального процесу часто спостерігається деяка невідповідність між справжнім ставленням учня

¹Бабанський Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – С. 133.

до предмета, велінням розуму і конкретними діями. Зумовлюється дієвість не тільки характером розвитку мотивації, особливостями функціонування мотивів, але й іншими факторами (психічним станом дітей, рівнем їх енергетичного потенціалу, фізичною працездатністю, особливостями функціонування нейродинамічних структур).

Серед найважливіших причин бездієвості учнів — педагогічні, психологічні, нейрофізіологічні. Наприклад:

1. Несформованість навчальних мотивів;
2. Низький рівень пізнавальної самостійності;
3. Відсутність належних умінь і навичок;
4. Значні прогалини в знаннях;
5. Певні порушення в емоційному розвитку;
6. Загальне ослаблення організму;
7. Зниження зору та слуху;
8. Мікропорушення у корі головного мозку.

За умови наявності **стійкого позитивного дієвого ставлення** забезпечуються найсприятливіші умови для успішного функціонування процесу учіння. Діти з стійкою дієвістю і з позитивним ставленням до літератури виявляють старанність, настирливість і цілеспрямованість у роботі, систематично виконують домашні завдання, читають рекомендовані тексти художніх творів, розуміють доцільність вивчення літератури в школі.

Стійка бездієвість з виразним негативним або індиферентним ставленням до літератури є не стільки результатом поганих здібностей учнів, як, скоріше, — їх педагогічної запущеності (серед них часто зустрічаються ті, в кого не лише погані, а й середні, а то й хороші задатки). Не привчені до серйозної праці у процесі опанування предметів шкільного циклу діти з стійкою бездієвістю і з негативним ставленням до навчання нерідко погано встигають з багатьох предметів. Спостерігається явище переносу активно-негативного ставлення і на ті види діяльності, які їм цілком під силу. Такі учні вимагають особливого підходу, належного такту з боку вчителя. Постійна бездіяльність на уроці негативно позначається на їх духовному, емоційному та вольовому розвитку, на формуванні системи знань, умінь і навичок.

Малодієве стійке ставлення виникає в силу багатьох причин. Серед цієї учнівської категорії є немало дітей з недостатньо розвинутою мотивацією, а тому вони й не виявляють потрібних зусиль, наполегливості, старанності. Їхні вузькоособисті потреби часто витісняють потреби навчального характеру. Значна частина таких дітей — легковажні й неорганізовані, хоч нерідко з добрими задатками, мають гарну пам'ять, навіть творчі здібності. Для цієї групи є характерною інтелектуальна пасивність на уроці. Як правило, завдання вони виконують рідко, як-небудь, не виявляють наполегливості в роботі, дуже спрощено розуміють важливість вивчення літератури в школі. Їхню увагу

привертають лише ті види роботи, що не вимагають особливих зусиль, наприклад, діяльність ігрового характеру. Другу групу дітей з малодієвим стійким ставленням складають учні з невисокими здібностями до навчання і недостатньою працездатністю і старанністю. Вони повністю задовольняються посередніми оцінками, завдання виконують формально і нерегулярно, а тому їм не мають належної системи знань, умінь та навичок. Природно, що в таких дітей не може бути стійкого інтересу до літератури. Адже лише на високому рівні розвитку він здатний переростати в стійку емоційно-пізнавальну спрямованість особистості. Проте діти і цієї групи можуть виявляти інтерес до окремих видів роботи, певних прийомів навчальної діяльності.

Окрему групу складають учні з нестійкою дієвістю при нестабільному ставленні до навчання. Періодичні спади в їхній роботі пояснюються багатьма причинами: психологічною перевантаженістю, невмінням розподілити час, відсутністю належного режиму тощо. До окремої групи можна віднести також дітей **астенічного** типу. Невисокий рівень їх дієвості, відсутність належного режиму в роботі пояснюється впливом різних факторів — найчастіше психогенного, інтоксикаційного характеру, що сприяє апатії, швидкій втомі, байдужості, психологічній пригніченості. Звідси й погана працездатність, відсутність активності у дітей.

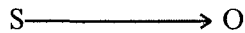
СПІЛКУВАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Навчання у своїй основі — комунікативний процес. Успішне формування мотиваційних основ вивчення літератури в школі передбачає забезпечення оптимальних стосунків між учителем і учнями в процесі роботи. Вони залежать насамперед від характеру спілкування. На жаль, проблема спілкування учителя та учнів на уроках літератури, як і реальні форми його виявлення, ще не стала об'єктом спеціальних досліджень у методичній науці. А між тим у спілкуванні криються великі, досі не використані резерви педагогічного впливу на учнів.

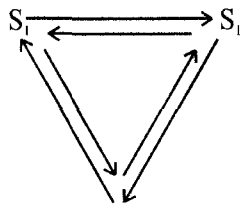
Спілкування на уроках літератури — це вид духовного контакту учителя і учнів. Взаємодіючи, учні обмінюються інформацією про цінності духовної культури і мистецтва, дають власну оцінку творчості письменника. Не без підстави кажуть, що у спілкуванні люди творять один одного.

Спілкування — поліфункціональне у своїй основі. Унікальність його полягає в тому, що воно сприяє формуванню ціннісного ставлення до інформації, розвиває в дітей механізми ціннісно-орієнтаційної системи. Серед найважливіших функцій спілкування, крім інформаційно-комунікативної, можна виділити також **інтерактивну** та **перцептивну**. Люди спілкуються між собою задля набуття відповідної інформації. На уроках літератури відбувається

взаємний обмін думками про письменників та їхні твори, почуттями, переживаннями, оцінками, результатами пізнання, психологічними станами. Таким чином, спілкування виступає перш за все як важливий засіб взаємозбагачення, взаємостимулювання навчальної діяльності учнів, внаслідок чого вони прилучаються до духовних цінностей культури. Проте це не звичайний обмін інформацією, який відбувається за принципом — передача-прийм. Інформаційний процес тут відзначається специфічними особливостями. Характерною рисою монологічної комунікації є односпрямованість потоку інформації. Вона рухається від суб'єкта до об'єкта впливу:



Тоді дії суб'єкта спрямовуються так, щоб певна сума знань була якнайповніше засвоєна об'єктом без відповідної її видозміни. У процесі діалогічного спілкування рух інформації двосторонній, від одного суб'єкта до іншого:



об'єкт інформації

Така інформація може частково видозмінюватися, наповнюватися особистісним баченням внаслідок інтерактивної взаємодії двох чи більше суб'єктів (найчастіше учителя і учнів, окремого учня і групи учнів).

Кожен з учасників є не лише суб'єктом дії, але й об'єктом впливу. Інакше неможливий обмін почуттями, відповідними цінностями, ідеями, емоційними реакціями та іншими диспозиційними утвореннями (властивостями, якостями тощо). Ставши об'єктом спілкування, та чи інша інформація проходить своєрідний процес розпредмечування. Вона виробляється, конкретизується, обростає новим змістом, новими якісними характеристиками.

У процесі спілкування виявляється довір'я чи недовір'я до чужих слів, пошук їх глибинних смислів, уточнення незрозумілих явищ, вихід за межі зрозумілого.

Така інформація здатна перерости в поле власної свідомості індивіда. Більше того, у процесі живого обміну думками і психологічними станами попередня інформація може видозмінюватися, спільними зусиллями виробляються критерії оцінки. Таким чином, інформація не просто циркулює від одного індивіда до іншого в результаті суб'єктно-суб'єктної взаємодії, взаємовпливу почуттів, настроїв, переживань, а виробляється певне ставлення до неї.

Спілкування є важливим фактором розвитку особистості, формування свідомості та самосвідомості людини. Через спілкування відбувається про-

никнення одного індивіда духовний світ іншого, у найпотаємніші сфери його свідомості. Внаслідок живого обміну думками, почуттями, переживаннями людина пізнає саму себе, усвідомлює свої думки й почуття, своє ставлення до духовної культури. Взаємовплив тут здійснюється за допомогою різних механізмів: наслідування, навіювання, зацікавлення. У результаті спілкування відбувається взаємосприйняття, взаємовідображення одного суб'єкта іншим, тобто, здійснюється його перцептивна функція. Цінність спілкування ще й у відкритті широких можливостей для виявлення учня як суб'єкта дії, що приносить задоволення дітям. У спілкуванні учні стверджують себе, задовольняють свої потреби у комунікації, у самовираженні.

До **монологічно-комунікативних форм** передачі знань переважно звертаються тоді, коли виникає необхідність передати, повідомити відповідну інформацію. Це можуть бути, наприклад, окремі факти з життя письменника, історія написання твору тощо. Але коли постає потреба виробити певне ставлення до набутої інформації, монологічна комунікація поступається місцем **діалогічному спілкуванню**. Слід відмітити, що на уроках літератури ціннісному осмисленню інформації слід надавати особливого значення: повноцінне сприйняття художніх творів неможливе поза їх ціннісним осмисленням. Звідси випливає висновок: підміна діалогічного спілкування монологічною комунікацією на уроках літератури згубно відбивається на навчанні і вихованні школярів. Постійне включення учнів у процес спілкування з твором, творчістю письменника, створення спеціальних педагогічних ситуацій, які сприяють активній взаємодії дітей, є однією з ефектних умов поліпшення викладання літератури в школі.

У процесі навчання відбувається складна взаємодія таких систем: учитель-учень, група учнів; клас-учень-учень, група учнів-клас-учитель; група учнів-учень-учитель; учитель-клас; клас-група учнів-учень-учитель-учень-уявний суб'єкт тощо. Спілкування може бути і таким видом духовного контакту, коли реального партнера спілкування не існує в даний момент, він просто об'єктивується, уявляється, як реальна постать, з якою можна поспілкуватись. Наприклад, у процесі читання твору також відбувається спілкування з письменником, з його героями, з самим собою. Кожна з цих форм відзначається своєю специфікою взаємодії, своїми функціональними можливостями. Характер спілкування залежить від таких факторів:

- ♦ предмета спілкування;
- ♦ характеру актів взаємодії;
- ♦ того психічного фону, на якому відбувається дія.

Предмет спілкування привертає увагу учнів тоді, коли актуалізуються їхні потреби, коли він викликає інтерес. Це може бути за умови обговорення життєво важливої проблеми, питання, що вимагає вислову власної думки з

приводу тих чи інших явищ, життєвих фактів. Отже, зацікавлення предметом розмови є необхідною умовою успішного забезпечення активного спілкування на уроках літератури. Проте діти можуть включатися в розмову аж ніяк не через те, що їм цікаво спілкуватися з вчителем, а просто заради обов'язку. Та й з боку вчителя не завжди є належна зацікавленість об'єктом розмови.

Чимало вчителів не стільки думають про те, як викликати інтерес у дітей, скільки турбуються про виконання програми. Подібне спілкування з учнями має формальний характер. Проте навіть і тоді, коли сам по собі предмет спілкування об'єктивно викликає інтерес, воно не завжди ефективне.

Важливим показником ефективності спілкування є характер безпосередньої включеності суб'єктів в його процес. Воно може бути повним і частковим. Можна виділити такі його модифікаційні рівні:

- ◆ повна включеність з боку вчителя та учнів (ПП);
- ◆ повна включеність вчителя і неповна учня (ПН);
- ◆ неповна включеність вчителя і повна учня (НП);
- ◆ неповна включеність вчителя і учня (НН).

Повноцінність викладання літератури в школі забезпечується тоді, коли в процесі роботи над художніми творами налагоджується постійний духовний контакт між учителем і учнями, створюється атмосфера відвертості, доброзичливості, взаємоповаги, коли суб'єкти розмови виступають як рівноправні партнери спілкування і в актах взаємодії виявляється їхня ініціатива. Такий контакт особливо необхідний на уроках літератури, де досягаються духовні цінності. Духовне спілкування вимагає створення особливих умов і ситуацій, що забезпечують розкутість дітей. Адже мова йде про вироблення ставлення до ідей, моральних норм, культурних цінностей. Розмова на уроці літератури може мати характер довірливого спілкування, якщо учні виступатимуть активними співучасниками пошуку істин, якщо вчитель не насаджуватиме думку, а розумно вестиме до неї. Ефективність навчання вимагає побудови оптимальної моделі співробітництва в системі "учитель-учень". Мистецтво навчання і виховання засобами літератури не терпить натаскування, голого повчання.

У процесі роботи над твором повинна бути відвертість, щирість, справжня людяність у взаєминах учителя та учнів. Адже моральна ідея тільки тоді стає життєвим правилом, нормою поведінки, коли вона глибоко усвідомлена людиною. Істин не зазубрюють, їх треба осмислити, пережити, вистраждати; лише на основі цього формуються стійкі утворення в психіці людини, що виражають її ставлення до життєвих явищ. "Як мускули стають безсильними, кволими без праці і вправ, так і розум не формується без розумового напруження, без думки, без самостійних пошуків."¹

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 4. – С. 585.

Критичність мислення — це один із компонентів, важливих факторів повноцінного розумового розвитку. Враховуючи ці фактори, В.Сухомлинський застерігає вчителя: “Бійтеся покірливого, безсловесного, готового з усім погодитися учня.”¹

Педагогічна мудрість учителя — уміти завоювати довір'я школярів, розумно керувати процесом навчання, захоплювати їх силою логіки, наукової аргументації, розвивати допитливість, самостійність, не нав'язувати їм готових висновків. Учнів треба ставити в такі навчальні ситуації, в яких виявлялася б їхня моральна позиція. Завдання вчителя — зробити вивчення кожного твору чимось близьким для них, таким, що викликає роздуми, почуття (радості, болю, жалю, суму, гніву, обурення і т.п.).

Духовний контакт учителя і учнів може виникнути тоді, коли на уроці створюється атмосфера безпосередності й невимушеності, коли учень відчуває себе рівноправним партнером спілкування, коли з ним рахуються як з особистістю.

Не має права на своє існування такий урок, де пригнічуються думки і почуття школярів, а вчитель виступає законодавцем істин в останній інстанції.

Сучасний урок діалогічний у тому розумінні, що вчитель і учні створюють єдиний ансамбль, в якому дві сторони зацікавлені у пошуках істини.

Вдумливий учитель прагне прислухатись до думки учнів, дипломатично зробить ту чи іншу думку надбанням усього колективу.

Як приклад, наведемо фрагмент уроку на тему: “Образ Захара Беркута за однойменною повістю Івана Яковича Франка”, що проводився вчительською Ларисою Василівною Яхно у 155 школі м. Києва:

Учитель: Сьогодні я вирішила поговорити з вами про те, які герої твору І.Франка “Захар Беркут” вам найбільше запам'ятались, чим вразили вас, що б ви хотіли взяти від них для себе, для свого життя. Кожен хай скаже те, що йде безпосередньо від його душі, від серця. Відповідаючи, посылайтесь на ті епізоди твору, що вас найбільше схвилювали. Давайте, діти, подумаємо, яка найхарактерніша риса Захара Беркута.

Учні: – мужність і розсудливість;
– чесність;
– далекозорість.

Учитель: Ви назвали ряд рис характеру, які також були властиві Захару Беркуту, але, на мій погляд, всі вони підпорядковуються найголовнішій рисі героя — його любові до народу. Згадаємо, як пише в повісті І.Франко про цього сивого дев'яностолітнього старця.

Учні: – мов стародавній дуб-велетень;
– поважний поставою, строгий лицем, багатий досвідом життя, знанням людей та обставин, Захар Беркут був правдивим образом тих давніх патріархів, батьків і провідників цілого народу, про яких говорять нам тисячолітні пісні та перекази.

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 4. – С. 285.

Учитель: Так, громада була для нього всім, перш за все метою його життя, і він не уявляв себе без неї. Подумайте, ким він був для Тухольської громади.

Учні: – Він був садівником, лікарем, він також був суддею, і порадником, і батьком.

Учитель: Чи любив, на ваш погляд, Захар Беркут свого сина? Розкажіть про це на основі тексту.

Як бачимо, на уроці була створена сприятлива атмосфера, за якої учень ніби і забуває, що його навчають і він є об'єктом впливу. Відбувається невимущена розмова про письменника, про життя, людські стосунки.

Навіть за характеру дискусійної розмови між двома суб'єктами або ведення її у формі “запитання-відповідь” не може бути місця імперативності, голому диктату. Вимушене спілкування на уроках літератури повинно поступатися місцем добровільному, гуманістичному, довірливому, діловому спілкуванню; воно має набувати характеру рівноправного діалогу. Учитель вправі уміло “нав'язувати” свою думку, але не силою диктату (обмін моральними і духовними цінностями виключає всяку авторитарність), а насамперед тому, що він старший наставник, навчений життєвим досвідом, і закономірно, має право повчати. Однак не повинна витіснитись і своєрідність бачення окремими учнями художнього твору. *Імперативне* спілкування вчителя та учнів нагадує стосунки між командиром і солдатом у військових частинах, де немає свободи для висловлювання думки, витісняється своєрідність, неповторність бачення творчості митця, там не може бути простору для розвитку позитивної мотивації.

Характер безпосередньої взаємодії партнерів може бути і гармонійним, і дисгармонійним. Лише у першому випадку забезпечуються умови для оптимального функціонування системи *учитель-учень*. У другому випадку створюється своєрідний психологічний бар'єр між учителем та учнем. Він може відзначатись як повною, так і частковою несумісністю партнерів.

У системі *суб'єкт-суб'єкт* найчастіше виникають протиріччя такого характеру:

1. Психологічна несумісність партнерів, що виявляється в негативному ставленні один до одного.
2. Відсутність належного такту з боку вчителя до учнів, їхніх запитів, потреб, що породжує певну відчуженість у навчальному процесі.
3. Невміння орієнтуватися на вікові особливості дітей.
4. Нецікавість об'єкта розмови.
5. Неготовність учнів спілкуватися (відсутність у них певних знань, необхідних для цього).

Найчастіше несумісність партнерів спілкування зумовлюється негативним ставленням учнів до вчителя, що й породжує своєрідний прихований внутрішній протест, небажання спілкуватися з вчителем. Можливе й негативне ставлення вчителя до учнів, де виділяють такі спектри:

1. Яскраво виражене позитивне ставлення.
2. В цілому позитивне ставлення (воно може виражатися вчителем або відкрито, або в прихованій формі).
3. Яскраво виражене негативне ставлення.
4. Приховане від учнів негативне ставлення.
5. Ситуативне ставлення (більш позитивне, ніж негативне, і навпаки).

Оцінка учнями вчителя також може відзначатися подібними спектрами:

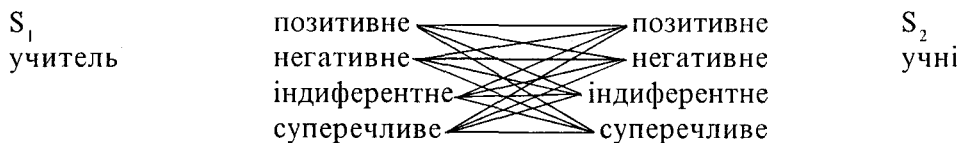
1. Яскраво виражене позитивне ставлення.
2. В основному позитивне.
3. Більш негативне, ніж позитивне, і навпаки.
4. Яскраво виражене негативне ставлення.
5. Суперечливе ставлення, що характеризується емоційною нестабільністю.
6. Індиферентне ставлення до вчителя (найчастіше це має місце при невизначеності стосунків).

Один і той же вчитель-словесник може викликати в різних учнів не тільки протилежні, а навіть і різко полярні судження. Характер ставлення створює той психологічний фон, на якому відбувається спілкування.

Можна виділити такі типи стосунків:

1. Високе взаємне позитивне ставлення.
2. Високе позитивне ставлення з боку учнів і невисоке з боку вчителя.
3. Високе ставлення вчителя до учнів і невисоке ставлення учнів до вчителя.
4. Низькі взаємні оцінки.

Крім цього, можливі різні спектри ставлень, що включають і суперечливі, і індиферентні стосунки. Нижче наводимо корелятивну залежність можливих стосунків у системі *учитель-учні*.



З усіх типів стосунків найчастіше зустрічається його перший і третій тип.

Обопільне позитивне ставлення вчителя і учнів — найоптимальніший варіант взаємодії, оскільки воно ґрунтується на повному взаєморозумінні. На цій основі створюються умови для довірливого спілкування, розвитку творчих сил і можливостей дітей. Такою є модель стосунків у системі *учитель-учень*, де не виникає жодних протиріч між характером вимог учителя й виконанням їх у повному обсязі учнями. В живій практиці викладання літератури ця модель стосунків системи *учитель-учень* зустрічається не так часто.

Створення на уроці атмосфери взаємодовір'я між вчителем і учнем, що сприяє активності, емоційній піднесеності, вимагає тактовності з боку вчителя, доброзичливості, поваги до гідності дитини, віри в її сили, міцного контакту з класом, зміни тактики у взаєминах з учнями залежно від зміни обставин, широкого використання прийомів педагогічного заохочення та стимулювання. “Не підкреслюйте без особливих потреб, – радить відомий психолог І.Синиця, – своєї зверхності над учнями. Вони не забувають, що ви їх учителі, наставники, що ви старші, досвідченіші і маєте більше прав, ніж вони, але не люблять, коли їм часто нагадують про це. Чим частіше вчителі підкреслюють свою зверхність, тим менше учні приймають її. Я не заперечую необхідності розумної дистанції у ваших взаєминах з учнями, але хай вона не стає стіною між вами і ними.”¹

Залежно від ставлення учителів до своєї педагогічної роботи, можна виділити такі його різновиди:

1. **Творче, активно-позитивне ставлення**, що властиве кращим вчителям-словесникам, які люблять педагогічну працю, свою професію, дітей, володіють секретами педагогічної майстерності. Найважливіші показники творчої діяльності вчителя — це відчуття нового у практиці роботи школи та в педагогічній науці, відхід від шаблонних методів викладання літератури, педагогічна доцільність у побудові навчального процесу. Не випадково дослідниця М.Рибникова визначала методіку викладання літератури як науку розумно берегти час і сили учня, вміння знаходити у навчальному матеріалі основне, як мистецтво організовувати працю колективу, яким є клас, а також як систему впливу на різні індивідуальності дітей.
2. **Позитивне ставлення** є характерним для значної кількості рядових учителів, які добросовісно виконують свої обов'язки.
3. **Байдуже ставлення** до викладання літератури властиве лише окремим учителям, в яких відсутнє чуття до художнього слова, або які не знаходять контакту з дітьми й зневірилися у своїх педагогічних можливостях.
4. **Негативне ставлення** до викладання літератури характерне для незначної кількості учителів, які не люблять ні дітей, ні своєї педагогічної професії. Як правило, такі вчителі формально ставляться до своїх обов'язків, бачать тільки погане в учнях, намагаються підкреслити свою зверхність над ними, що породжує протиріччя, своєрідний бар'єр між вчителем та учнем.

Ставлення учнів до вчителя і вчителя до учнів взаємопов'язані й взаємозумовлені. Негативна оцінка, яка дається учневі й постійно йому нагадується, неминуче породжує негативізм у ставленні до вчителя.

¹ Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність. – К.: Рад. школа, 1972. – С. 164.

Ефективність спілкування залежить і від стилю, манери контактування партнерів. Будь-яке спілкування, що ґрунтується на взаємодії суб'єктів, вимагає взаємоповаги до чужої життєдіяльності, взаємоузгодженості. Тільки за цих умов народжується духовний контакт, відкритість, взаємодовіря, особиста зацікавленість, бажання продовжити розмову. Особлива роль у цьому відводиться вчителю, бо саме від нього залежить створення сприятливих психологічних мотиваційних умов, що забезпечують високий рівень включеності учня в навчальний процес, зустрічну активність суб'єктів. Ставлення вчителя до учнів виявляється в готовності вислухати школяра, у тоні й характері мовлення, в інтонації та невербальних засобах вираження (вираз очей, обличчя, способи реагувань, особливості міміки, жестикуляції, поза тощо).

Дія усного слова на слухача залежить не лише від закладеного в ньому семантичного змісту, але й від манери того, хто говорить, від темпераменту, внутрішньої переконливості, емоційної вразливості.

Таким чином, слід врахувати такі фактори: характер спілкування з учнями, паралінгвістичні засоби, інтонацію, тон голосу, особливість мовлення (виразність, образність, емоційність, багатство словникового складу, логічність викладу). Не без підстав кажуть, що у виразі обличчя, в міміці і в очах є також багато красномовства, що належним чином впливає на характер спілкування, на створення відповідного емоційного фону уроку літератури.

Стиль спілкування вчителя з учнями — це характерні стійкі для даної особистості тенденції, що виражаються в особливостях комунікативної поведінки, у манерах і способах соціально-психологічного впливу на учнів. Стиль спілкування вчителя завжди відображає його неповторну своєрідність як певну цілісну систему педагогічної взаємодії. Сюди можна віднести улюблені прийоми, якими він керується у спілкуванні з дітьми, характер його реагувань, окремі індивідуальні якісні характеристики мовлення тощо. Стиль спілкування вчителя є виявом загального стилю керівництва педагогічним процесом.

Розрізняють такі стилі спілкування учителя та учнів: авторитарний, демократичний та ліберальний.

Авторитарний стиль спілкування з учнями має свої найтиповіші особливості: неувага до особистості дитини, її запитів, потреб, ігнорування особливостей сприйняття окремими школярами художніх цінностей, думки колективу, відсутність належної гнучкості в роботі, безапеляційність настанов, сувора регламентація дій учнів; нав'язування своїх власних суджень, загальноновизнаних оцінок художніх творів, надмірна офіційність та категоричність, яка нерідко сполучається з педантизмом, надання переваг у стосунках з дітьми не особистісному, а функціонально-діловому підходу. Вчителі авторитарного стилю частіше вдаються до лекційного викладу матеріалу, рідше практикують бесіду, не люблять будь-яких заперечень. На уроках у таких учителів, як

правило, відсутня належна активізація класу. Вони працюють лише з окремими учнями, особливо з тими, що самі виявляють власну ініціативу. У таких учителів учні переважно виступають лише об'єктами впливу, бо при цьому обмежуються сфери їх власної ініціативи. Для багатьох учителів-словесників авторитарного стилю властивим є насамперед задані наперед негативні установки стосовно можливостей окремих учнів класу.

Авторитарний стиль спілкування з учнями негативно позначається на вивченні літератури в школі. Спілкування з мистецтвом виключає диктат, грубе нав'язування істин, неувагу до власної думки. Моральні цінності, які нав'язані, але внутрішньо не прийняті людиною, — бездієві. Авторитарність губно впливає на розвиток творчих можливостей дітей. Як зауважив психолог А.Хараш, авторитарний стиль керівництва так чи інакше пов'язаний із втручанням у сферу чужої свідомості. Авторитарність ґрунтується на “антагоністичному протиставленні свого-чужому, себе-іншому.”¹ Авторитарність часто породжує у дітей негативні емоції, створює атмосферу пригніченості, викликає незадоволення навчальним процесом, пасивність, нерішучість, невпевненість у собі. Спостерігається психологічна заторможеність, відособленість учня від учителя. Страх веде до гальмування мислительних процесів, не випадково видатний фізіолог І.Павлов вважав оптимальним такий психологічний стан, за якого найбільш успішно відбувається мислительна діяльність і розвивається вольова активність індивіда, коли є нормальна бадьора рівновага між збудженням і гальмівними процесами.

Демократичний стиль керівництва передбачає належну гнучкість у стосунках з учнями, врахування їхніх інтересів, духовних запитів, ціннісних орієнтацій.

Для демократичного стилю спілкування є характерним широке залучення школярів до активної взаємодії в класі, намагання зробити їх не лише об'єктами педагогічного впливу, а й суб'єктами дії. Учителі подібного стилю вміють створити сприятливий педагогічний клімат, атмосферу невимушеної розмови, доброзичливо, щиро ставляться до своїх вихованців, прагнуть укріпити у кожній дитині віру в свої сили, справедливі й об'єктивні в оцінці їхніх знань. Спілкуючись з учнями, вони не нав'язують готових суджень про художній твір та творчість письменника, а прагнуть до вироблення колективної думки. Демократичний стиль керівництва будується на повазі до суверенітету чужої життєдіяльності й свідомості. “Комунікатор, який діалогічно включається у свідомість реципієнта, зовсім не прагне зайняти в ньому місце диктатора чи законодавця; він з самого початку є його співрозмовником, який не просто визнає право свого партнера спілкування на власне судження,

¹ Хараш А.У. Межличностной контакт как исходное понятие устной пропаганды. — С. 55.

а й зацікавлений у тому, щоб його партнер зберіг самостійність у судженнях, оскільки вона — запорука рівноправного діалогу, якого й домагається комунікатор. Звичайно, він прагне утверджувати свою позицію в свідомості реципієнта, але так, щоб не витіснити при цьому складових його особистості”¹. Учителі демократичного стилю спілкування підпорядковують дії окремих школярів інтересам класного колективу. Демократичний стиль спілкування з учнями найоптимальніший з погляду ефективності викладання літератури в школі, не тільки тому, що приносить радість і задоволення від спілкування з твором, з письменником. Він забезпечує найсприятливіші умови для мотиваційних основ навчання, розвитку творчих сил і можливостей дітей.

Найтиповішою ознакою **ліберального** стилю керівництва є відсутність належної вимогливості, принциповості, об’єктивності в оцінюванні учнів, у ставленні до них.

З усіх стилів спілкування найоптимальнішим є демократичний стиль.

Демократичний стиль спілкування ґрунтується на високій культурі педагогічної праці і вимагає від учителя витримки, перцептивних здібностей (уміння спостерігати, слухати, розуміти, відчувати іншу людину), володіння зворотним зв’язком. Як показали результати дослідження вчителів демократичного стилю спілкування, учні використовують від 20 до 30 % часу менше на виконання одних і тих же завдань, ніж за авторитарного стилю. Авторитарність спричиняє до формування в учнів конформізму, підвищує втому школярів. Погрози, постійні настанови, начальницький тон, роздратованість учителя, залякування учнів — все це викликає негативні емоції. І навпаки, взаємодія, довірливий тон спілкування, повага, взаєморозуміння, взаємозацікавленість діяльністю позитивно впливають на розвиток мотивації. В таблиці означені найтиповіші вияви самооцінки учнів за умов різних стилів спілкування.

Стиль спілкування	Самооцінка		
	адекватна	завищена	занижена
авторитарний			+
демократичний	+		
ліберальний		+	+

Стилі спілкування і керівництва вчителя педагогічним процесом найчастіше поєднуються. Наприклад, демократичний стиль може бути з відтінком авторитарності, авторитарний — з елементами демократичного стилю, ліберальний — з окремими рисами авторитарності тощо. У кожного вчителя є свої неповторні особливості, що зумовлюють характер спілкування з дітьми. Як справедливо відзначає Ф.Гоноболін, “про хорошого педагога не завжди мож-

¹ Х а р а ш А.У. Межличностной контакт как исходное понятие устной пропаганды. — С. 55.

на сказати, що він завжди суворий чи м'який, активний чи пасивний і т.п. Він, звичайно, буває і тим, і іншим. Залежно від обставин теплота в стосунках з дітьми необхідна, але й буває потрібна деяка холодність.”¹ На думку Ф.Гоноболіна, необхідно зберігати певну міру у виявленні відповідних якостей, оскільки останні можуть переходити в свою протилежність. “Так, гіпертрофія вимогливості, суворості, може пригнічувати учня, проявляється в прискіпливості, грубості, різкості. Прямота ж і щирість іноді перетворюється в безтактність, що ображає дитину. Доброта, м'якість, поступливість може перейти в ослаблення вимогливості, у невтручання, навіть безпринципність. Надмірний спокій призводить до байдужості, надмірна активність учителя може зробити учнів пасивними, безініціативними.”²

Певна авторитарність учителя зумовлюється хоча б уже тим, що йому належить останнє слово в трактуванні твору, наукових положень, закономірностей тощо. Будучи вираженням стійких тенденцій комунікативної поведінки, стиль вчителя, закономірно, повинен допускати гнучкість у спілкуванні з дітьми. Більше того, відсутність цієї гнучкості негативно відбивається на навчанні та вихованні школярів. Гнучкість є виявом педагогічної мудрості, невід'ємним компонентом педагогічної стратегії і тактики. Тільки за цієї умови можливий правильний підхід до дітей. Однією з граней педагогічної майстерності є вміння відповідним чином змінювати систему засобів спілкування та способів педагогічного впливу.

Таким чином, стосовно стилю спілкування поняття “стійкий” слід сприймати не у вузькому, а в широкому розумінні, адже мається на увазі стійкість не взагалі, а відносна стійкість у подібних ситуаціях.

Гнучкий стиль спілкування найоптимальніший і педагогічно виправданий.

Повною протилежністю гнучкому стилю спілкування є **регідний** стиль. Регідність як психічна риса особистості характеризується тим, що людина не може своєчасно адекватно реагувати і змінювати свою поведінку, певні прийоми спілкування залежно від характеру конкретних ситуацій, а також правильно реагувати на них.

Серед багатьох учителів спостерігається і гнучкий, і регідний стиль спілкування, що часто виявляється в педагогічній нестабільності й непослідовності їхньої поведінки.

Таким чином, від особистості вчителя та характеру педагогічного спілкування залежить, чи будуть учні з інтересом працювати на уроці. Емоційне ставлення учнів до вчителя є одним із важливих факторів їхньої комунікативної активності.

¹ Гоноболін Ф.Н. Очерки психологии советского учителя /Под ред. М.В. Соколова. – М.: АПН РСФСР, 1951. – С. 109-110.

² Там же. – С. 110.

ЗАВДАННЯ З ЛІТЕРАТУРИ ЯК СПОСІБ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Безпосередня реалізація навчальних цілей у школі проектується і здійснюється за допомогою завдань, що несуть у собі певний об'єктивний зміст. На основі законів трансформації він може присвоюватися індивідуумом. “Завдання – це мета, задана за певних умов”.¹ У завданнях закладені відповідні алгоритми дій, а тому й характер їх визначає зміст діяльності учнів.

На відміну від тих завдань, які розв'язує людина у процесі своєї життєвої практики, спрямованих на зміну самого об'єкта впливу, основне призначення навчальних завдань – змінювати сам суб'єкт діяльності, тобто самого учня, формувати його як особистість, активно впливаючи на нього. У процесі реалізації завдань виробляється ставлення до навчальної інформації, вдосконалюються розумові сили учнів, здійснюється їх літературний розвиток, відбувається процес інтеріоризації ідейно-естетичного потенціалу мистецьких явищ. Завдання з літератури відіграють також важливу роль у розвитку мотивації учнів, їхніх пізнавальних інтересів, у формуванні саморефлексії школярів. У широкому розумінні слова характер навчальних завдань, які практикуються вчителем на уроках, зумовлює ефективність навчально-виховної роботи з учнями, якість самих уроків літератури.

Визначимо місце таких завдань у загальній структурі навчальної діяльності. Структура навчальної діяльності — це складне утворення, цілісна система, єдність багатьох взаємозв'язаних і взаємозумовлених компонентів. У сучасній психологічній науці і в дидактиці немає загальновизнаної структури навчальної діяльності, а тому різні вчені по-різному визначають її побудову. В О.Леонтьєва структура навчальної діяльності має такий вигляд: М (мотив) – М (мета) – Д (дія) – У (умови) – О (операції). У Г.Щукіної – М (мета) – М (мотив) – З (зміст) – ПрД (предметні дії) – У (уміння) — Р (результат). На наш погляд, загальна схема навчальної діяльності учнів повинна набувати далеко складнішої структури: предмет діяльності (завдання, що потрібно реалізувати) – мета, що ставиться вчителем, — прийняття її учнями – актуалізація попереднього досвіду, вмій і навичок дітей – засоби для досягнення мети (зміст, методи, прийоми) — способи діяльності (дії, операції) — процес діяльності — результати діяльності.

Завдання виконують такі функції:

- ♦ **мотиваційну**, тобто сприяють розвитку інтересу до навчання;
- ♦ **пізнавальну** (їх виконання поглиблює знання учнів з літератури);
- ♦ **виховну** (вони також покликані виховувати учнів);
- ♦ **розвивальну** (сприяють розвитку особистості);

¹Леонтьев А.А. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – С. 300.

- ♦ **комунікативну** (виконують окремі функції спілкування);
- ♦ **формувальну** (формують відповідні вміння і навички);
- ♦ **естетичну** (сприяють усвідомленню естетичної ролі літератури, змісту основних естетичних категорій);
- ♦ **операціональну** (кожен вид завдань розрахований на виконання певних операцій, прийомів тощо);
- ♦ **актуалізаційну** (забезпечують актуалізацію опорних знань);
- ♦ **організаційну** (через завдання учні включаються в різні види самостійної діяльності);
- ♦ **діагностично-контролюючу** (з допомогою завдань перевіряється рівень засвоєння учнями знань, стан сформованості вмінь і навичок).

Оскільки завдання різні за їх функціональним призначенням, вони повинні мати варіативний характер.

Проблема класифікації навчальних завдань з літератури ще мало вивчена, що й утруднює моделювання педагогічного процесу. У сучасній методичній науці немає чіткої класифікації видів діяльності, які повинні широко практикуватися в школі. З цього погляду цікавими є твердження Л.Виготського, який зазначив: “Якщо ми поглянемо на поведінку людини, на всю її діяльність, ми легко побачимо, що в цій діяльності можна розрізнити два види вчинків. Один вид діяльності можна назвати відтворюючою або репродуктивною. Вона найтісніше пов’язана з пам’яттю; суть її полягає в тому, що людина відтворює або повторює вже створені і вироблені прийоми поведінки, або відтворює сліди їх від попередніх вражень.”¹

Другий вид – творча діяльність. Л.Виготський називає творчою “будь-яку діяльність людини, яка продукує щось нове, однаково, чи буде це створене творчою діяльністю якоюсь річчю зовнішнього світу, чи певною конструкцією розуму та почуттів, яка живе і проявляється лише в самій людині.”² “Творчість виникає там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б крупинкою не здавалось це нове в порівнянні з творчістю генія.”³

Завдання відрізняються одне від одного предметом об’єктивації, характером новизни, рівнем складності. Найбільш стимулюючими можуть бути ті завдання, інформаційний і процесуальний зміст яких відповідає внутрішнім потребам дітей.

Далеко не кожне завдання веде до зрушень у розвитку школяра. Методика викладання літератури, обґрунтовуючи закономірності педагогічного процесу, керується положенням про те, що навчання завжди повинне випе-

¹ Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1967. – С. 3.

² Там же. – С. 7.

³ Виготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 336.

реджати розвиток. Коли такої відповідності немає, воно втрачає свій смисл і свою активну дію. Психологи розглядають навчання як стрибкоподібний процес. У дослідженнях Л.Виготського науково обґрунтована думка, що зрушення у розумовому розвитку школярів досягаються насамперед тому, що поступове нагромадження знань, умінь і навичок учнів переростає в нову якість. Вчений підкреслює, що навчальний процес — це єдність незавершених і завершених навчальних циклів.

Кожен цикл включає в себе дві зони: найближчого розвитку і актуальної дії, що взаємопов'язані й взаємопереходять одна в одну (те, що було раніше важким, стає легким для учня). Якщо навчання орієнтується на завершені цикли розвитку, воно не може бути дійовим. Як альтернатива йому — випереджаюче розвиток навчання.¹

Завдання повинні бути різноманітними, бо всяка одноманітність позбавляє дітей свіжості у сприйнятті мистецтва. Чим різноманітнішими є навчальні завдання, тим більше забезпечується вплив на різні сфери свідомості дітей, що й сприяє формуванню позитивної мотивації учнів.

Необхідно створювати такі умови, де в різних видах діяльності учні зможуть “знайти себе”, максимально виявити свої можливості. **Ампліфікація** є необхідним засобом розвитку учня. У сучасній школі недостатньо розвивається оцінна самосвідомість дітей. А тому вони мало знають свої можливості, внаслідок чого не здійснюється самоактуалізація творчих сил.

Різнманітність навчальних завдань зумовлюється також характером художніх творів, стратегічними цілями вивчення літератури.

Багатогранний характер і варіативність навчальних завдань з літератури аж ніяк не виключає і їхньої однотипності: без цього не можна сформуванати у школярів певні вміння і навички.

За характером пред'явлення навчальні завдання можуть бути **звичайними, тестового типу та ігровими**. **Тестові завдання** можна поділити на дві групи. До першої належать завдання з уже сконструйованою відповіддю, наприклад:

♦ Перша збірка Олександра Олеся вийшла під назвою (потрібне підкреслити):

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| а) “Княжі часи”; | г) “Поезії”; |
| б) “Кому повім печаль мою”; | д) “З журбою радість обнялась”... |
| в) “Перезва”; | |

♦ П'єса “Свіччине весілля” була написана І. Кочергою у ... (виберіть правильну відповідь):

- | | | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| а) 20-х роках; | б) 30-х роках; | в) 40-х роках; | г) 50-х роках. |
|----------------|----------------|----------------|----------------|

За допомогою подібних завдань легко перевірити рівень засвоєння учнями багатьох фактологічних знань. Але завдання з множинним вибором допускають вгадування відповіді, й чим менший цей вибір, тим відповідь вгадується частіше.

¹ Виготский Л. С. Собрание психологических исследований. – М., 1956. – С. 443.

Більш об'єктивними є відповіді на завдання з частково сконструйованими чи несконструйованою відповіддю:

- ♦ Продовжіть думку:

У вірші І. Франка є багато алегоричних образів, а саме:

- а) образ гранітної скали; б)

Максим Рильський був не лише талановитим поетом, а й ...

За структурою і способом організації матеріалу лірику поділяють на: ...

За хронологічною таблицею встановіть основні віхи життя Т.Шевченка:

1814
1838
1840
1841
1843
1847
1857
1861

Завдання ігрового характеру цінні насамперед тим, що розвивають у учнів інтерес до предмета. Подаємо кілька завдань такого типу:

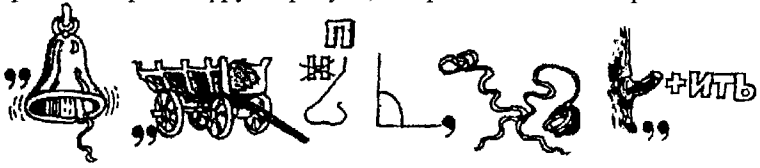
- ♦ Заповніть клітинки по вертикалі відгадками до загадок.

(з)	(а)	(г)	(а)	(д)	(к)	(а)

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> Не ходжу я, а скакаю,
Бо нерівні ноги маю,
Через поле навмання
Перегнав би я коня.
Я страшений боягуз,
Всіх на світі я боюсь. Що за голова, що лиш зуби й борода? Біле як сніг, надуте, як міх, лопатами ходить, а рогом їсть. Без рук, без ніг, а на пліт лізе. Повен пень черешень, не пробуй вибирати, бо почнуть кусати. Яка вода на воді плаває? Одна ручка і та на спині. | <p>В полі, в лісі — навкруги
Скрізь у мене вороги.
Часом лізу я у шкоду,
Їм капусту на городах,
Моркву, ріпу, буряки.
Відгадайте, хто такий?</p> |
|---|--|

- ♦ Якщо правильно розшифруєте ребуси, то прочитаєте певні прислів'я.

а)



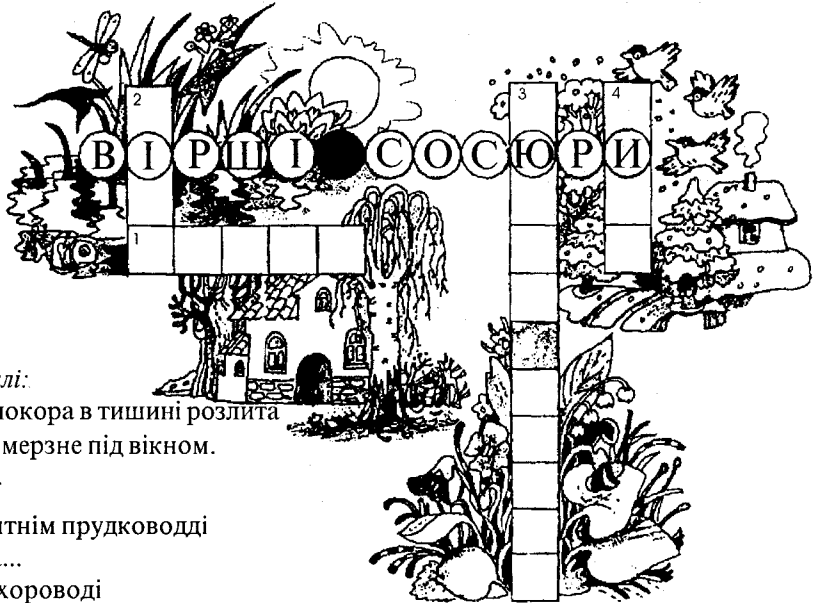
б)



в)



- ♦ Щоб розгадати кросворд, треба знати, з якого твору Сосюри процитовані рядки.



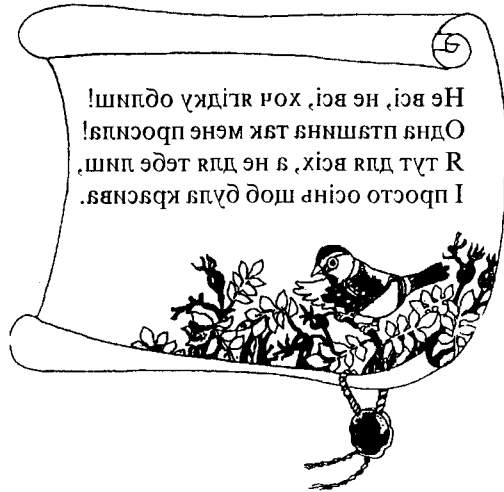
По горизонталі:

1. Скрізь якась покора в тишині розлита і берізка гола мерзне під вікном.

По вертикалі:

2. В хвиль блакитнім прудководді Сонце порина... І в барвистім хороводі Одцвіла весна.
3. І, мов у сні, шепочуть листя губи, І квіти шлють солодкий аромат.
4. І летять вони полями в села і міста... Де проходила садами осінь золота.

- ♦ Розшифруйте і запишіть поданий текст. Зазначте, з якого твору ці рядки.



За формою організації завдання можна поділити на такі типи: завдання для всіх учнів класу, для окремих груп і окремих дітей. Педагогічні дослідження показують, що учні відрізняються один від одного різним запасом знань, умінь і навичок, характером розвитку відтворюючої уяви, індивідуальними особливостями пам'яті, нервової системи (в одних переважає домінанта мислительного, в інших – художнього типу), чуттєвою вразливістю, широтою естетичних інтересів, тривалістю та інтенсивністю естетичних переживань, ставленням до навчання. Учнівський колектив неоднорідний і з погляду його розвитку. Як правило, в одних і тих же класах є діти з випереджаючим, з нормальним, і з запізнiлим розвитком.

Завдання “для всіх” орієнтують учителя на “середнього” учня, на клас у цілому, а не на його окремих індивідуумів. Таке навчання не може бути ефективним. “Без знання дитини нема виховання, нема справжнього педагога і педагогічного колективу, а знати дитину можна лише тоді, коли постійно розвивається, збагачується.”¹

Зважати на учня, постійно дбати про його інтелектуальний, моральний та естетичний розвиток — це значить поступово ускладнювати навчальні завдання, види роботи, орієнтуватися на максимальні його можливості, бачити його “зону найближчого розвитку”.

Індивідуалізація завдань — це не лише важливий фактор розвитку учнів, але й засіб розумного збереження їх духовних і фізичних сил, випробування їх волі й характеру. Не випадково стільки уваги їм приділяв В.Сухомлинський. Як заповіт, учителі сприймають його слова: “Доторкніться до серця, до душі вихованця дбайливою, люблячою рукою, відкрийте в ньому майстра-творця.

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 4. – С. 449.

і людина заграє своїм неповторним сяйвом. В ім'я соціального і морального прогресу суспільства, в ім'я індивідуального щастя кожної людини нам, вихователям, треба бути не тільки інженерами людських душ, а й майстрами-ювелірами, що відкривають у кожній дитині неповторному людську красу.”¹

Індивідуалізація завдань означає таку побудову навчального процесу, яка ґрунтується на врахуванні інтересів дітей і їхніх запитів. Необхідно стимулювати в процесі вивчення літератури такі форми роботи, що забезпечують самоуправління учнями своєї пізнавальної діяльності. Важливими у цьому плані є **завдання на вибір**, що передбачають різну ступінь труднощів, вимагають різних умінь і навичок, нахилів, уподобань. Цінність подібних завдань у тому, що вони не лише сприяють актуалізації мотивів навчальної діяльності учнів, а й відкривають перед ними широку перспективу для розвитку власної ініціативи і творчості, роблять їх суб'єктами власної діяльності. Наприклад, учитель дає завдання написати твори на основі життєвих вражень. Учні повинні самі визначити, про що будуть писати, як озаглавлять назву письмового твору.

Важливим принципом навчання є **диференціація завдань** для окремих груп учнів. Вона може виявлятися

- ♦ у визначенні дітям завдань різних за складністю, обсягом, характером;
- ♦ у відведенні для виконання завдань неоднакової кількості часу;
- ♦ у створенні ситуацій вільного вибору завдань;
- ♦ у розподілі завдань з врахуванням інтересів школярів.

“Реалізація індивідуального підходу при визначенні навчальних завдань має на меті не пристосування основного змісту навчання й виховання до окремих школярів, оскільки мета та зміст виховання і навчання визначається вимогами суспільства, державною програмою, — вони є спільними для всіх, — а пристосування методів і форм роботи до цих індивідуальних особливостей з тією метою, щоб розвивати особистість.”²

Необхідно практикувати на уроках таку систему навчальних завдань, яка була б оптимальною з погляду навчання і забезпечення в учнів літературного розвитку, їхнього виховання, з одного боку, з другого, — які б сприяли формуванню позитивної мотивації.

У педагогічній літературі, особливо в 70-і – 80-і роки, мали тенденції протиставлення або й недооцінки різних видів діяльності. Репродуктивна діяльність проголошувалась найнижчою стадією діяльності школяра, оскільки вона орієнтує на відтворення готових знань, фактів, правил, норм тощо. У багатьох методичних працях стверджувалася думка, що активність зумовлюється тільки в тих випадках, коли учні вирішують творчі завдання. Таким чином, репродуктивна діяльність відсувалася на другий план як менш ефективна з погляду впливу на розвиток особистості. Подібні концепції неправильно орієнтують

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 4. – С. 96.

² Ковалев А.Г. Психологія личности. – М., 1970. – С. 282.

учителів-словесників щодо організації навчального процесу. Ми виходимо з того, що кожен вид діяльності має своє специфічне призначення, свої особливості і не може підмінювати один одного. В процесі вивчення літератури репродуктивна діяльність займає не менш важливе місце, ніж творча діяльність. Без певної суми знань, конкретних фактів, які необхідні учням як фундамент для їх літературного розвитку, не може бути й самостійних суджень, глибокого осмислення твору, а отже, і потрібної активності дітей. Репродуктивне відтворення знань є основою пам'яті. Остання вимагає постійних тренувань.

Сила впливу твору на читача вимірюється в першу чергу характером його образної конкретизації. Тому важливо, щоб змальовані письменником художні картини постали перед учнями в усіх барвах, звуках, стали конкретно зримими. Без цього вони не зможуть відчутти неповторну індивідуальність письменника, своєрідність його бачення життя. Без образної конкретизації теоретичні узагальнення про художній твір будуть бідними, надто поверховими, неповноцінними.

З метою збагачення образних уявлень про художній твір учням пропонують різні завдання: докладний переказ окремих епізодів твору, повторне його перерихування, підбір цитат, складання плану, відповіді на запитання тощо.

Образна конкретизація вимагає певних вправ, що сприяють розумінню предметного змісту художнього твору. Учнів потрібно вчити добре орієнтуватися у структурі художнього тексту, переказувати прочитане, "бачити" все те, що змальовує митець, активізувати яскраві уявлення, образи і асоціації, викликати почуття радості й задоволення від спілкування з мистецтвом. Слід більше практикувати таких завдань, які розраховані на розвиток відтворюючої і творчої уяви. Читач з недостатньо розвиненою уявою не здатний сприйняти створені письменником образи в їх художній конкретності.

Наведемо декілька завдань такого типу.

- ♦ Перекажіть близько до тексту епізоди: "Лис Микита в місті", "Незвичайна пригода" з однойменної казки І. Франка. Які події з життя Лиса Микити видалися вам найцікавішими? Спробуйте прочитати про це з відповідною інтонацією.
- ♦ Прочитайте уривок з твору Степана Васильченка "В бур'янах" від слів: "Вийде із бур'янів..." до кінця абзацу. Зверніть увагу на те, як поетично сприймає Тарасик захід сонця. Про що це свідчить?
- ♦ Уявіть, що ви художник і маєте намалювати ілюстрації до твору Шевченка "Сон" ("На панщині пшеницю жала"). Які картини ви б намалювали і як їх назвали б?
- ♦ Уявіть собі, що кінокамерою вам треба зняти коротенький фільм, який відповідав би змістові вірша Павла Тичини "Гаї шумлять". Чи є у вашій місцевості такі пейзажі, які варто зробити кадрами цього фільму? Що саме показали б ви глядачам у своєму фільмі? Яку музику підібрали б ви для озвучення: веселу? Сумну? Тривожну? Тиху? Голосну? Відповідь обґрунтуйте. Чи хотіли б ви, щоб у фільмі прозвучав вірш Павла Тичини? Чому?

Чим яскравіше сприймають учні художній твір, тим самим вони забезпечать необхідні образні узагальнення, які виникають у процесі читання й роботи над твором. Через образні узагальнення учні наближаться до розуміння авторської ідеї, тобто усвідомлять художню концепцію митця.

Завдання повинні стимулювати оцінні судження дітей, сприяти виявленню авторської позиції, ролі окремих компонентів твору в реалізації творчого задуму письменника, виявляти розуміння учнями тем, проблем, які поставлені письменником.

Ще недостатньо вчителі-словесники використовують такі завдання, що спонукають учнів висловити своє ставлення до художніх образів, окремих картин, проблем, порушених митцем, акцентують увагу на душевних переживаннях героїв твору, на їхніх настроях і почуттях, наприклад: Назвіть тих героїв, які вам особливо сподобалися. Розкрийте душевну красу Богдана Колосовського за твором О.Гончара “Людина і зброя”. Ваше враження про Таню. Над чим особливо змусив твір вас задуматися? Подібні завдання можуть ставитись перед учнями і у формі анкети.

В усіх творах (чи то йде мова про епос, драму, лірику) у центрі зображення — вчинки людей, їхні характери, почуття, що зумовлюються певними життєвими обставинами. Звідси необхідність постановки завдань на розуміння образів персонажів, мотивів їхньої поведінки, на з'ясування певних психологічних рис характеру, душевного стану, вдачі, етики взаємин та ін. Під час вивчення ліричних творів учні повинні навчитися характеризувати ліричного героя, бачити зумовленість його почуттів і переживань.

Як приклад наведемо кілька завдань такого типу:

- ♦ Чи любила сестра Катерина Тараса? Якщо так, то чому вона залишала братика напризволяще? Чи можна осуджувати її за це? Визначте ставлення Катерини до Тарасика на основі тексту повісті Степана Васильченка “В бур’янах”. Свою відповідь обґрунтуйте, використавши цитати з твору.
- ♦ Уявіть, що вам потрібно було б розповісти про Микиту, героя твору Н.Шейко-Медведевої “Чумацький скарб”, як про живу людину. На чому зосередили б ви увагу? У якій послідовності розповідали б? Не забудьте висловити своє ставлення до цього чумака і дати оцінку його вчинкам.
- ♦ Як ви розумієте слова “Де золото, там смерть”? Хто їх виголосив у драмі “Чумацький скарб” Н.Шейко-Медведевої?
- ♦ Чи погоджуєтеся ви з думкою, висловленою в останньому реченні твору: “Той, хто задля багатства зрадить свій народ, побратима, ні на землі, ні під землею спокою не знайде”? Обґрунтуйте своє твердження.
- ♦ Що вам найбільше подобається в особі Данила Коряка із “Лісової сторожки” Григора Тютюнника? Чи можна його назвати справжнім захисником природи? Якщо так, то чому?

- ♦ Випишіть із твору “Лісова сторожка” рядки, у яких вимальовується портрет дядька Данила. Як ставиться автор до Данила Коряка? Свій висновок обґрунтуйте посиланням на текст твору.
- ♦ Чи погоджуєтесь ви з думкою, що любов до Черниша Шури Ясногорської була зрадою Юрію Брянському?

Щоб навчити учнів концептуально сприймати художній твір, заглиблюватися у його зміст, художні узагальнення, необхідні завдання, що вимагають основних розумових операцій — аналізу, порівняння, виділення головного, узагальнення, доведення, аргументації суджень, інтерпретації фактів, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, виділення істотних ознак, зіставлення та ін.

- ♦ У народі кажуть: “Один літній день цілу зиму годує”. Як би ви проілюстрували таку думку на матеріалі поезії “Дрібненькі грушки” О.Пчілки?
- ♦ Як ви розумієте слова:

Хоч від тисяч літ родився,
Та аж вчора розповився
І о власній силі йде.
І простується, міцніє
І спішить туди, де дніє.
Словом сильним, мов трубою,
Міліони зве з собою, —
Міліони радо йдуть,
Бо се голос духа чуть.

- ♦ Прокоментуйте зміст цієї строфи:

Слово, моя ти єдина зброс,
Ми не повинні загинуть обоє!
Може, в руках невідомих братів
Станеш ти кращим мечем на катів.

- ♦ Поясніть зміст перших чотирьох рядків поезії Шевченка “Зоре моя вечірня”. Спробуйте уявити і описати словами душевний стан Кобзаря, відірваного від України і засланоного в Орську фортецю.
- ♦ Яку думку хотів висловити В. Симоненко цими рядками:

І якщо впадеш ти на чужому полі,
Прийдуть з України верби і тополі,
Стануть над тобою, листям затріпочуть,
Тугою прощання душу залоскочуть.

- ♦ Зіставте загадки Л. Глібова з народними загадками. У чому виявилась їх своєрідність?

У школі діти вчать сприймати твір в єдності змісту і форми. Тому й важливі вправи на усвідомлення художніх деталей, прийомів зображення митця, пошук слів з найбільшим змістовним навантаженням.

- ♦ Що спільного є в описах з оповідання “Літня ніч” Миколи Вінграновського та в повісті “Аравійська пустеля” Валентина Чемериса?
- ♦ Визначте смислове навантаження пейзажу, яким починається поема Т.Шевченка “Кавказ”.
- ♦ Уявіть, що з прочитаних вами віршів В. Сосюри про пори року потрібно зробити монтаж під назвою “Вічне оновлення в природі”. З кожного вірша дозволяється взяти для монтажу лише одну строфу (4 рядки). Які саме строфи обрали б ви? Чому? Запишіть їх у зошит.
- ♦ Б. Олійник порівнює свою неньку із зорею. Чому? Проаналізуйте рядки:
Сад вишневий на порі.
Повернулись журавлі.
А мені, як до зорі,
Долітати на крилі
Все до тебе, як до вічної зорі.
- ♦ Покажіть, як за допомогою порівнянь створюються художні образи:
Твої очі – тихий вечір,
Що спускається безгучно,
Несучи на землю спокій
На своїх сріблястих крилах.
Твої очі – сизі хмари,
Крізь які у день похмурий
Пробивається проміння.

Під час вивчення літератури учні засвоюють систему теоретико-літературних понять, необхідних для розуміння твору і творчості митця. Такі завдання даються на рівні розпізнавання, інтерпретації, творчого застосування у стандартних і нестандартних ситуаціях.

- ♦ Прочитайте уривок. Підкресліть у ньому метафори:
Люблю, коли блукає місяць в травах,
Хатини білить променем своїм
І п'є тепло ночей ласкавих,
А на лугах пливе туманів дим.
- ♦ Образний вислів, в якому ознаки одного предмета чи дії переносяться на інший за подібністю, називається ...
- ♦ Хорей це...
 - а) двоскладова стопа з наголосом на другому складі;
 - б) двоскладова стопа з наголосом на першому складі;
 - в) трискладова стопа з наголосом на першому складі;
 - г) трискладова стопа з наголосом на другому складі;
 - д) трискладова стопа з наголосом на третьому складі.
- ♦ Напишіть невеликий твір “Портрет моєї мами”. Постарайтеся через опис її обличчя, очей, усмішки передати такі риси характеру, як доброта, ніжність, лагідність, розум, щирість.

- ♦ Підберіть синоніми до слова “Україна”.
- ♦ Павло Тичина у вірші “Гаї шумлять” часто вдається до епітетів. Доберіть до кожного з поданих словосполучень власні епітети.

“сни розкішні” – дивовижні, _____

“гаї затишні” – густі, _____

“полю золотому” – врожайному, _____

“День ясний” — сонячний, _____

Учні повинні вміти приводити набуті знання з теорії літератури у певну систему. З цією метою виділяються вправи на класифікацію, а також на співвіднесеність родових і видових понять.

- ♦ Ліричні твори поділяються так: ...
- ♦ Покажіть, яка співвіднесеність цих понять: лірика, пісня, гімн, послання, епітафія. Як можна виразити цю співвіднесеність за допомогою таблиці?

Слід ширше практикувати в школі завдання дослідницького характеру, наприклад: опрацюйте наукову літературу про перебування в Києві Т.Шевченка і на основі цього напишіть письмовий реферат. Познайомившись зі спогадами про М.Рильського, зробіть повідомлення на тему: “Він був незвичайною людиною”. Такі завдання розвивають в учнів самостійність думки. Якщо учня ставлять в положення дослідника, якщо він стає суб’єктом дії, це спонукає його звертатись до різних джерел, націлює на творчий пошук. Таким чином учні набувають уміння працювати з книгою, узагальнювати матеріал.

“У школі повинна велика увага приділятися розвитку мовлення дітей, його образності, логічної і художньої виразності, чуйності до слова, – відзначав В.Сухомлинський, — це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чуйності – одно з джерел людської культури.”¹ В дітях потрібно виховувати поетичне бачення світу. З цією метою широко використовують різні творчі завдання, що ґрунтуються на конструюванні художніх образів, картин тощо.

- ♦ Спробуйте і ви усно придумати казку за поданим початком (на ваш вибір):
- А) “Давним-давно зустрілися Ворона з Орлом, і почала Ворона насміхатися, що Орел мостить гнізда так високо в горах...”
 - Б) “В темному лісі стояв неприступний замок старого Білого Гриба. Одного разу його несподівано оточило військо жорстокого і войовничого Мухомора...”
 - В) “Якось надвечір прийшла хитра Лисичка до річки, де плавав табун свійських гусей, і почала до них ласкаво гукати: “Припливіть-но ближче, господиня послала мене розповісти вам цікаву новину!...”

Пам’ятайте, кожна казка мусить бути повчальною. Поміркуйте, чого вчить складена вами казка.

- ♦ Напишіть твір-мініатюру “Вечір в Україні”, використовуючи слова і вирази: *сутеніє, встає і сходить зоря, визирнув з-за хмари місяць, зоріє, зіроньки* тощо.

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 4. – С. 45.

- ♦ Поясніть, що спільного і що відмінного є в синонімах: *іти, плентатися, вешатися, шкандибати, прямувати, простувати, причвалати, волочитися, теліпатися, шкутильгати, дибати, брести, снуватися, чимчикувати*. Які з цих слів можна використати, описуючи, як Горпина з хворою дитиною йде на панщину? Відповідь обґрунтуйте.
- ♦ У вірші Б. Лепкого “І в мене був свій рідний край” йдеться про Україну. Ви знаєте, що велика Батьківщина починається для людини з маленької – того місця, де вона народилася і виросла. Подумайте, що є чудового і неповторного там, де ви живете. Напишіть невеликий твір. Назву твору придумайте самі.
- ♦ Коли б вам довелося писати твір про рідний край, які прикметники, крім поданих, дібрали б ви до таких іменників:
Земля чудова,
Краса велика,
Водиця холодна,
Цвіт вишневий,
Край дорогий.

Специфіка завдань з літератури полягає ще й в тому, що вони покликані збуджувати не лише думку, а й переживання. Звідси необхідність емоційної принабливості завдання, особливої атмосфери, що спонукає дітей до творчої праці.

ПРОГНОЗУВАННЯ Й МОДЕЛЮВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ РЕАКЦІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Істотним недоліком викладання літератури в школі є неувага до специфіки мистецтва, природи образного узагальнення. Спілкування учнів з художніми творами далеко не завжди викликає глибокі душевні переживання. Багато вчителів під час підготовки до уроку ще спеціально не ставлять завдання викликати у дітей відповідні емоції, естетичні реакції, що послаблює вплив творів на них. Звідси сенсорна недовантаженість учнів, надмірний раціоналізм. Художні явища засвоюються так, як і логічні поняття, в результаті чого не викликають у дітей належного інтересу. При цьому використовуються ті методи впливу, прийоми роботи, які розраховані переважно на розумове навантаження дітей. Недооцінюються методи і прийоми роботи, що ґрунтуються на **сугестії**, тобто психологічному навіюванні. А в педагогічній роботі ці методи впливу повинні відігравати особливу роль.

Недостатнє врахування специфіки предмета породжує суперечність між характером матеріалу і способами донесення його до свідомості дітей.

Якщо під час вивчення природничих і математичних дисциплін включення емоційної сфери все ж таки є супутнім елементом, то в художньому пізнанні емоції повинні супроводжувати весь процес, вони невіддільні від нього. Навіть теоретичні поняття, і ті вимагають активізації емоційних переживань. Розуміння і формування понять, знання фактів — необхідна умова процесу пізнання,

але ці факти, поняття також повинні бути осмислені в їх емоційному контексті. Тільки на цій основі вони набудуть нового раціонального і емоційного смислу.

Вивчення літератури — це перш за все формування ставлення учнів до моральної і духовної спадщини народу, до оточуючого світу. На уроках літератури учні повинні сперечатися, сумніватися, відстоювати свої думки. Тільки таким шляхом можна виховати справжнього читача. Тут особливо потрібна робота серця, її образно-емоційне осягнення. Адже сприйняття цієї інформації повинно бути нерозривно пов'язане з її ціннісним осмисленням, її переживанням. А тому прогнозування й моделювання естетичних реакцій — важливе завдання уроку літератури. Ще К.Ушинський відзначав, що “виховання, яке майже виключно турбується про освіченість розуму, робить в цьому випадку великий прорахунок, бо людина — більш людина в тому, як вона почуває, ніж в тому, як вона думає.”¹ Вчений був переконаний, що без належної емоційної основи неможливе не лише успішне, а й будь-яке нормальне навчання. Причина нудьги “завжди одна і та ж — брак душевної діяльності. Так, нудьга виникає з одноманітності вражень, з надмірної різноманітності їх; але в обох випадках вона виникає з одного й того ж.”²

У багатьох своїх працях К.Ушинський ставив питання про необхідність наукового вивчення емоційної сфери людини. Вчений стурбовано констатував, що з вражаючою легковажністю людина вивчає все, разом з тим вона свідомо обминає світ людських емоцій і пристрастей, хоч, власне, з цього світу виходить і її моральність, і її щастя.

Серйозною спробою втілення в життя принципу емоційності у викладанні літератури були праці В.Острогорського. Правда, проблема емоційності уроку літератури також не була ще ним розв'язана. Методична теорія тільки тоді стає активною дійовою силою, коли її основні положення науково обґрунтовані і експериментально підтвержені. Для того, щоб теоретично обґрунтувати важливість емоційності в навчанні, потрібні були ґрунтовні праці з питань афективної регуляції свідомості людини. Але таких праць не мала у своєму розпорядженні методика як наука. Тому проблема емоційності навчання якщо і ставилась, то лише на рівні декларування окремих істин. Проблеми емоцій і їхньої ролі в житті людини стали об'єктом інтенсивного наукового дослідження психологів, нейрофізіологів лише в останні три десятиліття.

Протягом багатьох століть емоції називалися таємницею людської душі, недоступні для їх вивчення. У кінці минулого століття відомий англійський філософ і соціолог Герберт Спенсер і французький психолог Тоодюль Рібо проголосили емоції рудиментами психіки. На їхню думку, з часом вони перестануть існувати, бо емоції нібито в житті людини не відіграють істотної ролі. Характерно, що і традиційна психологія протягом багатьох століть не

¹ Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – Т.2. – С. 352.

² Там же. – С. 243.

приділяла проблемі емоцій, як і проблемі творчої фантазії, належної уваги. “...Немає у психології, — відзначав Л.Виготський, — глав більш темних, як ці дві глави, ... ми не маємо скільки-небудь загальноновизнаної закінченої системи вчення про почуття і фантазію.”¹

Недооцінка емоційного впливу на розвиток учня привела до того, що принцип емоційності ще не набув громадянства і в сучасній дидактиці, а тому принципи навчання стосуються переважно інтелектуальної сторони діяльності дітей.

Проведені дослідження експериментально підтвердили думку Л.Виготського, що “існує єдина смислова система, яка являє собою єдність афективних і інтелектуальних процесів.”² У світлі цих праць переосмислюються закономірності методики викладання літератури як науки.

У результаті вивчення літератури відбувається, з одного боку, процес формування нових моральних цінностей, з другого — конкретизація чи корінна перебудова вже наявних в учнів орієнтирів. У першому випадку необхідна інформація набувається шляхом нарощування чи додавання до вже сформованих певних понять і уявлень. Соціальні установки особистості мають відносно стійкий характер і важко піддаються зміні. Зміна соціальних установок може відбутися тоді, коли виникає своєрідний когнітивний дисонанс між попередніми знаннями, уявленнями людини, якими вона керується у своїй поведінці, і новими когнітивними утвореннями в її свідомості.

Є два шляхи формування моральних суджень. Перший з них передбачає, що останні виростають саме на ґрунті знань, соціального досвіду, адже знання певних моральних норм — необхідна умова моральної орієнтації, основа формування моральних уявлень людини. Другий ґрунтується на іншій основі. Більш, ніж дев'яносто років тому відомий лікар В.Бехтерев писав: “У той час, як словесне переконання звичайно діє на особу в силу своєї логіки і неспростованими доведеннями, навіювання, як і наслідування, діє шляхом безпосереднього прищеплення психічних станів, тобто ідей, почувань і почуттів, не вимагаючи взагалі доказів, не потребуючи логіки.”³

До першого шляху учителі звертаються частіше. Постає питання, чи знання школярем певних моральних норм є вже свідченням його моральної зрілості? Чи обов'язково стають завчені знання складовою частиною його особистості? Далеко не завжди. Лише на вищому рівні інтеріоризації моральні цінності стають невід'ємним компонентом самосвідомості людини.

Ступінь сформованості моральних переконань виражається в моральній позиції особистості. Остання може виявлятися у формі чуттєво-емоційного

¹ Виготский Л.С. Психология чувств. — М.: Искусство. 1965. — С. 256.

² Виготский Л.С. Мышление и речь. — С. 14.

³ Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб, 1903. — С. 19.

ставлення до зображених письменником явищ, у формі певних оцінок, які безпосередньо даються цією особистістю.

Психологами доведено, що необхідною базою формування ідейних переконань та уявлень людини є естетичні почуття, що виростають на ґрунті знань. Це основа добра, основа моральності. Тільки на базі емоційно-пізнавальної активності вироблятимуться моральні принципи. Без розвитку в учнів емоційної культури, без співпереживання, сердечної зворушеності не може бути справжнього виховання засобами мистецтва. “Почуття — це кров, плоть і серце моральної переконаності, принциповості, сили духу; без почуттів моральність перетворюється на сухі, безбарвні слова, що здатні виховати лицемірів.”¹

Як слушно зауважує Л.Виготський, “жодна форма поведінки не є настільки міцною, як та, що пов’язана з емоцією. Тому, якщо ви хочете викликати в учня суттєві для вас форми поведінки, завжди потурбуйтеся про те, щоб ці реакції залишили емоційний вплив на нього. Жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, як живе почуття, і в цьому смислі апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке легше всього впливати на поведінку. Емоційні реакції виявляють найістотніший вплив на всі вирішальні форми нашої поведінки і на всі моменти виховного процесу.”²

Моральність народжується там, де встановлюється міцний двосторонній зв’язок між моральними судженнями і адекватними їм переживаннями. Не випадково в нашій мові у багатьох словах на означення певних моральних понять закріпилася така семантична побудова слів, що означає рух людської душі, її безпосередній зв’язок з іншою людиною. Такими, наприклад, є лексичне значення слів “співчуття”, “співпереживання”, “співстраждання”. Таким є одне з найуніверсальніших і наймісткіших з погляду моральності — слово “совість” (“вістка” від одного серця до іншого про те, що добре, що погано).

Учнів треба ставити в такі навчальні ситуації, в яких виявлялася б їхня моральна позиція. Завдання вчителя — зробити вивчення кожного твору чимось близьким для них, таким, що викликає роздуми, почуття (радості, болю, жалю, суму, гніву, обурення і т.ін.).

Співпережиття є показником внутрішньо емоційно-пізнавальної активності суб’єкта. Де немає співпережиття твору, особистого ставлення до письменника, не може бути естетичного сприйняття. Звідси впливає важливий висновок: “Будь-яка спроба вихователя чи вчителя “внести” в свідомість дитини певні моральні норми, минувши власну її діяльність, підриває основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей та якостей.”³

¹ Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.4. – С. 155.

² Виготський Л.С. Педагогическая психология. – М.: Работник просвещения, 1926. – С. 113.

³ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1923. – С. 192-193.

Емоційна забарвленість інформації знімає втому дітей, створює належний тонус у навчанні. Від емоційного стану людини залежать також багато інших психічних процесів: її пам'ять, увага. “Знання, не підкріплені, не зігріті позитивними емоціями, — відзначає М.Скаткін, — залишають людину холодною і не зачіпають за живе, швидко вивітрюються, не входять в плоть і кров. Експерименти показують, що за умови хорошого настрою на виконання дозованих завдань учні витрачають майже в два рази менше часу, ніж за умови поганого.”¹

Емоції є внутрішнім регулятором діяльності. Вони здатні стимулювати енергетичні ресурси людини. За словами П.Анохіна, емоція — “це своєрідний інструмент, що утримує життєвий процес в його оптимальних “межах.”² Як показали експериментальні дослідження, втрата емоційної регуляції людини, що найчастіше має місце при різних травмах підкорки, яка є джерелом енергії всієї вищої нервової діяльності, робить людину пасивною і байдужою. У стані психічної пригніченості людина ніби втрачає свої попередні здібності. “Зникнення емоцій неминуче приводить до розпаду мислительної діяльності.” І навпаки, “варто підняти настрою, як блискуче виявляються функціональні можливості людини.”³ Якщо праця постійно породжує позитивні емоції, то вона переростає в потребу індивіда.

Емоції не тільки відображають характер перебігу діяльності, виконуючи роль своєрідного її індикатора, а й аналізують особистісний зміст тих чи інших ситуацій. “Можна з усією впевненістю сказати, — стверджує Г.Щукина, — що емоційні переживання особистості у пізнавальному процесі є важливим фактором, який підкріплює пізнавальний інтерес.”⁴

Емоції тісно пов'язані з потребами людини. На думку С.Рубінштейна, виступаючи як прояв “потреби, як конкретна психічна форма її існування, емоція виражає активну сторону потреби.”⁵

Шлях до інтелектуального осягнення твору лежить через його суб'єктивне емоційно-образне пізнання. Власне, емоційне переживання є особливою формою виявлення суб'єктами ставлення до художніх цінностей. “Мистецтво, — писав Л.Толстой, — є діяльність людська, суть якої в тому, що одна людина свідомо, відомими зовнішніми знаками передає іншим відчуті нею почуття, а інші заражаються цими почуттями і переживають їх.”⁶

¹ Скаткін М. Н. Требования к современному уроку // Народное образование. — 1969. — №2. — С. 33.

² Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М.: Медицина, 1978. — С.5.

³ Мясисцев В.М. Личность и неврозы. — Л., 1960. — С. 126-127.

⁴ Щукина Г.И. Формирование познавательного интереса учащихся в процессе обучения. — М.: Учпедгиз, 1962. — С. 75.

⁵ Тихомиров О.К., Клочков М.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. — 1980. — № 5. — С.23.

⁶ Толстой Л. Н. Об искусстве и литературе. — М.: Искусство, 1958. — Т. I. — С. 124.

І справді, проникнути в художній світ твору — це значить захопитися, “заразитися” тими ідеями, думками, почуттями, роздумами і переживаннями митця. Почуття — це пусковий механізм і сприйняття твору, і розвитку відтворюючої уяви, і творчого мислення, і волі. Дефіцит емоцій, сухий раціоналізм на уроках літератури породжує у дітей душевну глухоту, байдужість до мистецьких цінностей, а основне — при цьому не може бути повнокровним сам процес спілкування з митцем, бо не реалізується найголовніша з функцій мистецтва — формування цілісної, духовно багаті особистості. А тому так важливо, щоб кожен урок літератури відзначався не лише високим інтелектуальним, а й емоційним фоном. Співпережиття є необхідною умовою повноцінного спілкування з мистецтвом.

Звичайно, боротьба за доступність, емоційність у вивченні матеріалу, намагання зробити уроки цікавими, захоплюючими аж ніяк не означає прагнення до зовнішньої легкості.

В основі формування інтересу до навчального предмета, як засвідчують наукові експерименти психологів, є не зовнішня цікавість, хоч і вона має неабияке значення у навчанні, а насамперед глибока науковість.

Стимулювання колективних переживань, емоційне вживання в тексти творів досягається за допомогою різних форм роботи. Насамперед це можуть бути різні види виразного читання, наперед підготовлені до уроку найяскравіші уривки з творів, які вкраплюються в розповідь учителя або передують чи завершують її. Емоційність посилюється, якщо читання твору проводиться на фоні музики. Так, наприклад, вірш М.Рильського “Шопен” можна продекламувати на фоні “Вальсу №7 до-дієз-мінор” великого польського композитора Ф.Шопена. Ніжна мелодія вальсу у поєднанні з художнім твором створить особливий емоційний настрій.

Практикують учителі й читання творів, що вивчаються за програмою, безпосередньо на лоні природи. Ось що розповіла Стріляна А., вчителька м. Дінця: “Вивчення “Лісової пісні” Лесі Українки припадає за програмою на ранню весну, коли витикається перша травиця, прокльовуються ніжні листочки на деревах, що з усіх боків оточують наше селище. Схилами Дінця стікають, передзвонюючись, струмки, внизу — яруги, зарослі деревами й кущами, серед яких по-весняному синіють озерця. І все це — недалеко від школи, де з стрімкого виступу видно казково прекрасні місця.

На розгляд змісту “Лісової пісні” відводимо два уроки. Після вступного слова про історію створення драми-казки, визначення її найважливіших проблем йдемо на природу — спускаємося з високого берега на стрімчастий виступ, розміщуємося на траві, і вчитель виразно читає Лесину драму.

Десь кує зозуля, озивається жайворонок, вітерець гойдає віти берези, що прихилились до розкішного дуба. Слухове сприйняття тексту підсилюється зоровим враженням від картин рідної природи. І створюється та емоцій-

на атмосфера, коли художній твір сприймається як органічне ціле з природою. Перед учнями відкриваються водночас краса слова і навколишнього світу. Вони глибше відчувають силу пристрастей героїв “Лісової пісні”...¹.

Щоб збудити в учнів емоції, на уроці, присвяченому вивченню творів українських письменників про голодомор, учителька середньої школи №102 м. Києва Варвара Гринько запалює свічки; під час аналізу оповідання А.Головка “Пилипко” ставить на стіл вазу з житніми колосками.

Емоційний фон уроку літератури створюється не тільки естетичним, а й інтелектуальними емоціями. Останні найчастіше виражають радість пізнання. Англійський психолог Д.Пойя відзначав: “У розв’язанні будь-якого завдання присутня крупинка відкриття. Завдання, яке ви розв’яжете, може бути скромним, але якщо воно кидає виклик вашій допитливості, заставляє вас обирати і вирішувати власними силами, то ви зможете відчувати напругу розуму, що веде до відкриття, і насолоджуватися радістю перемоги.”²

У процесі пізнання виникають певні психологічні стани. Вони збуджуються почуттями радості, здогадки, задоволення, сумніву, засмучення, здивування, захоплення, впевненості. З одного боку вони регулюють пізнавальний процес, з другого — стимулюють його. Як доказали дослідження О.Тихомирова, І.Вількеєвої, В.Поплужного, Ю.Кулюткіна та інших, інтелектуальні емоції найчастіше виникають в умовах творчої мислительної діяльності, особливо тоді, коли нова інформація вступає в суперечність з існуючими уявленнями, які вже склалися у дітей.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Формування навчальних інтересів учнів визначається не лише змістом навчального матеріалу, але й способом організації занять. Не можна не погодитися з відомим чеським педагогом Хелусом Зданеком, що “...індивід уже з дитячого віку має потребу в імпульсах, які б втягали в дію — рушійну силу його розвитку. Якщо у нього недостатньо потрібних імпульсів, то це веде до найрізноманітніших форм депривації (пограбування): духовної, емоційної, розумової, соціальної, психологічної, з неосяжними і часто непоправними наслідками.”³ Серед таких імпульсів, що стимулюють учнів під час навчальної діяльності — методи навчання. Методика викладання літератури покликана відповісти на три запитання:

- що вивчати?
- навіщо вивчати?
- як вивчати?

¹ Стріляна А.М. Пошук забезпечує успіх // Укр. мова і літ. в школі. – 1987. – №1. – С. 56-57.

² Пойя Д. Как решать задачу. – М.: Учпедгиз, 1961. – С. 5.

³ Хелус З. Понимаете ли вы ученика? – М.: Просвещение, 1987. – С. 7.

Останнє з них безпосередньо стосується методів і прийомів вивчення літератури в середній школі.

Слово **метод** походить з грецької мови (*methodos*) і означає спосіб дослідження явищ, шлях пізнання істини. Методи навчання визначають як *способи дидактичної взаємодії вчителя й учнів, що спрямовані на розв'язання тих навчальних, освітніх і виховних завдань, які реалізуються на уроках*.

Методи відображають логіку пізнавальної діяльності учнів, ґрунтуються на важливих закономірностях педагогічного процесу.

Педагогічний процес двоєдиний. У ньому важлива роль належить учителю, який скеровує учнів у певному напрямі, завчасно запрограмує відповідні форми роботи, за допомогою яких здійснює вплив на дітей. Проте і учень не пасивна фігура в навчанні. А тому методи викладання передбачають з боку вчителя способи керування розумовою діяльністю дітей, з боку учнів — способи учіння.

Відомий англійський вчений, автор книги «Психопедагогіка: Теорія і практика навчання» Е.Стоунс слушно зауважує, що коли мова заходить про типові недоліки у вивченні того чи іншого пред'єкта, вчителі здебільшого сходяться на одному: «В усьому винні сучасні школярі». На його думку, «педагогічні невдачі часто приписують недолікам того, хто навчається і дуже рідко — недосконалості методів навчання.»¹

Від вдало обраних методів залежить характер уроку, його педагогічна результативність. Методи спрямовують у кінцевому результаті розвиток учнів. Вони забезпечують набуття учнями знань, формування світогляду, розвиток їхніх здібностей і обдарувань. Саме тому питання удосконалення методів навчання, приведення їх у відповідність з вимогами життя є надзвичайно актуальною проблемою.

Проблема **класифікації методів** як одне з кардинальних питань методичної науки з давніх-давен привертала увагу відомих педагогів. Проте і до цього часу вона остаточно не розв'язана. У книжках з дидактики, педагогіки (навіть одного й того року видання) можна знайти неоднаковий підхід до класифікації методів навчання, різну наукову термінологію. Одні вчені, визначаючи номенклатуру методів, надають перевагу класифікації на основі джерел знань учнів, інші — на основі внутрішніх рівнів їх пізнавальної самостійності, логічних форм мислення тощо. У наукових працях часто в один ряд ставляться методи навчання, що мають різну логічну основу виділення. Слово «метод» нерідко виступає в них як синонім до слів «прийом, форма навчальної діяльності учнів». Такий різнобій у визначенні методів має місце і в методичних працях, присвячених вивченню літератури в середній школі.

¹ Стоунс Е. Психопедагогіка: Психологическая теория и практика обучения. — М, 1984. — С. 25.

Знання функцій і структури методів навчання необхідне вчителю для організації навчально-виховного процесу на науковій основі.

Методи навчання, що застосовуються на уроках літератури, намагалися науково обґрунтувати ще дореволюційні педагоги — В.Стоюнін, В.Водовозов, В.Острогорський. На перше місце серед методів навчання В.Стоюнін ставив бесіду, В.Водовозов — самостійну роботу учнів над текстом художнього твору, В.Острогорський надавав перевагу лекції, бо живе слово вчителя, на його думку, найбільшою мірою здатне вплинути на учнів і викликати в них живий інтерес до творів мистецтва.

Проте жодна з цих форм взаємозв'язку вчителя з учнями не може претендувати на універсальний характер. Історія розвитку нашої школи є яскравим свідченням того, що будь-яка універсалізація методів навчання не приносила належного успіху. Відомо, наприклад, що в школах дореволюційної Росії лекція проголошувалась основною, домінуючою серед інших методів навчання. На учня дивилися як на пасивну фігуру педагогічного процесу. У 20-х роках ХХ століття основний акцент робився на самостійній роботі школярів; на початку 60-х років, коли особливо гостро заговорили про активізацію розумової діяльності учнів, часто стали універсалізувати бесіду, пошукові форми навчання. Спроби знайти якісь універсальні методи, що завжди забезпечують високу результативність уроку, завершувалися невдачею, бо кожен з цих методів має не лише свої переваги, але й обмежені можливості.

Лекція, розповідь учителя відіграють важливу роль у навчанні учнів. Живе слово вчителя — засіб збудження інтересу до літератури. Не випадково йому так багато уваги приділяли К.Ушинський, В.Острогорський, М.Рибникова, Г.Бочаров, Т.Бугайко і багато інших відомих педагогів. Лекція — це один з найекономніших способів передачі інформації: за короткий час можна охопити значний за обсягом матеріал, викласти його послідовно, аргументовано, доказово, зробити певні висновки. Живе слово вчителя (в лекції воно знаходить найповніший вияв) захоплює учнів логікою думки, емоційною пристрасстю. Але лекція має також і свої обмежені можливості у засобах активізації учнів. При всіх своїх позитивних якостях лекція утруднює зворотній зв'язок учителя й учнів, індивідуальну роботу в класі. Учень виступає переважно об'єктом впливу, а не суб'єктом дії. Лекція мало ефективна і в плані формування в учнів потрібних навичок. Ще А.Дістервег наголошував, що мистецтво навчання вимагає не тільки вміння повідомляти, але й будити думку школярів.

У російського письменника Михайла Дімова є повість «Відкрита країна», героєм якої є Герман Германович — добра, м'яка за характером, знаюча, з широкою ерудицією людина. Здається немає жодного питання, на яке б він не відповів. Заклавши руки в кишені, він ходить по класу і приємним голосом веде розповідь. І всі слухають його, як зачаровані. Учні кажуть, що учитель

Гер Герич ніколи їх не питає, все робить сам. Безпосереднє своє призначення він бачить у тому, щоб передати знання, як він каже “із дзьоба в дзьоб”.

Діти люблять подібних учителів, бо вони не утрудняють їм життя. Але який педагогічний результат цієї роботи? Такі вчителі виховують у дітей споживацьке ставлення до знань. Набуті у такий спосіб знання швидко вивірюються й не стають складовою частиною особистості учня.

Вивчення літератури, де основний наголос робиться на запам'ятовуванні й тільки, стає важким тягарем для дітей, і, навпаки, чим більше творчості у праці вчителя та учнів, науково виправданої, педагогічно доцільної, тим змістовнішим, багатограннішим стає навчальний процес, тим цікавіше вчитись учням у школі. Там, де учням лише нав'язуються готові істини, де панує атмосфера пасивності і бездумної споглядальності, де є орієнтація на зубріння, де не виховується самостійність й творча активність, — не може бути і справжнього виховання та розвитку дітей. Подібне навчання здатне лише притуплювати їхні розумові сили. “Як мускули стають безсильними, кволими без праці і вправ, так і розум не формується без розумового напруження, без думки, без самостійних пошуків.”¹ Критичність мислення — це один з компонентів, важливих факторів повноцінного розумового розвитку.

Педагогічний процес у сучасній школі повинен будуватися на такій основі, щоб забезпечувати школяреві активну позицію суб'єкта дії. Навчання тільки тоді може бути повноцінним і ефективним, коли забезпечується всебічний вплив на школяра, на різні сфери його свідомості, перетворюючись на засіб гармонійного розвитку людини, а тому одне з важливих завдань вивчення літератури в школі — урізноманітнення навчального процесу, включення учнів у різні види діяльності, що сприяють формуванню позитивних якостей, забезпечують набуття літературних знань, необхідних умінь та навичок. Включення учнів у різноманітні види діяльності диктується, поперше, вже тим, що вони знайомляться з різною за змістом і характером навчальною інформацією (конкретні факти, художні образи, поняття, наукові теорії тощо). По-друге, чим різноманітнішою є діяльність учнів, тим краще забезпечується багатогранний вплив на різні сфери їхньої свідомості.

Навчання за своєю природою — творчий процес, а будь яка творча діяльність вимагає постійного напруження духовних сил дитини. Діяльність — основа детермінації психічного і духовного розвитку. Тільки в діяльності можуть бути розвинені здібності людини, її унікальні можливості як соціального індивіда, як особистості. Тільки в діяльності загартовується воля. Не можна не погодитись з А.Дістервегом, що “розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них прилучитись, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напругою. Ззовні він може одержати тільки збудження... А тому самодіяль-

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т.4. — С. 585.

ність — засіб і, одночасно, результат освіти.”¹ І далі: “Те, що людина не набула шляхом своєї самостійності — не її.”²

Під діяльністю розуміють як внутрішню (психічну), так і зовнішню (фізичну) активність людини, яка регулюється свідомою метою. Теорія навчальної діяльності як цільна наукова концепція обґрунтовувалась Д.Ельконіним ще на початку 60-х років. Пізніше вона знайшла свій подальший розвиток у працях В.Давидова, А.Маркової, О.Леонтьєва, Л.Фрідмана та інших відомих психологів. У світлі цієї теорії були розроблені окремі положення, принципи організації навчального процесу. Д.Ельконін конкретизує поняття **навчальна діяльність** учнів. “Навчальна діяльність, — відзначає він, — перш за все є така діяльність, в результаті якої відбуваються зміни в самому учневі.”³ В цьому полягає її основна особливість. Він розглядає процес формування навчальної діяльності учнів як постійне збагачення їх новими вміннями і можливостями, в результаті чого має місце поступова передача “окремих елементів цієї діяльності самому учневі для самостійного її здійснення без втручання вчителя.”⁴

Щоб забезпечити ефективність навчання, повноцінність уроку літератури, необхідно поєднувати репродуктивну і пошукову діяльність. Вчитель повинен прагнути дати учневі не лише певну суму знань, а й навчити їх мислити, стимулювати розвиток пізнавальних сил, роботу думки, постійну потребу вчитися, самостійно набувати знання, спостерігати, досліджувати літературні факти і явища. “Ідеалом розвиваючого навчання є особистість не з енциклопедично розвиненою пам’яттю, а з гнучким розумом, з швидкою реакцією на все нове, з повноцінними розвинутими потребами дальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками і творчими здібностями.”⁵ Отже, не можна обмежуватися лише інформаційними методами навчання. Слід створювати на уроці проблемні ситуації, вводити учнів у атмосферу пошуку.

Необхідність активного включення учнів у навчальний процес зумовлюється також потребами виховання.

“Одним з небезпечних джерел морального інфантилізму, — у свій час писав В.Сухомлинський, — є те, що знання беруться у готовому вигляді, а основна розумова діяльність при цьому — заучування. Запобігання цій небезпеці — у добуванні знань. Навчання стає працею за тієї умови, коли учень самостійно добуває знання.”⁶ Це необхідно не лише для міцності знань. Самостійне добування знань породжує зрілість думки. Зріла думка — це пере-

¹ Дистервег А. Избр. пед. соч. — М., 1956. — С. 118.

² Там же. — С. 119.

³ Ельконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — С. 53.

⁴ Там же. — С. 54.

⁵ Охитина Л.Т. Психологические основы урока. — М.: Просвещение, 1977. — С. 11.

⁶ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т. I. — С. 89.

творення знань у переконання, ідейна стійкість, вірність переконанням, готовність захищати, обстоювати їх, боротись за них.

Турбота про виховання всебічно розвиненої особистості вимагає великої уваги до формування **переконань**. Ідейні, політичні переконання не задаються додому за підручником, не заучуються і не викладаються у відповідях, не оцінюються балами. Вони живуть — у думках, вчинках, діяльності, взаєминах. А тому необхідно створювати в школі таку психологічну атмосферу, яка змушує учня активно працювати, творчо мислити.

Тільки тоді, коли учні є активними учасниками процесу пізнання, суб'єктами своєї власної діяльності, а не лише об'єктам впливу, — лише за цієї умови вони можуть виявити свої духовні можливості, найповніше реалізувати себе як творчу особистість. Необхідно створювати на уроках сприятливі умови для внутрішньої духовної свободи, психологічної розкритості, для забезпечення активного включення учня в діяльність з власної ініціативи, де найповніше виявляються потреби учнів у пізнанні, творчості, самовираженні, комунікативній активності, естетичній насолоді. Все це надасть навчальній діяльності особистісного смислу, і урок літератури сприйматиметься вже як спільна справа вчителя і учнів, у якій кожен учень повинен брати посильну участь, бо від цього залежатиме і результат уроку. Якщо учні не залучаються до навчального процесу, в них формується своєрідне ставлення до нього як до якоїсь зовнішньої чужої сили.

Необхідність максимального включення учнів у різноманітні види навчальної діяльності відповідає природним потребам дітей. Ось одна з типових відповідей десятикласників на запропоновану їм анкету: “Що необхідно було б, на вашу думку, зробити в школі, щоб учні виявляли до навчання більший інтерес?”, “Хотілося б, щоб нам не тільки давали поради, але щоб із нами радилися, щоб нас не тільки організовували, а й робили організаторами, щоб нас не тільки примушували, а й переконували серйозно вчитись.”

Таким чином, є такі навчальні ситуації на уроках, де на першому плані є діяльність учителя (розповідь, лекція, читання і коментування художнього тексту, розтлумачення певних понять, пояснення способів дій тощо) і, навпаки, в інших випадках найголовнішою стає діяльність учнів (робота з підручником, виголошення доповідей, рефератів учнів, виконання письмових робіт і т.п.). Нерідко на уроках сполучається і діяльність вчителя, і діяльність учнів (бесіда, диспут, семінарське заняття тощо). Які ж переваги і обмежені можливості має бесіда як метод навчання та самостійна робота дітей?

Спираючись на вже відоме учням, їхній практичний досвід, за допомогою запитань можна підвести до потрібних узагальнень. Цінність бесіди насамперед у тому, що саме в ході її швидко й оперативно виявляється ступінь розуміння окремими учнями та класу в цілому навчального матеріалу, міру

сформованості вмінь і навичок. Особлива роль у цьому плані належить бесіді евристичного характеру.

“У бесідах з учнями, — відзначав К.Ушинський, — необхідно мати на увазі дві мети і не захоплюватися жодною з них настільки, щоб забути про іншу. Перша мета, формальна, полягає у розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уяви, фантазії та розуму. Друга мета — матеріальна, тобто зміст. Без змісту розум — мильна бульбашка. Щоб досягти другої мети разом з першою, насамперед потрібен розумний вибір предметів для спостереження, уявлень і міркувань.”¹

На відміну від лекції **бесіда** відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння твору. У процесі бесіди здійснюється безпосередній зв'язок учителя й учнів. Бесіда виховує у дітей активність, самостійність, уміння зіставляти і узагальнювати факти, аргументувати свої твердження. Живе спілкування вчителя з учнями сприяє розвитку мовлення у дітей. Проте і бесіда, якщо навіть учитель дотримуватиметься всіх вимог, що ставляться до неї, не має права на універсалізацію. Матеріал, який зовсім не знайомий учням або мало знайомий, учитель не може подати методом бесіди. Активність виникає лише на базі знань, тому не завжди можна вести роботу “устама дітей.” До того ж ігнорування живого слова вчителя також негативно відбивається на навчальному процесі.

Важливою умовою успішного вивчення учнями художньої літератури є інтенсифікація **самостійної роботи**. Величезна кількість наукової інформації, яку необхідно засвоїти учням, вимагає вироблення в них уміння самостійно набувати і осмислювати знання.

Самостійність — це здатність виконувати ту чи іншу роботу без сторонньої допомоги. Таке вміння дуже потрібне в житті. Адже жоден підручник і програма, якими б досконалими вони не були, не можуть забезпечити набуття тих знань, що потрібні людині протягом усього її життя. Якщо на початку ХХ століття ті, що закінчували вищі навчальні заклади, могли користуватися одержаними знаннями без істотної перебудови їх протягом тривалого часу, то тепер, у вік науково-технічного прогресу, процес старіння знань різко прискорився. А тому необхідно з перших років навчання учня в школі прищеплювати йому вміння роботи з книжкою, розвивати його самостійність і творчу активність. Проблема самостійної роботи учнів все більше привертає увагу відомих методистів, дидактів, психологів. Існує багато ефективних форм самостійної роботи, які спрямовані на глибоке осмислення учнями літературних явищ, розвиток творчих здібностей, відтворюючої уяви, пам'яті тощо. Нині у старших класах широкої популярності набули **семінарські заняття** з літератури. Учні самостійно знайомляться з літературо-

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т. 2. — С.221.

знавчими дослідженнями, готують реферати, самі аналізують художні твори. яких не вивчали за шкільною програмою.

Діти не люблять зайвої опіки, а тому дуже важливо для вчителя завчасно “сходити зі сцени” там, де учень може сам без його допомоги успішно долати труднощі. Але не слід перебільшувати роль самостійної роботи у навчанні. Самостійна робота дає належний ефект тоді, коли вона розумно спрямовується вчителем і поєднується з іншими навчальними методами.

Аналіз стану викладання літератури показує, що значна частина учнів не привчена до серйозної праці. Це є результатом того, що в школі недостатня увага приділяється тим формам організації навчального процесу, які розвивають у дітей потрібну самостійність та ініціативу. В останні десятиліття все більше спостерігається своєрідне відчуження школярів від навчальної діяльності. У 83% дітей навчальні потреби деформовані, внаслідок чого відсутній свідомо-вольовий рівень регуляції. З одного боку це результат процесів суспільної деформації, з іншого — споглядального типу навчання. Праця втратила для багатих людей свою притягальну силу. Під впливом цього змінилися ціннісні орієнтації учнів. Характерною рисою багатьох школярів став соціальний інфантизм.

Плануючи навчальну діяльність з учнями, необхідно не лише враховувати характер взаємозв'язку між вчителем і учнем. Лекція, бесіди і самостійна робота як методи навчання самі по собі ще не визначають характеру діяльності учнів у процесі опанування ними нової інформації. Лекція може ґрунтуватися на репродуктивній, тобто відтворюючій, та проблемній основі. Бесіда також може мати і репродуктивний, і евристичний характер, коли учень за допомогою вдало продуманих запитань відкриває для себе наукову істину. Бесіда може вилитися в диспут. Значної своєрідності вона набуває під час проведення семінарських занять; тут бесіда може служити тією ланкою, яка зв'язує виступи учнів — учасників обговорення поставленої проблеми. Самостійна робота може мати і репродуктивний, і творчий характер, відзначатися різною мірою самостійності. Учні можуть самі опрацювати поданий у підручнику матеріал, самостійно розв'язати поставлене завдання або виконати його за певним зразком, чи запропонованою вчителем системою запитань та завдань. Отже, при визначенні методів навчання потрібно брати до уваги також й інші критерії.

Дієвість знань залежить насамперед від ступеня їх осмислення. Свідоме засвоєння знань вимагає активної роботи думки. “Давно відомо,— зазначають психологи О. Леонтьєв, П. Гальперін і Д. Ельконін, — що при одному і тому ж самому рівні знань та вмінь інтелектуальний розвиток учнів може бути вищим або нижчим — залежно від умов та методів навчання. Через це оцінка результатів застосування того чи іншого методу не може зводитись до врахування тільки освітнього ефекту і повинна включати в себе також і

врахування його ефективності в психологічному розумінні, тобто з боку просування учнів в їхньому розумовому розвитку.”¹

Саме з подібних позицій до класифікації методів навчання підійшли відомі дидакти І.Лернер та М.Скаткін. Кладучи в основу характер і рівень пізнавальної діяльності учнів, вони виділили п'ять методів: **пояснювально-ілюстративний** (або інформаційно-рецептивний), **репродуктивний**, **проблемного викладу**, **частково-пошуковий** (або евристичний), **дослідницький**.²

У 70-х роках, спираючись на концепції І.Лернера і М.Скаткіна й враховуючи особливості вивчення літератури як навчального предмета, М.Кудряшов розробляє свою систему класифікації методів,³ яка завоювала ряд прихильників серед методистів і вчителів-словесників. Він виділяє такі чотири методи навчання: метод творчого читання, репродуктивний, евристичний, дослідницький. Кожному з цих методів дається наукове обґрунтування.

Оскільки методи навчання повинні будуватися з урахуванням специфіки предмета, окремо виділяється метод **творчого читання**, продиктований особливістю вивчення літератури. “Власне в активізації художнього сприймання, художніх переживань, у формуванні засобами мистецтва художніх нахилів і здібностей школярів, — зазначав М. І.Кудряшов, — мета і специфіка цього методу.”⁴ Вчений підкреслює, що на уроках літератури неможливо всю роботу над твором переносити у площину логічних суджень. Логічні судження повинні мати опору в конкретно-чуттєвих уявленнях, в емоційності сприймання тексту. Безпосереднє емоційне сприймання художнього твору — необхідний елемент повноцінного вивчення літератури.

Для методу творчого читання характерні такі види навчальної діяльності: читання учнями художнього твору вдома і в класі, виразне (художнє) читання, прослуховування твору, художнє розповідання, перекази творів, близькі до тексту, ілюстрування прочитаного малюнками, складання читацьких відгуків на прочитані книжки в усній і письмовій формі тощо. Таким чином, метод творчого читання не зводиться лише до читання твору, в нього вкладається значно ширший зміст.

М.Кудряшов відзначає, що знання часто даються учням і в готовому вигляді. Цьому сприяє **репродуктивний** метод. Він орієнтує на запам'ятання

¹ Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Реформа школы и задачи психологии // Новая система народного образования в СССР. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 197-198.

² Див.: Лернер И.Я. и Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. — 1965. — №3. — С. 115-127; Дидактика средней школы // Под ред. А.М.Данилова и М.Н.Скаткина. — М.: Просвещение, 1975. — С. 172; Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981.

³ Див.: Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М.: Просвещение, 1981. — С. 57.

⁴ Там же. — С. 59.

учнями відповідної інформації. Наприклад, слухаючи розповідь учителя, учні складають план чи тези лекції, синхронічні таблиці та ін.

Важливе місце у системі методів навчання, за класифікацією Кудряшова, відводиться **евристичному** методу. Евристичний метод реалізується через систему запитань і завдань, які націлюють учнів на те, щоб на основі спостережень, аналізу явищ і фактів зробити самостійні висновки та узагальнення.

Дослідницький метод стимулює розумову активність дітей, прищеплює їм важливі вміння і навички. Справді, не можна сформувати у дітей систему широких поглядів на літературу без завдань дослідницького характеру. Вони вимагають високого рівня самостійності учнів. Це самостійний аналіз творів, які не вивчаються учнями у школі за програмою, краєзнавчі дослідження, самостійна оцінка спектаклю, зіставлення літературного твору з його екранізацією та ін.

Система методів М.Кудряшова орієнтує вчителя на забезпечення всебічної активізації розумової діяльності дітей, на розвиток їхніх творчих сил. Проте ця класифікація вимагає ще певного уточнення і глибшого наукового обґрунтування. Та й сам М.Кудряшов не заперечував правомірності інших класифікацій, наголошував на необхідності нових творчих пошуків.

Відзначимо, що його класифікація мало відбиває способи передачі вчителем знань. Характерно, що в останні роки у педагогічній літературі, присвяченій методам навчання, переважно робився наголос на характері навчальної діяльності школярів, а способи діяльності вчителя відсувалися на задній план. У М.Кудряшова, як і в багатьох інших дослідників, методи навчання не виділяються за єдиною основою поділу. Репродуктивний метод передбачає як свою протилежність продуктивний метод, тобто такі способи навчання, які вимагають від учителя ставити на першому плані не відтворення учнями готової інформації, а своєрідне конструювання ними знань, що сприяє розвитку їхніх творчих здібностей. Цій меті підпорядкований ряд творчих завдань з літератури. Правда, і евристичний, і дослідницький методи ґрунтуються на творчій діяльності учня, але вони не охоплюють усіх форм цієї діяльності, що практикуються на уроках літератури.

У методичній літературі, в дослідженнях з дидактики нерідко методи навчання виділяються і на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань учнями, що характеризує особливості операцій мислення у набутті нової інформації. Відповідно в учнів формуються вміння та навички: метод **індукції** і метод **дедукції**, метод **аналізу**, метод **синтезу**, метод **абстрагування**, метод **конкретизації**, метод **аналогії**, метод **моделювання**, метод **узагальнення**, метод **зіставлення** тощо. У працях відомих психологів О.Леонтєва, П.Гальперіна, Д.Ельконіна, В.Давидова підкреслюється неможливість набуття нових знань без урахування відповідної операційної сторони навчальної діяльності учня, адже якість і глибина знань та вмінь людини залежать від характеру тієї систе-

ми дій і операцій, яка спрямована на їх набуття. Справді, щоб навчити учнів, скажімо, складати загадки, учителю слід добре продумати не лише характер бесіди з дітьми, а й накреслити певні логічні операції, спрямовані на поступове оволодіння ними потрібними вміннями та навичками.

Ряд учених виділяє методи навчання на основі зовнішньої форми їх вияву. Така класифікація також логічно вмотивована. Зовнішня форма вияву методів навчання — слухова (читання твору, лекція, розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж), зорова (спостереження) і практична форма набуття нових знань — вимагає пильної уваги з боку науковців. Від правильного співвідношення **словесних, наочних і практичних методів** навчання залежить успіх викладання. Адже зовнішня форма методів також відбиває глибинні процеси засвоєння учнями знань, загальні закономірності процесу пізнання.

Слуховий спосіб обміну інформацією між учителем і учнем має свої великі переваги. Живе слово вчителя на уроці літератури відіграє вирішальну роль у набутті учнями знань, у збудженні інтересу до особи письменника. Проте використання тільки словесних, вербальних методів навчання, недостатня увага до наочних і практичних не забезпечує повного успіху в роботі словесника. Так само, як і надмірне захоплення наочними та практичними методами. Наприклад, якщо уроки літератури перетворюються в кіносеанси, суцільне демонстрування діафільмів, картин, вони не можуть бути ефективними.

У книзі «Функції і структура методів навчання» (К.: Рад. школа, 1979) робиться спроба виділити методи за їх основним функціональним призначенням і дидактичною метою. Відповідно до цього називаються такі методи: **інформаційно-рецептивний, ілюстративно-наочний, комунікативно-творчий, пізнавально-рефлексивний, системно-структурний, операційно-конструктивний, контрольнo-корекційний.**

Ряд вчених серед методів вивчення літератури виділяють ще й гру. Словесники вже давно у школі використовують вікторини, чайнворди, кросворди, ребуси, криптограми. Все це допомагає урізноманітнювати навчальний процес. Іграм властиві величезні педагогічні можливості у підвищенні якості знань учнів, у розвитку пізнавальних сил і здібностей дітей, у створенні специфічної емоційної атмосфери, в урізноманітненні методів навчання. Проте, на жаль, ігри ще не зайняли стійкого місця в арсеналі засобів впливу на школярів. Ігровим формам роботи приділяється в школі недостатня увага, особливо на уроках в старших класах.

Як справедливо відзначає В.Ананьєв, “багато спеціалістів у сфері дитячої психології завжди недооцінювали ігрові моменти в школі. Вони перетворили гру у вікову форму діяльності, специфічну для дитини з першого року життя до початку систематичного навчання. А між тим гра як особлива форма діяльності має свою історію розвитку, що охоплює всі періоди людського життя. У підлітковому і юнацькому, молодому і середньому, навіть у

літньому віці, існують різноманітні види її виявлення.”¹ Правильність цієї думки доведена нашим телебаченням, яке широко практикує різні ігрові форми спілкування з глядачем. “Потребу в грі, — відзначав А.Макаренко, — потрібно обов’язково задовольняти. Дитина завжди повинна гратись, навіть тоді, коли робить серйозну справу.”²

Із вступом дитини до школи гра вже не займає першорядного місця в її діяльності, але інтерес до неї не згасає. “Гра, — на думку відомого педагога Ю.Азарова, — це діалог пристрастей, удач, перемог і невдач. Вона здатна стати новим способом спілкування, тому що ставить перед кожним учнем завдання бути творцем, суб’єктом навчальної діяльності, пізнавальної активності. Вона неодмінно переборює монологічну обмеженість традиційних методів навчання.”³

Включення ігрових моментів в навчальний процес задовольняє природні потреби дітей.

Привабливість дидактичних ігор перш за все у тому, що пізнавальні та ігрові завдання в них злиті воедино. Конкретна навчальна мета, поставлена вчителем і опосередкована ігровими діями та операціями, легко сприймається й осмислюється учнями.

“Розумова праця дітей, — писав В.Сухомлинський, — відрізняється від розумової праці дорослої людини. Для дитини кінцева мета оволодіння знаннями не може бути головним стимулом її розумових зусиль, як у дорослого. Джерело бажання вчитися — в самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях. Якщо це джерело виснажить, ніякими прийомами не примусиш дитину сидіти за книжкою.”⁴

Навчальні завдання в грі виступають опосередковано, у замаскованому вигляді. Тому гра може виступати і своєрідним компенсаторним засобом за умови недостатнього розвитку інтересу до предмета.

Надмірна академічність, офіційність у навчанні, логізація навчального процесу, догматизм і шаблон у виборі методів — все це позбавляє дітей радості пізнання. Ігри вносять розрядку в навчальний процес, викликають почуття задоволення, позбавляють дітей від надмірної академічності і голого раціоналізму в навчальній діяльності.

Використання ігрових моментів знижує втому учнів, підвищує їх працьовитість. Якщо навчальна діяльність є особистісно значущою для учнів і відповідає їх природнім потребам, то вона має багато переваг. Навчання не повинно перетворюватись в нудну повинність.

Проте у використанні ігрових моментів на уроках літератури повинна бу-

¹ А н а н ь е в Б.Г. Человек как предмет воспитания // Избр. психол. труды: В 2-х т. — М.: Педагогика, 1980. — Т. 1. — С. 20.

² Макаренко А.С. Соц.: В 7 т. — М., 1957. — Т. 1. — С. 233.

³ А зар ов Ю.П. Искусство воспитывать. — М.: Просвещение, 1985. — С. 336.

⁴ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т. 3. — С. 68

ти певна міра, інакше навчання може перетворитися у своєрідну забаву. Це може бути тоді, коли недооцінюється і сам зміст навчальної інформації, і формування умінь та навичок. Якщо найголовніше на уроці приноситься в жертву цікавості, якщо воно витісняється яскравим і несподіваним, — такі уроки, хоч і подобаються дітям, проте не завжди вони залишають вагомий слід у їх духовному розвитку. Надаючи великого значення інтересу як важливій спонукальній силі навчання і спираючись на нього, учитель-словесник повинен приділяти належну увагу й іншим важливим факторам формування позитивного ставлення до літератури, зокрема — вихованню почуття обов'язку в дітей.

Навчання — це насамперед праця, що вимагає інтелектуальних вольових зусиль та необхідної цілеспрямованості. К. Ушинський наголошував на тому, що викладання будь-якого предмета повинно йти таким шляхом, щоб на долю вихованця залишилось стільки праці, скільки можуть подолати його молоді сили. Без певних труднощів у навчанні не може бути радості пізнання. В педагогічній літературі нерідко спрощується складність, діалектична суперечність навчального процесу. Було б помилкою вважати, що можна зробити вивчення літератури дуже легким для учнів, і це не вимагає від них напруження творчих сил.

Але й орієнтація лише на обов'язки учня без розвитку в нього інтересу до навчання є педагогічно невиправданою. Вона веде до серйозних прорахунків і втрат. Свідомо-вольовий рівень регуляції навчальної діяльності школярів можливий лише за умови високого розвитку у них мотиваційної сфери, і постійна орієнтація на широкі соціальні мотиви веде до деформації навчальних потреб школярів. Мотиви обов'язку можуть бути стійкими тоді, коли в учнів будуть добре сформовані такі психологічні утворення, як: совість, честь, відповідальність і т.д.

Різномітній у визначенні номенклатури методів існує не тому, що допускаються різні класифікації, — вони, на наш погляд, не тільки можливі, а й необхідні, якщо по-науковому, всебічно підходити до проблеми методів навчання. Цей різномітній породжується і тим, що більшість авторів універсалізують свої класифікації, не визнаючи інших, хоч останні мають також своє логічне виправдання.

Методи навчання **багатофункціональні**. Вони скеровані на те, щоб озброювати учнів глибокими і міцними знаннями, формувати у них позитивні мотиви навчальної діяльності, виробляти вміння самостійно набувати нових знань, орієнтуватися у бурхливому потоці наукової інформації.

З найголовніших функцій різних методів можна виділити такі: освітню, виховну, розвиваючу, спонукаючу, а також контрольну-корекційну. Багатомірність методів вимагає всебічного підходу до їхнього обґрунтування. Даючи визначення тому чи іншому поняттю, не можна забувати умовного і відносного значення визначень загалом, бо вони ніколи не можуть охопити всіх зв'язків явища в його повному розвитку.

Звичайно, допускаючи правомірність різних класифікацій, маємо на увазі відтворення ними істотних зв'язків способів навчання та способів учіння. Всі методи, що виділяються за тією чи іншою класифікацією, мають спільну логічну основу для їх виділення.

Однобічний підхід до методів навчання, універсалізація однієї з сторін навчальної діяльності не може мати наукового виправдання. Необхідність всебічного підходу до розгляду методів диктується, по-перше, тим, що жодна із запропонованих класифікацій не охоплює всіх способів дидактичної взаємодії вчителя й учнів. По-друге, всебічний, багатоаспектний підхід дає вчителю-словеснику чіткіші уявлення про всі можливі форми реалізації прийомів навчання, що сприятиме поліпшенню професійної підготовки вчителя, шліфуванню його методичної майстерності. По-третє, це дуже потрібно для теоретичного осмислення методів навчання і дальших пошуків їх класифікації.

Практичне застосування багатоаспектного підходу передбачає вибір тих методів, де до уваги береться характер взаємозв'язку вчителя з учнями, джерела знань, зовнішні форми прояву методів, внутрішні рівні пізнавальної самостійності учнів, логічний шлях засвоєння учнями знань, а також дидактична мета та функціональне спрямування уроку. Це суттєві сторони навчального процесу. Справді, перш ніж накреслити систему вивчення того чи іншого матеріалу, необхідно, щоб учитель-словесник насамперед чітко уявив, який буде на уроці характер взаємозв'язку між ним і учнями у процесі бесіди, лекції (розповіді) чи самостійної роботи. Він означає логічні форми мислення, тобто як саме засвоюватиметься науково-художня інформація (наприклад, дедуктивним чи індуктивним шляхом), як добитися найдоцільнішого сполучення словесних, наочних і практичних методів, щоб забезпечити глибину знань, формування необхідних умінь та навичок, які функції методів повинні виступати на першому плані і т. д. Тільки за цієї умови можна досягти високої ефективності пізнавальної діяльності учнів, найоптимальніших форм роботи з ними.

Методи навчання повинні стимулювати всебічний розвиток особистості, тобто забезпечувати високий рівень знань, формування потрібних умінь і навичок, посилювати виховний вплив уроків літератури, розвивати в учнів пізнавальні інтереси, сприяти урізноманітненню форм роботи на уроці. Ю.Бабанський відзначає, що “сукупність методів буде відносно цілісною, якщо в неї буде входити принаймні три групи методів: методи організації і самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання і мотивації учіння, методи контролю і самоконтролю ефективності навчання.”¹

Вибір методу зумовлюється багатьма факторами. Насамперед він диктується характером матеріалу, що вивчається учнями, специфікою предмета. Оскільки шкільний предмет літератури вивчається у двох вимірах — як вид

¹ Б а б а н с ь к и й Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М.: Педагогика, 1977. – С. 42.

мистецтва і як наука про літературу, — все це і позначається на виборі методів навчального процесу.

Логіка художнього та наукового пізнання ґрунтується не на одних і тих самих закономірностях, оскільки сприйняття мистецтва пов'язане з образно-емоційним впливом на особистість, а засвоєння наукових дефініцій, визначень, закономірностей диктує інші форми й методи навчання.

Якщо до методу лекції можна широко вдаватися у процесі вивчення біографії письменника, оглядових тем, то аналіз твору лекційним методом, як правило, не проводиться. Робота над текстом вимагає інших форм діяльності вчителя й учнів.

Методи навчання залежать і від тих завдань, які ставить учитель, плануючи уроки літератури. На першому етапі пізнання твору основний акцент робиться на відчутті, сприйманні дітей. Тому важлива роль належить тут таким видам роботи, як читання твору вчителем і учнями, переказ окремих його сцен, епізодів, складання простого чи цитатного плану, уявне “малювання” та ін. Ці творчі завдання допомагають глибше і повніше проникати у твір мистецтва як своєрідну естетичну цінність. На другому етапі роботи над твором відчуття, сприймання й уявлення теж відіграють велику роль. Тому аналіз художнього твору вимагає постійної уваги до тексту. Проте потреба глибокого усвідомлення прочитаного ставить у центрі уваги не процеси споглядання, а процеси мислення. Поглиблення роботи над твором вимагає роздумів, зіставлень, аналізу, синтезування вражень тощо. А це й диктує певний вибір методів навчання.

Вибір методів навчання визначається також віковими особливостями учнів. Наприклад, лекція як метод навчання має місце лише в старших класах. Діти середнього віку ще не здатні до тривалого розумового напруження. У четвертих—сьомих класах широко практикується розповідь учителя.

Орієнтація вчителя на ті чи інші методи зумовлюється й бюджетом часу, що є у його розпорядженні, особливостями класу й окремих учнів. Чим вищий інтелектуальний рівень учнів, тим більше вимагає він таких видів роботи, які розраховані на посилення інтенсифікації навчального процесу, на концептуальні форми мислення. Методи навчання мають компенсаторні властивості, а тому одна і та ж мета може бути досягнута різним варіативним сполученням методів. Ефективність методу навчання безпосередньо залежить від майстерності його практичного втілення.

Вибір методів зумовлюється і багатьма іншими обставинами. Яким би результативним не був той чи інший метод навчання, він дає високий ефект лише у розумному поєднанні з іншими методами. На уроках методи навчання переплітаються, взаємодіють між собою. Те, що виявляється найкращим для одного учнівського колективу, нерідко є невиправданим для іншого. Істина завжди конкретна. Закономірно, що неможливо знайти такі універсальні

форми роботи, методи навчальної діяльності вчителя і учнів, які годилися для всіх умов функціонування педагогічного процесу.

По-перше, кожен клас не схожий на інші, у кожній школі своя навчально-матеріальна база, свої морально-психологічні фактори, естетичні умови і т. ін. Та й кожен учитель є неповторною особистістю зі своїми можливостями, уподобаннями, хистом. Ще К. Ушинський відзначав, що “життя, з яким має справу виховання, не вкладається в жодну однобічну теорію, і прямий теоретик у житті є найнепрактичнішою людиною.”¹ Сучасна педагогічна наука обґрунтувала критерії оптимізації навчального процесу. “Теорія і методика оптимізації викликає у вчителя необхідність діалектично вивчати процес навчання з різного боку, в різних аспектах, вимагає врахування в єдності всіх об’єктивних і суб’єктивних факторів, уміння бачити динаміку навчально-виховного процесу (єдність минулого, теперішнього і майбутнього) і т. д.” Вона орієнтує вчителів на те, щоб вони виявляли потрібну гнучкість у реалізації методичних рекомендацій. Сліпе наслідування запропонованих форм роботи, позбавлене творчого пошуку, завжди веде до ремісництва і шаблону.

По-друге, наукове обґрунтування методичних рекомендацій ще не означає їхнього негайного втілення у життя. Наукова теорія стає для вчителя керівництвом до дії тільки тоді, коли вона приймається його розумом і серцем: “Всяка програма викладання, всякий метод виховання, хоч би який він був хороший, не перейшовши в переконання вихователя, — писав К. Ушинський. — залишиться мертвою буквою, що не має ніякої сили в дійсності. Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплом його особистого переконання, вона не матиме ніякої сили.”²

По-третє, систему викладання не можна розглядати як застиглу норму, що не потребує змін. “І в нашій галузі — я в цьому глибоко переконаний був усе життя, — відзначав А. С. Макаренко, — також необхідні винаходи, навіть винаходи в окремих деталях, навіть у дрібницях, а тим більше в групах деталей, в системі, в частинах системи. І такі винаходи можуть йти, звичайно, не тільки від працівників теоретичного фронту, але й від звичайних рядових працівників...”³ Як би не враховувалися перспективи розвитку школи, життя завжди ставитиме перед учителями нові проблеми, спонукатиме їх оновлювати, модернізувати науково-методичний арсенал педагогічного впливу на учнів. А тому вдосконалення і розвиток педагогічних ідей у своїй основі — безперервний процес. Експериментальні дослідження, розвиток педагогічної науки відкривають нові ефективні форми роботи з учнями.

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т.4. — С.432.

² Бабанський Ю.К., Поташник М.М. Оптимизация педагогического процесса. В вопросах и ответах. — К.: Рад. школа, 1982. — С. 40.

³ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т. 1. — С.41.

⁴ Макаренко А.С. Твори: В 7 т. — Т.5. — С.97.

Викладання літератури в школі — це постійний пошук, творчість. Тільки за цієї умови можна досягти успіхів.

Кожен з методів навчання, за якою б ознакою його не виділяли, має і свої переваги і свої обмежені можливості. Наприклад, пошукові методи навчання забезпечують формування в учнів умінь творчо мислити, самостійно здобувати знання, аргументувати свої судження. Але далеко не кожна тема вимагає пошукових методів навчання. Пошукові методи успішно застосовуються при систематизації чи узагальненні відомих учням явищ, фактів, або коли нові знання є ланкою в системі уже засвоєної попередньої інформації. Якщо ж матеріал зовсім незнайомий учням, пошукові методи навчання не будуть результативними. На допомогу їм приходять інформаційно-розвиваючі методи, які й забезпечують засвоєння знань учнями у готовому вигляді.

Методи нерозривно пов'язані з прийомами навчання, що виступають як їхні складові частини і елементи, як окремі кроки в пізнавальній роботі учнів під час застосування певних методів. Прийоми — це також способи навчальної діяльності, але на відміну від методів вони мають значно вужчу сферу дії.

Усі методи навчання допускають різні форми своєї реалізації, залежно від характеру їх інструментовки, а тому один і той же метод може відзначитися різною дієвістю впливів. Лекція може бути по-різному насичена матеріалом, що хвилює учнів, по-різному спонукати їх до роздумів. Учитель може просто аналізувати факти, не роздумуючи над ними, а може мислити вголос, розмірковувати над поставленим самому собі питанням, відкривати шляхи до істини.

Лекція може включати елементи бесіди, супроводжуватися читанням учнями віршів, уривків з прози, прослуховуванням музичних творів чи окремих їх фрагментів, розглядом художніх картин, демонструванням кадрів кінофільму, діафільму, прослуховуванням учнівських повідомлень, підготовлених за завданням учителя. Можливі й інші варіанти: лекція, яку учні конспектують, а також лекція, на якій учні складають тези або розгорнутий план викладу вчителя, хронологічну таблицю життя і творчості письменника, виконують завдання творчого характеру. Має місце у навчальному процесі так звана ступінчаста лекція, що передбачає закріплення матеріалу після з'ясування окремої проблеми, розділу. У зв'язку з широким втіленням у життя ідей проблемності в навчанні учителі стали практикувати лекції проблемного характеру. Таким чином, існує багато прийомів, щоб розбудити увагу слухачів, змусити їх думати, міркувати.

Самостійна робота як метод навчання також може передбачати різні методичні прийоми — інструктаж щодо виконання певних завдань, виконання роботи за поданим зразком, складеним планом тощо.

У методичних посібниках нерідко можна зустріти думку, що прийоми вивчення літератури мають суто суб'єктивний індивідуальний характер і в кожного вчителя реалізуються по-своєму.

Автори подібних тверджень спираються на те, що в прийомах безпосередньо виражається особистість учителя, його ставлення до художнього твору, вміння вплинути на учнів, зацікавити літературою. На їхню думку, прийоми одного вчителя не можна рекомендувати іншому. Визнати подібну концепцію — значить піддавати сумніву доцільність наукового обґрунтування прийомів вивчення літератури у середній школі. А між тим знання методичних прийомів — одна з необхідних умов повноцінної підготовки вчителя-словесника. Неповторна особистість викладача виявляється не лише у реалізації прийомів навчання. Вона знаходить своє вираження і в методах, і у видах роботи, у мові вчителя.

А тому, скажімо, одна і та ж лекція, виголошена різними людьми, може мати різний вплив на дітей. Значною мірою це залежить від особливостей мовлення індивіду, його інтонації, темпу, тону і тембру голосу. Чуття мови. Її художня виразність, орфоепічна нормативність, стилістична вишуканість — важливі інструменти спілкування вчителя.

Приєднуємося до думки А.Алексюка, що кожен метод може включати багато прийомів як складових частин. “Проте це не звичайна (кількісна) сума окремого в цілому, не звичайна група, а система прийомів, об’єднаних певною логікою, структурний елемент або деталь методу. Це така єдність прийомів, що тотожна поняттю системи.”¹ Прийоми відзначаються певною самостійністю і можуть стосуватися багатьох методів.

Методи і прийоми взаємопереходять одні в одних. Бесіда є методом навчання, але вона може бути і методичним прийомом. Наприклад, у лекції на певну тему цілком допустимі елементи бесіди. Вони надають лекції своєрідності, виступаючи як підпорядкований їй допоміжний методичний прийом.

ПРОБЛЕМНІСТЬ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

У теоретичних і експериментальних дослідженнях багатьох вітчизняних та зарубіжних психологів підкреслюється, що далеко не кожна інформація, нові знання забезпечують розумовий розвиток дітей. Звичайно, кількісне нагромадження знань також поступово переходить у нову якість. Найсприятливішим ґрунтом для зрушень у розумовому розвитку учнів є такі навчальні ситуації, коли учні виступають з позиції дослідників проблеми, що ґрунтуються на певних суперечностях і допускає різні шляхи її розв’язання, тобто коли істина народжується в пошуку.

“Проблемність, — доводить психолог С.Рубінштейн, — невід’ємна риса пізнання”²; “Процес мислення бере свій початок в проблемній ситуації”³.

¹ Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. — К.: Рад. школа, 1973. — С. 46.

² Рубінштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — С. 14.

³ Там же. — С. 85.

“Мислення у справжньому розумінні слова — це проникнення в нові пласти сутнього, підривання і підняття на білий світ чогось, до того захованого в невідомих глибинах; постановка і розв’язання проблем буття і життя; пошуки і знаходження відповіді на питання: як воно є насправді...”¹

Ще до початку 60-х років у нашій школі в основному домінував інформативно-пояснювальний підхід до навчання учнів, який у наступному десятилітті почав витіснятися проблемним.

Проблемність у навчанні забезпечує інтенсивну мислительну активність дітей при засвоєнні знань, створює найсприятливіші умови для розвитку у них здатності по-творчому, всебічно розглядати предмет дослідження. Проблемний аспект навчання забезпечує формування людини з гнучким розумом, творчими нахилами, посилює виховний вплив літератури на учнів, стимулює до того, щоб не обмежуватись на уроках поверхово емпіричними узагальненнями фактів, а глибоко проникати в їх суть.

У процесі вивчення літератури збагачується моральний досвід учнів, формується їхній світогляд. А суть морального виховання ніколи не зводиться до засвоєння тільки певних тверджень, моральних сентенцій. Знання стають переконаннями тоді, коли вони здобуті ціною власних зусиль, роздумів, пошуків. Знання “можна вважати істинним, коли воно пройшло всередину людини, злилося з її почуттям і волею, є в ній завжди, навіть несвідомо, коли вона зовсім про те й не думає.”²

Необхідність проблемного підходу у навчанні диктується насамперед особливостями розвитку учнів. “...Підлітковий вік — вік проблем, роздумів, суперечок, функція, що знаходиться в розпалі свого дозрівання,— мислення — починає проявляти себе з великою енергією, і велике місце займає мислення в житті підлітка і юнака. Вони закидають учителів питаннями, а вдома посилено думають над розв’язанням часом найважчих проблем. Дружити для них значною мірою — значить мати партнерів для роздумів...”³

Проблемність у навчанні зумовлюється і самою природою художньої літератури. Справді мистецький витвір завжди будить думку.

Шляхи створення проблемних ситуацій

Проблемна ситуація виникає на основі усвідомлення суперечності між уже пізнаним учнями і тим, що повинне бути засвоєне, коли вони відчувають недостатність знань при розв’язанні поставленого завдання.

¹ Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — С. 110.

² Добролюбов М. О. Вибрані філософські твори. — К., 1953. — Т 2. — С. 316.

³ Блонский П. П. Избранные психологические произведения. — М.: Просвещение, 1964. — С. 278.

Поставлена перед учнями проблема вимагає, щоб вони знайшли шляхи її розв'язання. В основному розв'язання завдань проблемного характеру має такі етапи:

- 1) постановка завдання перед учнями;
- 2) вибір ними можливих шляхів розв'язання пізнавального завдання;
- 3) обґрунтування учнями своїх суджень;
- 4) остаточна відповідь на поставлену проблему.

Проблемна ситуація може виникати сама по собі й розв'язуватися вчителем, учнями чи спільними зусиллями вчителя та учнів. Вона створюється і без постановки питань проблемного характеру. Найчастіше це буває в таких випадках:

1. При зіставленні протилежних висловлювань двох літературних критиків про один і той же твір, літературного героя, майстерність художнього зображення.

Часто на сторінках літературних газет і журналів публікуються рецензії, в яких даються діаметрально протилежні оцінки нового твору письменника. Ознайомлення з ними учнів будить думку, зацікавлює їх висловити і свої власні міркування про художній твір, тобто стати на певну позицію, уміти обґрунтувати її. Звичайно, стимулюючи самостійність думки, слід не допускати суб'єктивізму в оцінюванні учнями мистецьких явищ. Самостійність думки і суб'єктивізм — далеко не рівнозначні поняття. Суб'єктивізм виникає через невміння вникнути в текст художнього твору, невміння розібратися в ідейній концепції митця. Кожне твердження про літературний твір повинне мати під собою наукову основу.

2. Необхідність активної пошукової діяльності учнів виникає і тоді, коли є суперечність між об'єктивним змістом, що впливає з художнього твору, і суб'єктивним його тлумаченням. Саме тому, щоб збудити потрібну розумову активність, на уроках літератури іноді демонструються окремі епізоди фільмів із завданням зіставити їх з літературним першоджерелом, розглядаються ілюстрації, виконані різними художниками до одного і того ж епізоду, прослуховуються музичні інтерпретації, написані різними композиторами на слова одного і того ж поета, аналізуються різні редакції твору. Наприклад:

Послухайте вірш І. Франка "Каменярі" у виконанні І. Мар'яненка та Ю. Шумського. Яке з трактувань вам більше подобається і чому? Чи, можливо, ви допускаєте правомірність обох? Обґрунтуйте свої думки.

Ви ознайомилися з фільмом «Лісова пісня» за однойменним твором Лесі Українки. Чи вдалося творцям фільму передати ідейний задум поетеси?

3. Якщо суперечність закладена в змісті самого твору, що став об'єктом вивчення. Часто це буває тоді, коли характеризуються суперечливі образи, наприклад, образ Чіпки за романом Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Суперечність може виявлятися і в змалюванні письменником дійсності.

4. При зіставленні життєвих явищ, покладених в основу художнього полотна, та їх змалювання письменником чи творів, написаних на споріднені теми, але різного ідейного звучання.

Найчастіше проблемні ситуації навмисне створюються на уроці, щоб активізувати мислення дітей, стимулювати процес розвитку відтворюючої уяви учнів.

Характер проблемних завдань диктується тією метою, яку необхідно досягти на уроці. Вони повинні бути важливими передусім з погляду формування в учнів світогляду, моральних переконань, виховання навиків аналізу художнього твору в єдності змісту та форми.

До проблемних завдань слід звертатися і під час опитування, і під час пояснення нового матеріалу, їх можна ставити в процесі ознайомлення з біографією письменника, аналізу художніх творів, опрацювання оглядових тем, літературно-критичних статей, з'ясування теоретико-літературних понять тощо.

Найчастіше проблемні запитання ставляться під час безпосереднього осмислення учнями художніх творів. Саме тут виявляється найбільше можливостей для реалізації ідеї проблемності у навчанні.

Серед проблемних запитань значне місце займають такі, що допомагають глибше з'ясувати загальну спрямованість художнього твору чи творчості письменника. Наприклад:

Чим пояснити, що більшість оповідань Ю.Федьковича закінчуються трагічно? Доведіть, що патріотизм Ю.Федьковича не обмежується вузькими рамками Буковини.

Є можливість ставити проблемні завдання для з'ясування ідейно-естетичної функції художніх образів, логіки характеру персонажів твору, їх вчинків, як зокрема:

У чому ви вбачаєте трагедію героїні твору Т.Шевченка «Катерина»? Хто винен у її смерті?

З якою метою Т.Шевченко у поемі «Гайдамаки» змалює вигаданий епізод — убивство Гонтою двох своїх синів? Чому Ярема «сирота убогий» і разом з тим «сирота багатий»?

Чи є у повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» персонаж, вчинки якого виправдувалися б автором?

Чому, на вашу думку, образ Марка Гуці, який у повісті М. Коцюбинського «Гата моргана» несе велике ідейне навантаження, не розкривається так багатогранно, як інші образи-персонажі?

У романі Ю. Яновського «Вершники» Чубенко називає Адаменка ветераном майбутніх днів. Чому? Адже Адаменко гине.

Художній твір аналізується в єдності форми і змісту. Тому важлива роль у процесі цього аналізу належить питанням майстерності художнього

зображення, своєрідності «ліплення» художніх образів, особливостей композиції, жанру, стилю як засобів розкриття ідеї твору. Наприклад:

Чому саркастичні образи повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма» сприймаються читачем, як життєво правдиві типи?

Чому твір Марка Вовчка «Кармелюк» не має розв'язки?

Не менш важлива роль відводиться проблемним питанням з метою формування теоретико-літературних понять, наприклад:

Зіставте загадки Л. Глібова з народними загадками. У чому виявилась їх своєрідність?

За своїм характером проблемні питання є завжди пізнавальними, хоч далеко не кожне пізнавальне завдання є проблемним.

Одне і теж завдання може сприйматися учнями то як дидактична проблема, що вимагає розв'язання шляхом пошукової діяльності, то як запитання, що розраховане на репродуктивне відтворення знань. Усе залежить від того, на якому етапі вивчення художнього твору ставиться воно перед учнями, яку інформацію про художній твір, що вивчається, учні вже мають.

Проблемні завдання можуть бути різними не лише з погляду змісту, а й з погляду інтенсивності тих розумових зусиль, які необхідні для їх розв'язання. Не можна будувати систему проблемних запитань, не ускладнюючи їх з року в рік і навіть у межах одного й того ж класу. Вони повинні бути посилені для учнів і викликати інтерес до пошуку. Посиленість обов'язково передбачає певну складність, без якої не можна забезпечити активності дітей. Проблемний підхід у навчанні вимагає врахування можливостей учнів. Він повинен мати місце не лише в старших класах, а й у середніх, тобто на всіх етапах навчання. На це орієнтують і шкільні підручники з літератури. Вивчаючи твір М. Коцюбинського «Маленький грішник», шестикласники поміркують, чи можна виправдати вчинки Дмитрика, а в процесі аналізу оповідання Панаса Мирного «Морозенко» з'ясують, хто винен у загибелі Пилипка. Якщо у п'ятому-шостому класах діти не навчаться самостійно розв'язувати поставлені завдання, не можна розраховувати на їхні успіхи у старших класах.

Учні, особливо середніх класів, правильно розуміючи те чи інше питання, не вміють іноді аргументувати свої міркування. Тут особливо потрібне вміле керівництво з боку вчителя. Його завдання не тільки викликати проблемну ситуацію, а й спрямувати міркування учнів, уміло й тактовно зіставити різні точки зору і надати дискусії певної гостроти, своєчасно поставити навідині запитання, в разі потреби допомогти учню аргументувати свої судження, тобто стимулювати вільний обмін думками. Проблемність у навчанні може мати різні рівні і форми свого виявлення. У процесі пояснення або узагальнення літературних фактів учитель сам може ставити проблему і розв'язувати її, демонструючи перед учнями шлях наукового пошуку. У науково-

педагогічній літературі таке пояснення дістало назву **проблемного викладу матеріалу**.

З'ясовуючи тему “Значення творчості Т. Шевченка в історії української літератури”, вчитель ставить завдання довести, чому Т. Шевченка вважають найбільшим народним поетом. Він може не вимагати від учнів самостійного його розв'язання. На конкретних прикладах учитель покаже, як розуміли поняття народності в літературі І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко й інші письменники. На фоні попередників глибше виявляється те нове, що вніс у розвиток літератури Т. Шевченко, у творчості якого знайшли своє відображення народні мрії і сподівання. Учні прочитають уривки з творів поета, в яких виражена ідея народного визволення, наведуть висловлювання про нього як політичного борця.

Навіть тоді, коли вчитель сам ставить і розв'язує проблему в дидактичному її розумінні, учень не залишається пасивною фігурою педагогічного процесу. Він також простежує, як добувається наукова істина.

Високого рівня активізації розумової діяльності школярів досягається в тому випадку, коли поставлену вчителем проблему розв'язують самі учні, обґрунтовуючи свої судження.

Проблема може цементувати весь матеріал уроку. Наприклад, під час вивчення твору Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» доречно поставити центральну проблему: “Чи можна вважати Чіпку позитивним персонажем?” Щоб розв'язати її, необхідно осмислити цілий ланцюг “підпроблем”:

У чому причина морального падіння Чіпки? Чи диктується така поведінка героя логікою його характеру? Чи був би Чіпка іншим, коли б від нього не відібрали землю? Як пояснити, що Чіпка, з одного боку, виявляє велику силу волі, з другого, — не контролює своїх вчинків? Якщо мета Чіпки робити добро людям, то чому ж він стає вбивцею, злодієм, карним злочинцем? Чи були в Чіпки моменти морального прозріння? Чи може викликати Чіпка симпатію у читача?

Учитель нерідко пояснення матеріалу здійснює інформаційним шляхом, але на певному етапі ставить окремі питання проблемного характеру. Звідси й назва — **частково-пошуковий рівень**.

Постановка проблемних запитань на уроках літератури повинна бути педагогічно виправданою. Дискусія повинна вестися не заради дискусії, а щоб глибше проникнути в художній твір, осмислити його художні образи. Часто уроки літератури перетворюються в диспути, гарячі суперечки. Але не завжди вони бувають ефективними в плані збагачення учнів літературними знаннями, бо розмови ведуться переважно не про твір, а з приводу твору.

Оскільки проблемність служить у навчальному процесі засобом активізації учнів, її нерідко іменують методом навчання. Погодитися з цим не можна, адже проблемні ситуації можуть створюватися, коли застосовуються різні методи.

Непереконливою є також думка, що проблемність у вивченні учнями літератури (її часто іменують ще проблемним навчанням) є типом навчання. Тип навчання повинен обов'язково передбачати певну самостійність. А проблемність у навчанні в широкому її розумінні логічно виправдана лише тоді, коли вона розумно поєднується з іншими видами навчальної діяльності не проблемного характеру. Тому варто було б говорити не стільки про проблемне навчання, скільки про проблемний аспект у навчанні, проблемний підхід до розв'язання поставленого завдання. Адже навчання — широке за своїм змістом поняття, і його аж ніяк не можна вкласти у якісь вузькі рамки.

Практична реалізація ідей проблемності у навчанні на уроках літератури породила ряд не виправданих тенденцій. У наукових працях минулого десятиріччя мала місце універсалізація проблемності в навчальному процесі. намагання відсунути на задній план репродуктивні методи навчання, а сама ідея проблемності у навчанні часто видавалася за зовсім нову. Звичайно, наша педагогічна наука зробила багато для з'ясування ролі проблемності у навчанні, встановила певні закономірності, що дає можливість словесникам по-новому поглянути на проблемні завдання. Але не можна відкидати всього того, що було зроблене раніше.

Ідея проблемності у навчанні зародилася давно. Ще передові педагоги Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський і багато інших, намагаючись побороти схоластичні методи навчання, закликали використовувати такі види робіт, які збуджують активність думки. "Поганий вчитель. — зазначав А.Дістервег, — подає істину, хороший — вчить знаходити її."¹ У працях дореволюційних методистів В.Стоюніна, В.Острогорського, В.Водозова також є багато завдань проблемного характеру.

Не менш шкідливою є тенденція протиставити процес творчого мислення звичайному запам'ятовуванню. Її прихильники твердять, що у вік бурхливого зростання інформації слід орієнтувати учнів не на запам'ятання знань, а на вироблення вміння орієнтуватися у цій інформації, творчо мислити.

Без сумніву, ґрунтовні знання виникають на базі максимальної розумової активності, чого не можуть повністю забезпечити інформаційні методи навчання. А тому закономірно, що вони повинні бути доповнені методами і формами роботи пошукового характеру: внаслідок створення проблемних ситуацій у дітей починають діяти ті безумовні рефлекси, які, за свідченням психологів, у звичайній ситуації перебувають у заторможеному стані. Але не слід нігілістично ставитися і до звичайного запам'ятовування фактів. Протиставлення методів і форм роботи пошукового та інформаційного характеру не може бути виправданим.

¹ Дістервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 158.

По-перше, далеко не кожна інформація, яку засвоюють учні на уроках, вимагає пошукових форм її осмислення. Якби ми не намагалися активізувати учнів під час вивчення біографії письменника, з'ясування історії написання твору і т. п., пошукові завдання не можуть бути тут основними у набутті нових знань. Учні, скажімо, повинні просто запам'ятати, що Т. Шевченко народився в кріпацькій сім'ї у 1814 році, що геніальна поема «Слово о полку Ігоревім» була вперше опублікована відомим дослідником старовини О.Му-сіним-Пушкіним (хоч і тут, звичайно, можливі проблемні ситуації). Учні не під силу самостійно розв'язувати і складні для них теоретичні питання, наприклад, що таке реалізм, народність художньої літератури тощо.

На уроках літератури необхідна і робота з підручником, і конспектування літературно-критичних праць, і переказ, близький до тексту твору, складання плану, відповіді на запитання, які вимагають репродуктивного способу відтворення нових знань.

По-друге, інформаційні методи навчання є економними, дійовими способами передачі учням нової інформації, тоді як проблемність у навчанні вимагає великої затрати часу — в три-чотири рази більше, ніж пояснювально-ілюстративний підхід. А це неабиякий фактор навчального процесу.

По-третє, не слід забувати, що без певної суми знань, конкретних фактів, конче необхідних учням як фундамент для їх літературного розвитку, не може бути і самостійних суджень, глибоких роздумів про твір, а отже, і належної активності у дітей.

Проблемність можлива лише на базі знань, певних умінь і навичок, на які учні могли б спертись у процесі розв'язання поставленого завдання. Проблемність у навчанні забезпечує ґрунт для інтелектуальних емоцій. Відкриваючи для себе наукові істини, учні відчують радість пізнання. Все це дуже потрібне. Проте література як навчальний предмет має і свою специфіку. Осмислення художніх творів вимагає пильної уваги не лише до інтелектуальної сторони людської особистості. Не слід забувати і про розвиток емоцій естетичного характеру. У цьому плані важлива роль належить виразному читанню та іншим видам навчальної діяльності, яка зовсім не ґрунтується на проблемній основі.

Проблемний підхід має свої обмежені можливості також і у формуванні практичних навичок учнів. Тому не можна вимагати від учителя, щоб кожний урок літератури будувався тільки на проблемній основі. Інформативні види роботи з учнями відкриють широкий простір для безпосереднього виявлення живого слова вчителя.

Таким чином, лише вдале, методично виправдане поєднання репродуктивних і пошукових форм набуття нових знань створює сприятливу основу для успішного навчання учнів, глибокого осмислення наукової інформації.

Розділ III

УРОК ЛІТЕРАТУРИ

Специфіка та ефективність уроку літератури

Урок є основною формою навчально-виховного процесу в школі. На уроках літератури учні засвоюють систему літературних знань, умінь і навичок, розвивають свої творчі сили й можливості, формують необхідні якості. На кожному уроці частково реалізується та загальна мета, яка ставиться до вивчення учнями літератури. І чим краще буде організований та проведений урок, тим ефективнішою стане літературна освіта молоді.

Сучасний урок літератури — це урок, який побудований з урахуванням вимог сучасної школи і відповідає завданням виховання нової людини.

Уроки літератури відзначаються глибокою своєрідністю. Вони вимагають іншої емоційної атмосфери, ніж, скажімо, уроки математики, фізики, біології. Тому не можна сліпо переносити форми, методи і прийоми роботи з учнями, які практикуються під час вивчення інших предметів, безпосередньо на уроки літератури.

Ефективним може бути лише той урок, який побудований з урахуванням специфіки відображення життя у художніх творах, своєрідності сприймання людиною мистецтва. Література — мистецтво слова. На уроках літератури важливо не лише дати учням певну інформацію, а й емоційно схвилювати їх, викликати роздуми про життя.

Викладання літератури вимагає від педагога не тільки високої майстерності, а й обдарування, творчого ставлення до предмета. Відома артистка Наталія Ужвій не випадково порівнювала уроки словесника з п'єсою-мініатюрою, в якій учитель виступає як автор тексту, і як режисер-постановщик і як артист. На її думку, кожен урок літератури є своєрідною прем'єрою, що вимагає творчого пошуку. Цікаві міркування про урок літератури висловив В.Сухомлинський. Він надавав перевагу такому слову про твір, яке збудить у підлітка роздуми про власний життєвий шлях, про свій сьогоднішній день і про майбутнє. Урок літератури повинен мати виховний аспект.

Художня інформація, яку несуть літературні твори, особлива. У художній літературі багатогранність людського життя змальовується не безпосередньо, а через індивідуальні конкретно-чуттєві образи. На відміну від ученого, який доводить істини шляхом логічних переконань, письменник мислить образами, картинами. Мистецтво не терпить мертвих форм, холодних, абстрактних, не пройнятих почуттям ідей. Письменник не може виступати простим реєстратором подій, явищ і фактів. Він типізує дійсність відповідно до своїх поглядів та певних естетичних концепцій, стверджуючи чи заперечуючи

ії. Отже, художні твори повинні постати перед учнями в їх неповторних барвах, у нерозривній єдності змісту і форми. Уроки літератури покликані забезпечувати необхідну глибину емоційного сприймання, єдність думки і почуття, серця і розуму, їх слід будувати з урахуванням специфіки художнього мислення, жанрової природи художнього твору. Вчитель повинен так аналізувати художній твір, щоб перед внутрішнім зором учнів постали яскраві картини життя, створені письменником.

Література є специфічним предметом і в плані засвоєння знань учнями. Стосовно неї слово „вчити” повинне набувати іншого характеру, ніж, скажімо, стосовно точних дисциплін. Набуття нових літературних знань як важливий фактор духовного розвитку учня повинно завжди супроводжуватися оцінкою явищ і фактів, виробленням ставлення до істин, ідей, образів. Закономірно, що у процесі пізнання літературного твору учні можуть висловлювати суб’єктивістські міркування. У школі не повинен культивуватися суб’єктивізм, але не можна не рахуватися з виявом самостійності думки учня. Як же бути, коли учень сумлінно прочитав твір, але не в усьому розібрався? Карати в такій ситуації оцінкою — це значить сприяти вихованню лицемірства, бо учні приховуватимуть свою думку, відповідатимуть завчено, стереотипно. А в процесі роботи над твором повинні бути відвертість, щирість, справжня людяність у взаєминах учителя й учнів. Готуючись до уроку, на якому вивчатиметься художній твір, учитель-словесник повинен розв’язати для себе багато завдань: як забезпечити емоційне сприймання, глибоке розуміння учнями художнього твору, який підібрати матеріал, щоб він був значним у науковому і виховному відношенні, цілком достатнім для глибокого розкриття теми, для формування необхідних умінь і навичок. Усе повинно бути обдумане в деталях: методи і прийоми навчання, характер завдань і видів роботи, доцільність використання наочних посібників, дозування часу, контакт з класом, темп уроку, його загальна тональність і ще багато інших сторін навчального процесу. Без урахування цього не можна забезпечити ефективність навчання.

Якими ж критеріями визначається педагогічна результативність уроку? Які уроки можна назвати ефективними? Зовнішня ефектність уроку — не синонім його ефективності. Може бути урок ефектним сам по собі як своєрідне видовище і мало результативним з педагогічного погляду. Урок — це складна цілісна динамічна система взаємозв’язаних компонентів, кожен з яких необхідно розглядати в його функціональній єдності. Серед найважливіших компонентів уроку, що взаємодіють між собою, слід виділити такі: *структура змісту, структура дидактичних ланок навчального процесу, структура методів і організаційних форм*. Взаємодіють також і дві підсистеми: викладання й учіння. Між ними може бути як повна, так і, частіше, лише часткова відповідність. Кожен з цих компонентів має свої резерви у підвищенні всієї

системи. Недооцінка будь-якого компонента цієї системи неминуче відбивається на її функціонуванні.

При визначенні ефективності уроків здебільшого на перший план висуваються такі їх показники, як теоретичний і практичний рівні. Звичайно, теоретичний і практичний рівні уроку літератури — важливий фактор. Але знання, вміння і навички не можуть бути єдиною кінцевою метою навчання й виховання. У навчанні важливий не лише результат, а сам процес, який приводить до того чи іншого результату. Досвід роботи кращих учителів-словесників переконує в тому, що літературна освіта учнів може бути ефективною за умови реалізації широких інтегральних завдань, найважливіша мета яких — розвиток самої особистості, її зростання. Однобічна орієнтація лише на окремі результати роботи веде до недооцінки літератури як фактора духовного розвитку.

“Ефективним є такий урок літератури, який: 1) дає учням міцні, осмислені літературні знання і необхідні навички; 2) збагачує їх яскравими, емоційно сприйнятими літературними образами й уявленнями; 3) допомагає їм правильно усвідомити смисл не тільки прочитаного твору, але й життєвих явищ, які знайшли в творі відображення; 4) озброює їх високими критеріями ідейних, моральних та естетичних оцінок; 5) формує їх світогляд; 6) зміцнює і робить свідомою їх любов до літератури.”¹

Обґрунтування критеріїв оптимізації процесу навчання слід проводити з урахуванням пошуку найкращого варіанта оптимальності у тісному взаємозв'язку з бюджетом часу, а також тими зусиллями вчителів і учнів, які відводяться на реалізацію уроку. Справді, для суспільства не є байдужим. ціною яких зусиль учителя й учнів засвоюються в школі знання і формуються певні навички.

Зважаючи на це, Ю.Бабанський пропонує такі найважливіші критерії оптимальності процесу навчання: “Про **ефективність** процесу навчання ми будемо насамперед судити на основі результатів успішності навчання школярів, а також вихованості й розвитку їх.

Про **якість** навчання ми будемо судити на основі відповідності результатів навчання вимогам усього комплексу цілей і завдань навчання в сучасній школі, на основі відповідності цих результатів максимальним можливостям кожного школяра у певний період розвитку.

Про **оптимальність** витрати часу і зусиль учителів та учнів будемо судити на основі відповідності їх діючим у школах гігієнічним нормативам.”²

Шляхом анкетування учнів кийських шкіл було з'ясовано, яким урокам вони надають перевагу, що їх найбільше приваблює. В учнівських анкетах

¹ Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Майстерність учителя-словесника. — К.: Рад. школа, 1963. — С. 64.

² Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. — М.: Педагогика, 1977. — С. 59-60.

стверджується, що важливе значення у вихованні інтересу до літератури мають емоційність і динамізм розповіді вчителя, образна форма, постійна опора на текст твору, урізноманітнення видів і форм роботи. На питання “Які уроки з літератури вам найбільше подобаються?” учні відповідали так: “Коли вивчаються улюблені письменники”, “Коли урок проходить невимушено і є можливість вільно обмінятися думками, посперечатися на основі прочитаного”; “Коли сам учитель виявляє постійний інтерес до того, що вивчається нами”; “Коли з учителем хочеться поділитися враженнями”. Подібні думки не раз виражалися й учнями інших регіонів. Ось що, наприклад, пише учениця школи №6 м. Харкова Леся П., відповідаючи на питання “Яким хотілося б бачити урок літератури”:

“Нам хотілось би, щоб було так: справжня література на справжньому уроці, який змушує нас думати, переживати, страждати разом з літературними героями, любити або ненавидіти, вчитись у них правди, добра і справедливості. А це неможливо там, де вчитель тільки розповідає, а учні пасивно слухають. Ми любимо такі уроки, на яких на повний голос лунає слово письменника, на яких можна посперечатися, подискутувати. Ми чекаємо цікавих, творчих, насичених почуттям і думкою уроків літератури... Мріємо, щоб художній твір постав як явище мистецтва, неповторне, захоплююче. Щоб ці уроки збагачували нас духовно, вчили жити, любити Вітчизну, народ, працю, допомагали нам стати справжніми людьми.”

82% анкетованих відзначили, що найбільше їм сподобалися уроки з позакласного читання. Очевидно це пояснюється нестандартністю побудови уроків такого типу, де учні виявляють більше самостійності в оцінці твору та аналізі його, не нав'язаному шкільним підручником. А тому школярі почувують себе розкутіше і невимушено.

Сучасний урок літератури вимагає від учителів шукати нові шляхи піднесення рівня знань учнів. Школа повинна озброювати дітей міцними, глибокими, осмисленими знаннями. Тому дуже важливо відібрати з величезного потоку наукової інформації потрібний для уроку матеріал. У науковій інформації слід вміти виділити найголовніші її ланки, підпорядкувавши цьому й ті види роботи, які використовує вчитель.

Повноцінний урок літератури вимагає високого інтелектуального фону. Звідси й прагнення вчителя дати учням якнайбільше інформації. Адже розвиток учнів зумовлюється і кількісними показниками: нагромадження кількісних змін неминуче веде до якісних зрушень у літературному розвитку дітей. Такий намір породжує свої суперечності. Коли учням дається велика кількість інформації, відбувається своєрідний процес гальмування їх пізнавальної активності: людська психіка відгороджує себе від надмірної перевантаженості. Таким чином, висока інформаційна насиченість уроку літератури, новизна змісту ще не можуть бути самі по собі найголовнішими при визначенні ефективності навчання. Воно повинно орієнтуватися не стільки на велику кількість

інформації, як на її оптимальний зміст. Оптимальним він може бути тоді, коли добирається важлива і вагома для учнів інформація, цілком достатня для вивчення тієї чи іншої теми в межах часу, відведеного програмою. Ще К.Ушинський відзначав: ... Щоб “будити нашу увагу, предмет має являти собою для нас новину, але новину цікаву, тобто таку новину, яка б доповнювала б, або підтверджувала, або спростовувала чи розбивала те, що вже є в нашій душі, тобто, одним словом, таку новину, яка що-небудь змінювала б у слідах, які в нас уже вкоренилися.”¹

Перш за все учні зосереджують увагу на тому, що складає для них особистий інтерес. Інформація сприймається із зацікавленням тоді, коли вона містить щось несподіване, нове, викликає глибокі роздуми про життя, “зачіпає за живе”. Інтерес збуджується й тоді, коли створюється суперечність між даними особистого досвіду і змістом навчання, між існуючими уявленнями та новою інтерпретацією явищ, фактів. Таким чином, інтерес може збуджуватися і семантичною новизною об’єкта, і несподіваними умовами, в яких представлений об’єкт.

Спілкування з художнім твором може бути повноцінним, якщо воно збагачує людину морально, естетично, сприяє розвитку її емоційно-вольової сфери, художніх переживань, стає частиною її духовного життя. Тільки тоді сприйняті ідеї можуть активно впливати на характер поведінки людини, її життєдіяльності. Якщо навчальні ситуації не містять у собі елементів новизни і несподіваності, відбувається процес згасання активності учнів, їхніх пізнавальних потреб.

Нова інформація може певною мірою втрачати свою новизну і пізнавальну привабливість також тому, що вона вкладається у звичні рамки тих методів та форм роботи, якими постійно користується вчитель. Виникає своєрідний гносеологічний бар’єр між характером самої інформації і способами донесення її до свідомості учнів.

Звичні і добре знайомі способи передачі знань (одні і ті ж прийоми, структура, стереотипні схеми й методи аналізу твору та ін.) стають психологічним бар’єром, що заважає виникненню у дітей зацікавленості та новизни. За таких умов не актуалізуються пізнавальні мотиви учнів, оскільки багаторазова дія одних і тих самих подразників неминуче викликає процес гальмування уваги. Наприклад, біографія письменника подається в одній і тій же послідовності, що й раніше. Навіть частково чи повністю знайома інформація, що дається учням в новому ракурсі, в інших зв’язках, не залишає їх байдужими.

За своїм характером інформація, що є об’єктом вивчення учнів, відрізняється не лише кількісним, але і якісними показниками. Усі ці параметри вимірів доповнюють один одного. Інформація може бути більш повною і менш повною, цілком достатньою для висвітлення теми і недостатньою,

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т4. – С. 22.

деталізованою і стислою, основною і другорядною (побіжною). Інформацію можна характеризувати й на основі інших вимірів: офіційна і неофіційна, об'єктивна і необ'єктивна, потрібна і зайва, доступна і малодоступна, виважена, доказово вмотивована і, навпаки, необґрунтована, непереконлива, заідеологізована тощо.

Інформацію слід розрізняти і за її суб'єктивною значимістю. Одна і та ж інформація може сприйматися учнем як звичайна і незвичайна, відома і невідома, цікава і нецікава, тобто індиферентна, інтригуюча, актуальна чи маловажлива для учня в даний момент.

В умовах інформативного перевантаження учнів повинна бути особлива турбота про правильне співвідношення ідей і фактів, які їх ілюструють чи на основі яких вони виводяться. Між тим учителі нерідко ставлять знак рівності між матеріалом, що має другорядний, ілюстративний характер, і тією інформацією, що є основою окремої теми чи розділу програми. А це веде до того, що учні знають певні факти, але не вміють узагальнити їх, відділити в них головне від другорядного.

Коли говорять про **якість** знань, мають на увазі не лише їх обсяг, а й глибину, повноту, точність, конкретність, узагальненість, системність тощо. У структурі знань виділяють з одного боку — конкретні факти, з другого боку — закономірності, наукові принципи.

Глибина знань передбачає вміння вільно оперувати ними у нестандартних ситуаціях, умовах. А це в свою чергу вимагає формування в учнів узагальнених умінь і способів розумових дій, які необхідні кожній культурній людині в житті, у спілкуванні з мистецтвом, для якої поетичне слово стало життєвою духовною потребою.

Системність знань передбачає таку їх організацію, коли учень добре усвідомлює структурні зв'язки між окремими компонентами.

З одного боку знання, вміння й навички є інструментами навчальної діяльності, важливим її компонентом. З другого — вони самі набуваються, шліфуються в процесі навчальної роботи.

Атрибутами свідомості людини є здатність не лише відображати явища оточуючого світу, а й виражати своє ставлення до нього. Щоб інформація набула для учня суб'єктивної значущості, необхідно виробляти відповідне ставлення до неї. Цей процес є не менш важливим завданням уроку, як і саме набуття знань, формування умінь і навичок. Позитивне ставлення є виявом активності суб'єкта, актуалізації його потреб. Формування особистісного ставлення до інформації на уроках літератури повинне бути предметом особливої уваги вчителя-словесника: цінності мистецтва можуть стати естетичними, моральними цінностями людини лише тоді, якщо вони будуть продумані і підкріплені пам'яттю серця, тобто пережиті нею. Тільки ціннісне осмислення мистецтва здатне активно впливати на почуттєву сферу індивідуума. Сприй-

нята розумом, але не пережита серцем інформація залишається недієвою з погляду її перетворюючого впливу на школяра, на його моральні уявлення.

Формування ставлення до творів письменника — це процес активізації інтелектуальних, духовних сил особистості, створення таких умов, за яких активно виявляється емоційний відгук. Чим більше читач проймається настроєм твору, його образами, думками, картинами, тим результативнішим є його дія виховна, тим інтенсивніше включається його мислительна сфера, створюються сприятливіші умови для творчого осмислення набутих знань.

Таким чином, розвиток в учнів інтересу до літератури успішно забезпечується тоді, коли є повна система в роботі. Вона повинна передбачати: врахування специфіки мистецтва, забезпечення на уроці високого інтелектуального та емоційного фону, пізнавальних і виховних можливостей; добір такої інформації, яка суб'єктивно значуща; широку опору на тексти художніх творів; максимальне включення школярів у різні види діяльності; орієнтацію на учня не лише як об'єкт впливу, а й суб'єкт дії; врахування його інтересів, запитів, творчих можливостей; створення умов для широкого обміну думками з приводу прочитаних творів; орієнтацію на таке вивчення літератури, коли учню не нав'язуються готові висновки, а він сам робить їх у результаті дослідження художнього тексту; урізноманітнення навчального процесу, видів робіт, методів викладання, організаційних форм уроку; широке поєднання на уроках літератури індивідуальних, групових, фронтальних форм роботи, стимулювання позитивних психологічних станів, які породжують задоволення від праці, диференціацію і індивідуалізацію завдань для учнів з різними здібностями; врахування рівня працездатності дітей, створення ситуацій вільного вибору завдань; орієнтацію не лише на ті види роботи, які продиктовані насамперед логікою літературного розвитку, специфікою предмета, дидактичними завданнями, які ставить учитель, місцем теми в загальному курсі, результатами попередньої роботи, місцевими можливостями, але й також і на ті, що приваблюють учнів своїм змістом, процесуальною формою їх реалізації; широке застосування компенсаторних прийомів впливу, особливо для дітей, в яких не сформоване позитивне ставлення до літератури; розвиток в учнів самостійності й ініціативи; виховання старанності, почуття обов'язку; моделювання ситуацій, коли сам учень планує свою навчальну діяльність; забезпечення у процесі аналізу художніх творів глибокого розкриття загальнолюдського змісту літератури, практичного значення знань у духовному збагаченні людини; заохочення різних форм роботи, які ставлять учнів перед необхідністю самоосвіти; активізацію таких методів навчання, які пов'язують навчальний процес із завтрашньою радістю.

У загальній системі уроків літератури повинне бути передбачене розумне співвідношення діяльності вчителя й учнів, методів навчання і методів учіння.

Урок багатofункціональний у своїй основі. Виділимо такі найважливіші функції: виховна, пізнавальна, операціональна, мотиваційна, організаційна,

комунікативна, контролююча; актуалізуюча, стимулююча, гедоністична (від грецького — насолода).

Кожна з цих функцій певною мірою реалізується вчителем, і від того, якій з них надається перевага, залежить вплив художнього твору на дітей. У школі виховна функція літератури має бути найголовнішою. Проте нині нерідко універсалізується пізнавальна функція. Тому вивчення художніх творів більше звернуте до пам'яті і розуму, ніж до почуттів школярів. Багато словесників спрямовують свої зусилля в основному на те, щоб “наповнити” голови дітей фактами, датами, характеристиками героїв, теоретико-літературними поняттями. Причому поняття здебільшого заучуються школярами, а не поступово осмислюються у зв'язку з розглядом певних творів, що й позначається на якості уроку літератури.

Аналіз результатів анкетування, експериментальних даних, безпосередніх спостережень за педагогічним процесом показують типові недоліки в організації уроків літератури, які негативно впливають на розвиток мотиваційної сфери учнів. Серед них — одноманітність навчального матеріалу, перевантаженість його інформацією абстрактного характеру, різними визначеннями, теоретико-літературними поняттями, надмірний академізм, частіше навіть примітивізм в аналізі літературного тексту; недостатня продуманість інформації з погляду її суб'єктивної значимості для учнів, неухвага до її емоційної забарвленості, новизни, теоретичної і практичної цінності, одноманітність у структуруванні відібраних матеріалів, у методах проведення уроку, в його формах роботи; урок літератури ще недостатньо звернений до душі учня, його почуттів, переживань; учні ще мало говорять про життя, про духовний світ людини, її моральні цінності; невисока включеність школярів у навчальний процес, відсутність належної орієнтації на такі форми роботи, які відкривають широкий простір для безпосереднього виявлення творчих сил і можливостей. Недосконалість уроків літератури пояснюється також відсутністю під час спілкування з учнями належного динамізму, атмосфери мистецтва, зворушливості, щирості; має місце недостатня увага до образно-естетичної сторони твору, до слова; багатьом урокам не вистачає колективних переживань, самостійних пошуків учнів, радості відкриття істин, не враховуються інтереси школярів, їхні запити, особливості сприймання художньої літератури. У шкільній практиці міцно утвердився певний консерватизм у побудові уроків, який виражається в стереотипності його організаційних форм і методів проведення. Різні за змістом і функціональним призначенням уроки намагаються втиснути в єдину структуру — найчастіше практикується так званий комбінований тип уроку. Невиправданою є і велика кількість одноманітних завдань, які самі по собі не можуть викликати інтерес у дітей. На одноманітних, нецікавих уроках учні завжди більше стомлюються, ніж на тих, де переважає атмосфера творчості. Байдужість до вив-

чення того чи іншого предмета породжується там, де нема багатогранного духовного життя, сміливого пошуку думки.

Художня література — могутнє джерело впливу на нашу молодь. Проте вона стає такою тільки за умови, коли учні навчаються підходити до художніх творів з позицій мистецтва, сприйматимуть їх у нерозривній єдності змісту і форми. Чи не найвразливішим місцем у роботі вчителя є невміння аналізувати художні твори з врахуванням їх жанрової специфіки, своєрідності поетичного голосу митця. Вимоги аналізувати художні твори за законами мистецтва легко уживаються в них з рецептурними методичними порадами, які орієнтуються на схематизм, надмірну логізацію аналізу, на спрощення складного процесу осягання авторської ідеї. Моральні, соціальні проблеми, поставлені у творі митцем, скоріше заучуються учнями, підносяться їм у готовому вигляді, ніж відкриваються у процесі безпосереднього спілкування з письменником. Мало звертається уваги на рівень читацької культури школяра, недостатню задіяність емоційної сфери.

Учителі на уроках використовують переважно фронтальні форми роботи. Класно-урочна система створює для цього найбільше можливостей. Між тим така організація навчального процесу не сприяє повною мірою розвитку індивідуальних нахилів, творчих можливостей школярів. Фронтальні форми роботи орієнтують учителя на “середнього” учня, на клас в цілому, а не на його окремих індивідів. Індивідуалізація завдань — це не лише важливий фактор розвитку учнів, а й засіб розумного збереження їхніх духовних і фізичних сил, випробовування їхньої волі й характеру.

Мотиваційне забезпечення уроку літератури

Необхідною умовою високої ефективності уроку літератури є мотиваційне забезпечення навчального процесу. Мотиваційне забезпечення уроку означає таку його побудову і організацію, коли створюються сприятливі умови для функціонування суспільно цінної, позитивної мотивації, забезпечується необхідна творча атмосфера для успішного перебігу навчальної діяльності, активного включення учнів у навчальний процес. Засвоєння нових знань, як і їх систематизація, можуть бути успішними лише тоді, коли враховуються вчителем закономірності навчання та розвитку школярів, ті труднощі, що можуть виникнути на уроках літератури.

Не без підстав стверджують, що одним із найголовніших принципів у школі є: *“Умій навчити, не нашкодивши людині”*.

Керування педагогічним процесом буде ефективним тоді, коли воно спиратиметься на усвідомлене розуміння внутрішніх мотивів і потреб діяльності учнів. У методичній літературі ще має місце орієнтація на середнього учня, на зовнішні умови впливу на нього без належного врахування внутрішніх

умов. Така орієнтація, закономірно, породила своєрідну “бездітну” методику, яка будувалась на інтуїтивній, нерідко суб’єктивній основі. Тривалий час вважали, що результат дії на учня залежить перш за все від тих прийомів, якими користується вчитель. Тому протягом багатьох десятиліть у методиці викладання літератури основна увага зосереджувалась на прийомах аналізу твору з урахуванням специфіки мистецтва слова, психологічні основи вивчення літератури, а потреби учнів та мотиви їхньої діяльності фактично ігнорувалися. Під мотивами навчальної діяльності слід розуміти внутрішні психологічні утворення (опредмечені потреби), які й спонукають учнів до виконання навчальної діяльності. Методика викладання літератури без її психологічних основ не може існувати, успішно розвиватись як наука. Вона неминуче скочуватиметься на рейки суб’єктивізму, що згубно позначатиметься на літературній освіті дітей.

Звичайно, інтерес учнів до літератури залежить і від того, що вивчається. Важливими є методи навчання. Але не менш важливим є і сам учень як особистість, його потреби, особливості, внутрішні психологічні стани.

“Зовнішні причини, — відзначав С.Рубінштейн, — діють через внутрішні умови.”¹ Зовнішні засоби впливу на особистість можуть бути ефективними лише в тому випадку, якщо вони приймаються самою особистістю, відповідають її внутрішнім потребам.

“Важливим є те, що особливо значиме для людини, виступає у кінцевому результаті мотивом і метою її діяльності та визначає справжній стержень діяльності.”² Подібну думку висловив й інший відомий психолог Д.Унадзе: “Потреби — це джерело активності. Там, де нема ніякої потреби, не може бути і мови про активність.”³ Принцип дії — зовнішні причини через внутрішні потреби іменуються в психології як принцип діалектичного детермінізму. Він відкриває нові перспективи і в наукових дослідженнях з методики викладання літератури.

Кожен учень — це неповторний індивід зі своїми можливостями, здібностями, своїм баченням світу. А тому в кожного з них у процесі діяльності включається своя система мотивів, що відрізняється своєрідністю їх функціонування, іншими якісними характеристиками. Недооцінка в методиці викладання літератури потреб як своєрідного регулятора творчої активності учнів зумовлювалася і самим характером навчального процесу: до недавнього часу учневі в ньому відводилося дуже скромне місце — він переважно виступав у ролі об’єкта впливу, що й привело до ігнорування інтересів школярів, їхніх ціннісних орієнтирів.

¹ Рубінштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. — М.: АПН СССР, 1959. — С. 51.

² Рубінштейн С.Л. Основы общей психологии. — М.: Учпедгиз, 1946. — С. 620.

³ Унадзе Д.М. Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — С. 366.

Необхідним компонентом діяльності людини є мета, що усвідомлюється нею як ідеально-уявний результат, заради якого і виконується, матеріалізується. Постановка навчальних цілей є важливою і обов'язковою умовою моделювання навчального процесу. Це робить його цілеспрямованим. Важливою є й позиція учня в діяльності. Вона може бути активна й пасивна. Остання залежить від характеру актуалізації мотиву. Тобто, потрібна також готовність учня включатися в роботу. *Ставлення учнів до навчальних цілей і завдань зумовлюється насамперед характером зайнятої індивідом внутрішньої позиції, що визначає його готовність до діяльності в даній момент.*

“Мета, — відзначав Л.Виготський, — запускає в хід процес, але не регулює його. Наявність мети, завдання є необхідним, але недостатнім моментом для виникнення доцільної діяльності...”¹ Оскільки виконання тих чи інших завдань далеко не завжди зумовлюється потребами учнів, поставлена вчителем мета може викликати в них різне ставлення. Вона може свідомо прийматись учнями повністю, частково або й зовсім не прийматись ними. Найчастіше має місце часткове неспівпадання мети, рідше — повне її неспівпадання ні за змістом, ні за обсягом. Таким чином, виникає суперечність між задумом учителя і практичним втіленням цього задуму, між самою діяльністю і мотивами, якими керується учень, реалізуючи її.

Діяльність успішно реалізується, якщо вона викликає інтерес, відповідає внутрішнім потребам учня. Той чи інший вид роботи може мати для людини різний смисл, від чого й залежить ставлення до її виконання. “Для того, щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед ним ставились, — відзначає С.Рубінштейн, — були не лише зрозумілими, але й внутрішню сприйнятими ним, тобто, щоб вони набули значимості для учня і знайшли, таким чином, відгук і точку опори в його переживаннях”². Повне співпадання навчальних цілей учителя й учнів може бути тоді, коли навчальні цілі, поставлені вчителем, пов'язані з реалізацією діяльності, що відповідає внутрішнім потребам школяра, викликає в нього інтерес, відкриває широкі можливості для виявлення його творчих сил. Проте навіть і тоді, якщо вона сама по собі не викликає в нього певного інтересу, успішна реалізація можлива, якщо учень керується почуттям обов'язку.

Включення учня в діяльність зумовлюється також наявністю певної орієнтаційної основи, відповідних знань, умінь і навичок. Якщо мета діяльності приймається учнем, відбуваються певні предметні дії, що потребують і певних прийомів роботи. Частина цих дій уже відома учням. Інші є новими для них. Але навіть тоді, коли певні дії відомі учням, вони вимагають тренувань. “Подібно до того, як людина, що навіть знає всі букви, повинна зробити

¹ Виготский Л.С. Мышление и речь. — С.101.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — С. 604.

зусилля, щоб, переборюючи роздільне сприймання букв, зрозуміти слово, так і учень, що одержав знання про художній твір як структурну єдність, навчившись бачити окремі елементи цієї структури і навіть пояснювати їх взаємодію, повинен ще піднятися до того рівня, коли вміння усвідомлювати елементи і співвідносити їх з цілим переходить у нову якість, яка характеризується тим, що смисл художньої картини і присутність у ній автора вловлюються без відчутних логічних підпорок”¹.

Педагогічний процес вищою мірою діалектичний, рухливий проте ця його складність недостатньо розкривається в науково-методичній літературі. У більшості праць з методики, особливо в методичних посібниках, адресованих учителям, має місце орієнтація на ідеального учня й не аналізуються суперечності навчального процесу.

Рушійною силою навчального процесу є суперечність між практичними завданнями, які ставляться перед школярами, і належним рівнем знань, умінь і навичок. Суперечності можуть також виникати між об’єктивним змістом художнього твору і його сприйняттям, між важливістю тієї інформації, яка вивчається на уроці, і ставленням до неї учнів, між потребами учнів, їхніми інтересами та способами реалізації цих потреб, між зовнішнім впливом і внутрішньою позицією школяра, між змістом науково-художньої інформації і способами донесення її до свідомості дітей, між формами організації навчальної діяльності “для всіх” та індивідуальним характером засвоєння знань, тобто між вимогами шкільної програми і наявним естетичним та літературним розвитком дітей, між об’єктивними можливостями, їхніми теоретичними знаннями і вмінням застосовувати у нестандартних умовах, між викладанням та учінням, між потребами епохи і системою існуючої літературної освіти, між бурхливим розвитком літератури і можливостями засвоєння її учнями тощо. Оскільки педагогічний процес має суперечливий характер, закономірно, що може створюватись значний розрив між тією метою уроку, яка ставиться вчителем і кінцевим результатом навчання.

Залежно від особливостей перебігу навчального процесу і його особистої значимості для учнів виникають певні психічні стани: радість, зацікавленість, задоволення, невдоволеність, образа, засмучення, нудьга, байдужість, захоплення, здивування, сумнів і т. ін. Таким чином, ці психічні стани можуть бути різної модальності. В цілому ставлення може бути позитивним, негативним, індіферентним, суперечливим. Тільки позитивне ставлення до навчальної діяльності сприяє успішному навчанню, індіферентне і негативне ставлення є свідченням того, що сам процес навчання відбувається невдало. Звідси випливає важливий висновок: формування позитивного ставлення до змісту і процесу діяльності є одним з найважливіших завдань учителя літератури.

¹ Сафонова А.М. Воспитание читательских навыков. – К.: Рад. школа, 1983. – С.36-37.

Серед найважливіших потреб, які необхідно розвивати у дітей, є **потреба в самоствердженні і самовираженні**. Прагнення до самоствердження, що доступне дітям у тих чи інших умовах навчання, є закономірним. У цьому прагненні виявляється властивий людині потяг до максимальної повноти в реалізації своїх життєвих можливостей. Ці потреби нерідко недооцінюються вчителями, та і в багатьох дослідженнях потреби в самоствердженні і самовираженні учнів розглядаються як прояв вузькоособистісних цілей (вузькоособистісна мотивація) дітей. Такий підхід науково не вмотивований. Самоствердження і самовираження — важлива умова повноцінного розвитку індивіда. Потреби “для себе” — це також потреби внутрішнього росту і самореалізації духовних сил людини, без них не можливо виховати в ній почуття власної гідності, прагнення до самовдосконалення, сформувані інші суспільно значимі моральні якості.

Проте потреби “для себе” набувають важливої суспільної цінності лише тоді, якщо їх розвиток відбувається у нерозривному взаємозв’язку з потребами для інших людей. Останні сприяють формуванню соціального престижу людини. Потреби в альтруїзмі роблять людину доброзичливою, співчутливою, зумовлюють цінні мотиви і важливі моральні якості.

Для всіх людей властиві **потреби в пізнанні**. Людина прагне осмислити явища життя насамперед тому, що в неї є почуття любові до істини, і це змушує її шукати, сумніватись в істинності знайденого. Одна з вагомих причин недостатньої включеності пізнавальних потреб учнів у процесі вивчення літератури — їх інформативне перевантаження. З кожним роком зростають темпи розвитку інформації, вдосконалюються форми і методи її впливу на свідомість людини. Якщо раніше, — відзначають соціологи, — обсяг знань збільшувався вдвічі за кожних сто років, то за останні півстоліття він перевершив межі здобутої людиною інформації протягом усєї історії розвитку людства. У вік науково-технічної революції також постійно збільшується потік інформації, з якою учні повинні ознайомитись в школі. Якщо з 1900 по 1950 рік у середньому обсяг науково-художньої інформації, яку необхідно засвоїти учням, подвоївся, то в наступні 20 років він збільшився аж у чотири рази і далі зростає ще швидшими темпами. За цих умов виникає диспропорція між безперервним зростанням інформації і можливістю її засвоєння. Закономірно, що в сучасного школяра виробляється реакція супротиву як певний захист організму від надмірного інформативного перевантаження. Така ситуація не може не відбитись на пізнавальних потребах школяра, характері функціонування його пізнавальних рефлексів: у нього далеко не завжди з’являється відчуття інтелектуального голоду, тобто не актуалізуються пізнавальні мотиви.

Пізнання породжує і ряд інших взаємозв’язаних між собою потреб, зокрема — потребу в нових враженнях, почуттях, уявленнях, їхня реалізація є умовою повноцінного психічного розвитку. Як показали дослідження Л.Бо-

жович, чим більше вражень набуває дитина, тим більше формується в неї потреба в їх набутті.¹ Якщо ж враження не переводяться в доступні види її власної творчої активності, то вони або притуплюються, або набувають хворобливої форми.

Розвиток потреби в пізнанні нерозривно пов'язаний з формуванням потреб в інтелектуальній практичній озброєності учнів. **Потреба знати** породжує **потребу вміти**, проте необхідність засвоєння відповідних знань і набуття певних умінь не завжди усвідомлюється учнями. Очевидно, це буває тоді, коли діти безпосередньо не бачать практичного смислу тієї роботи, яка виконується ними. Цей практичний смисл не завжди лежить безпосередньо на поверхні навчального процесу. До того ж логіка дітей у їх поглядах на навчання не збігається з об'єктивною логікою життя, що й породжує невідповідність між ставленням до навчальних занять і їх значимістю.

Потреба в пізнанні, в інтелектуальній практичній озброєності учнів є важливою для усвідомлення учнем себе як особистості, своїх сил і своїх можливостей. Так виникає потреба в самоосвіті, яка особливо яскраво виявляється в старшокласників, коли перед ними постає питання про їх життєве самовизначення.

Важливі для дітей і інші потреби.

Основні потреби школярів можна показати на схемі:



Процес навчання може бути успішним не лише тоді, коли сам учень виявляє активну зацікавленість предметом діяльності, але й з другого боку, коли і вчитель вірить в учня, в його потенційні можливості. Якщо у вчителя складається уявлення про те, що той чи інший учень не має належних природних даних до певного виду роботи, відбувається своєрідне блокування його можливостей, що неминуче позначається на результатах навчання. Таким чином, учень певною мірою може стати поганим чи хорошим з вини самого вчителя. Необхідно виявляти педагогічний оптимізм, бачити в кожному учневі резерви

¹ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С. 7.

його розвитку. Ще в 1968 році Р.Розенталь і Л.Якобсон опублікували дані унікального експерименту, який увійшов у психологічну науку під назвою “ефект Пігмаліона”. Організація експериментальної роботи в школі була викликана потребою з’ясувати, який вплив має характер уявлень учителя на подальший розвиток учня. Для проведення експерименту були відібрані класи, де навчалось багато педагогічно запущених дітей (перш за все через негативний вплив сім’ї). Діти були обстежені психологами, і названі ті з них, які в результаті діагностики нібито виявили хороші здібності до навчання. Насправді ніхто з психологів не досліджував міру інтелектуальних можливостей школярів. Певна робота проводилась лише з тією метою, щоб створити видимість достовірності наукових даних. Через 8 місяців експеримент повторився. Виявилось, що названі здібними учні стали краще вчитись, різко змінили своє ставлення до навчання. Сталося своєрідне педагогічне диво: віра в можливості учня зробила його таким, яким хотіли його бачити.

Якщо учневі постійно приписуються вчителем, учнями класу певні якості, яких у нього немає, то зовнішня атрибуція нерідко переростає в автоатрибуцію, коли вже сам учень починає приписувати собі ці якості. Виникає і закріплюється за ним своєрідний синдром, який і визначає подальший характер його поведінки. “...Атрибуція і самоатрибуція властивостей, що ставлять учня в невигащане становище, роблять нездатним, неповноцінним змагання школяра з рештою дітей, викликають у нього враження про себе як некомпетентного в даній діяльності, і це його деморалізує, демобілізує.”¹

Повне взаєморозуміння в системі вчитель-учень зустрічається далеко не завжди. На уроках можуть виникати своєрідні психологічні бар’єри, що породжують в учнів апатію, байдужість, втому. Небажання вчитись послаблюють емоційний вплив художньої інформації.

Психологічний бар’єр між учителем і учнями виникає в силу різних причин: недостатнього рівня кваліфікації, порушень правил етики, відсутності єдності слова і діла, авторитарності у спілкуванні або коли не враховуються вміння і навички дітей, наявний рівень їхніх знань, естетичний розвиток тощо.

Як відзначає чеський педагог Хелус Зданек, “у школі часто в процесі спостереження за діяльністю дітей і оцінкою їхніх результатів у першу чергу звертається увага на помилки, невдачі, недоліки. При цьому навмисне чи несвідомо, емоційно робиться акцент на тому, що помилка — дуже прикрий факт. А тому у дітей поступово розвивається орієнтація на помилку. Це значить, що зі своєю діяльністю дитина пов’язує побоювання зробити помилку, яка, по суті, буде отруювати для неї цю діяльність як таку. Дитина охоче уникає такої діяльності, що найвірогідніше вона і зробить, як тільки з’явиться така можливість.”²

¹ Хелус Зданек Понимаєте ли вы ученика? – С. 138.

² Там же. – С. 135.

Дуже важливо акцентувати увагу на тому, яких знань, умінь і навичок уже набув учень і що йому потрібно обов'язково зробити в майбутньому. Орієнтація перш за все на розвиток діяльності, на просування учня вперед, а не на його помилки, є більш перспективною в навчанні. Звичайно, успішне навчання можливе лише за умови відповідальності учня за свій власний ріст, бачення перспективи в навчальній роботі, зацікавленості у своєму розвитку, тобто коли він виявляє потенційну готовність стати особистістю, розуміє труднощі навчання й готовий переборювати їх.

Чим вищий рівень педагогічної майстерності вчителя, тим імовірніше, об'єктивніше його уявлення про можливості учнів. У початкуючих учителів-словесників спостерігаються дві протилежні тенденції: переоцінка можливостей дітей і недооцінка їх, що позначається на результатах навчання.

Шкільна педагогіка — це найвищою мірою дипломатія, що ґрунтується на взаємному довірі і взаємоповазі вчителя і учнів. Цікаві рекомендації, що стосуються статусу учня, дає відомий учитель із Санкт-Петербурга Є.Ільїн. Він навмисне створює ситуації запрограмованого успіху в дітей: “Його (учня — Є.П.) нерідко коротку нескладну думку прагну розвинути так і настільки, підключивши до неї в певний момент і учня, щоб створилося враження, нібито робота виконана ним. “Ні, це сказав ти! Я просто додав, уточнив, — переконую того, хто виразив сумнів у своїй участі в розгорнутій відповіді”¹ Чи: “Ти, власне, це хотів сказати. Правда ж ?” До сильного учня інший підхід: “Жаль, що цього ти не сказав, зате у твоїй думці є дуже цікавий момент. Я трохи продовжу.” І далі: “Високим балом оцінюю несміливі спроби щось сказати, уточнити, доповнити, коли інші мовчать. Бажання мислити — уже наслідок! Про складне запитую “важких” — так їх легше змусити працювати.”²

Необхідно сформувати в учнів правильну самооцінку власних можливостей, стимулювати потреби в самовдосконаленні. Всяка діяльність, у тому числі й навчальна, завжди направлена на певні результати. Ставлячи відповідну мету, людина завжди оцінює можливість її практичного здійснення. При цьому взаємодіють дві тенденції. Перша з них включає певні фактори, які передбачають можливість реалізації діяльності. Тенденцію успіху умовно можна позначити так: *Ту*. Друга тенденція включає фактори протилежного плану — те, що може перешкодити досягненню мети. Зважаючи на ці фактори, учень уникає певних дій, якщо він не зможе їх реалізувати. Цю тенденцію можна виразити так: *Тд*. Прийняття рішення — діяти чи ні — залежить від характеру, результату взаємодії цих тенденцій: *Ту-Тд*. Якщо цей результат є позитивним, може бути прийняте рішення про потребу дії, і навпаки.

¹ Ільїн Е.Н. Искусство общения. — М.: Педагогика, 1982. — С.2.

² Там же. — С. 23.

За умови високого рівня розвитку самооцінки учня створюються сприятливіші умови для включення його в діяльність. Проте безпосередній її результат залежить не лише від суб'єктивних, але й від об'єктивних факторів, від успіху, якого людина чекає ($Уу$), реальної можливості досягнення цього результату ($Ру$). Останній залежить від здібностей людини, її вмінь, навичок і т.ін. Тенденція уникнення діяльності також є взаємодією оцінок — вартості можливих втрат (суб'єктивний момент) ($Уй$) та їх реальної ймовірності ($Рй$). Звідси загальна формула прийняття рішень: $T_{заг.} = T_{у-Тд} = (УуРу) - (УйРй)$.

Таким чином, самооцінка — далеко не нейтральний фактор в учнів. Чим більше вірить людина у свої сили, тим більше мобілізує вона свої духовні і фізичні ресурси на виконання поставленого нею завдання.

Виховання адекватної самооцінки учнів — дуже відповідальна справа вчителів школи. Стихійний процес її формування може привести до негативних збочень у вихованні характеру школяра. Завищена самооцінка породжує егоїзм, зазнайство. Особливо великої шкоди завдає недооцінка учнем своїх духовних можливостей, що веде до мимовільного його самопограбування, притуплення його активності та ініціативи.

Проведене нами дослідження показало, що неадекватний характер самооцінки особливо властивий учням середнього шкільного віку. Самооцінка вимагає зваженого ставлення людини до себе, своїх можливостей, а отже, і певного досвіду, і певних умінь оцінювати свої дії. Такий досвід ще недостатньо набутий учнями — підлітками, а тому вони не можуть співвіднести рівень своїх домагань з реальними можливостями. Як показали спостереження і спеціально проведені експерименти, учні 5-6 класу скоріше переоцінюють свої можливості, ніж недооцінюють їх.

Формування позитивної мотивації на уроках літератури вимагає певної системи взаємодіючих факторів, що стимулюють потреби дітей.

Кожна з потреб передбачає комплекс педагогічних впливів, а саме:

I. Потреба у самоствердженні і самовираженні:

1. Забезпечення на уроці кожному школяреві позитивного статусу, доброзичливого ставлення, максимальне виявлення такту, поваги, створення атмосфери взаєморозуміння, невимушеності, відсутності авторитарного стилю спілкування, а отже, психологічної заторможеності, яка народжується в учнів внаслідок постійних невдач у навчальній діяльності, низької самооцінки.
2. Моделювання таких навчальних ситуацій, в процесі реалізації яких учні набувають досвіду соціальної взаємодії.
3. Активне включення учнів в навчальний процес, орієнтацію на розвиток особистості.
4. Забезпечення умов для повної розкнутості дітей, постійна уваги до їх запитів, творчих можливостей.

5. Правильне функціонування самооцінки школярів.
6. Створення ситуацій, за яких учні можуть найповніше виявити себе, свої здібності як суб'єкти діяльності.
7. Надання учням можливості для широкого вибору навчальних завдань.

II. Потреба в пізнанні:

1. Розвиток інтересу до літератури
2. Постійний вибір важливої і цікавої інформації, що має для учнів не лише об'єктивну, але й суб'єктивну цінність. Така інформація повинна бути наповнена глибоким загальнолюдським змістом і відрізнятися новизною, емоційною насиченістю.
3. Широке використання методів навчання, здатних виявляти зворотній зв'язок.
4. Відповідність видів діяльності функціональним можливостям школярів.
5. Актуалізацію таких ситуацій, де учні відчувають дефіцит знань, широке використання прийомів пролонгування.
6. Відмову від стереотипності у побудові запитань.
7. Використання завдань, що активізують творчий пошук, самостійне осмислення художніх і життєвих явищ, стимулюють читання творів з власної ініціативи.
8. Урізноманітнення методів, форм роботи, видів діяльності.
9. Вияв причин прогалин в знаннях учнів і здійснення заходів з метою нейтралізації цих причин.
10. Використання різноманітних компенсаторних прийомів, що сприяють розвитку в учнів інтересу до пізнання.

III. Потреба в спілкуванні:

1. Відмова учителя від авторитарності в пошуках істини.
2. Утвердження такого підходу до вивчення літератури, коли значна частина інформації дається не в готовому вигляді, а виробляється у процесі спілкування.
3. Оптимальне функціонування в системі вчитель–учень.
4. Використання видів роботи, що відкривають широкі можливості для формування особистісного ставлення до інформації, яка вивчається.

IV. Потреба в творчості:

1. Побудову навчального процесу на творчій основі.
2. Широке використання завдань творчого характеру.
3. Творче залучення учнів до моделювання педагогічного процесу.

V. Потреба в емоційній насолоді:

1. Забезпечення естетичного сприйняття художніх творів у єдності змісту і форми.

2. Стимулювання позитивних емоційних станів учнів.
3. Оптимальне використання текстів художніх творів.
4. Постійну увагу до формування культури почуттів і переживань.

VI. Потреба в праці:

1. Правильне співвідношення діяльності учителя та учнів.
2. Орієнтацію на форми роботи, що сприяють розвитку у дітей самостійності та ініціативи, привчають їх до серйозної і систематичної праці.
3. Виховання у школярів відповідальності перед власною совістю.

VII. Потреба в інтелектуальній і практичній озброєності:

1. Усвідомлення суспільного значення навчання й важливості художньої літератури в духовному становленні особистості.
2. Дотримання перспективності та системності у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок.

VIII. Потреба в ігровій діяльності:

Періодичне включення в навчальний процес ігрових ситуацій, що вносять певну розрядку в розумове напруження і дають учням можливість виявити свої знання і вміння (конкурси ерудитів, літературні вікторини, читання в особах, інсценізація художніх творів, відгадування кросвордів, криптограм, ребусів тощо).

Структура уроку літератури

Необхідною умовою мотиваційного забезпечення уроку літератури є його педагогічна цілісність і структурна завершеність. У кожного вчителя свій стиль, почерк у проведенні уроків. Рідко доводиться спостерігати двох майстрів педагогічної справи, які б аналізуючи твір, застосовували однакові методичні прийоми. Мистецтво невичерпне в своїй основі, і це зумовлює різноманітні методи роботи, дидактичні завдання, структурні варіанти уроків.

Структура — це форма уроку. Але вона не пасивна щодо змісту. Вдало обрана структура — одна з необхідних передумов забезпечення педагогічної результативності уроку.

Обираючи певну структуру чи форму його, вчитель повинен враховувати насамперед її доцільність. Завдання словесника — вибрати таку форму функціонування уроку, яка в умовах даного класу забезпечить найвищу педагогічну результативність, тобто урок повинен бути педагогічно доцільним. Доцільність у побудові уроку означає логічну продуманість усіх навчальних ситуацій, їх розумне сполучення в єдине ціле.

Доцільність означає і відповідність організації уроку закономірностям та потребам літературного розвитку дітей, завданням літературної освіти, особливостям сприймання художньої інформації і її успішного впливу на

особистість. Доцільність побудови уроку є результатом розуміння закономірностей навчально-виховного процесу.

Ефективний урок літератури завжди відзначається логічною стрункістю. Цементуючим фактором, що об'єднує всі його структурні частини, є комплекс завдань (мета). Наприклад, мета уроку на тему “Вивчення уривка з твору М.Коцюбинського “Ранок у лісі” окреслюється так: розкрити красу поетичного опису літнього ранку, дати початкові відомості про пейзаж, показати особливості часової послідовності в описі природи, навчити учнів чітко передавати голосом думки і почуття, що пронизують твір.

Відповідно до комплексу завдань обирається така структурна організація уроку:

1. Бесіда з учнями про те, кому з них довелося бачити схід сонця на річці, у полі, в лісі.
2. Коротка розповідь про художника І.Шишкіна, що супроводжується демонструванням через епідіаскоп його картин.
3. Аналіз картини І.Шишкіна “Ранок у сосновому лісі” (бесіда за змістом картини).
4. Прослуховування твору М.Мусоргського “Світанок над Москвою-рікою”, відповідні коментарі до нього.
5. Розповідь учителя про любов М.Коцюбинського до природи.
6. Читання вчителем тексту “Ранок у лісі”.
7. Самостійне читання його учнями.
8. Поділ уривку на частини і придумування заголовків до кожного з них.
9. Бесіда про поетичні образи твору.
10. Читання уривку учнями.
11. Бесіда про пейзаж.

Кожен урок літератури, на якому вивчається окремий художній твір чи творчість письменника, має свою специфічну мету. Вона зобов'язує вчителя розкрити перед учнями художній твір як неповторне явище мистецтва, показати самотутній характер творчості митця.

Мета уроку в кінцевому результаті зумовлюється тими завданнями, які необхідно розв'язувати у процесі вивчення літератури. Вона спрямована на всебічний гармонійний розвиток особистості, глибоке усвідомлення учнями специфіки мистецтва, формування в них моральних переконань і утвердження активної життєвої позиції. Таким чином, мета повинна передбачати завдання не тільки освітнього, а й виховного і розвиваючого характеру, адже навчання, виховання і розвиток особистості дитини — невіддільні процеси.

Ідея розвивального навчання зародилася більше, ніж сто років тому і належить відомому швейцарському педагогу Й.Песталоцці. Не без підстав цю ідею К.Ушинський назвав “великим відкриттям”. Урок без розвивальної мети педагогічно справді не виправданий.

Ознайомлюючи учнів з творами В.Сосюри “Зима”, “Люблю весну”, “Осінь”, “Літо”, учитель може так сформулювати комплекс завдань: донести

до учнів неповторну красу кожної пори року, зображеної поетом, розвивати уяву дітей, вчити їх спостерігати природні явища, виховувати любов до рідної природи і батьківського краю. Відсутність чітко продуманої мети уроку негативно позначається на його структурі, виборі певних методів і прийомів, що забезпечують глибоке розкриття художнього твору як явища мистецтва.

Важливо, щоб кожен урок, крім основної мети, обов'язково передбачав ще й інше особливе завдання — поставити на ньому проблеми, які б схвилювали дітей, викликали інтерес і бажання поспілкуватись на уроці, обмінятися думками.

“Я вбачаю, — наголошував В.Сухомлинський, — найважливішу виховну мету в тому, щоб запалити в маленькій людині жадобу пізнання. Коли після мого уроку підліток не відчує бажання знати більше, ніж я розповів, значить виховна мета уроку не досягнута.”¹

Де немає допитливості, — продовжував він, — немає школи. Інтелектуальна байдужість, убогість інтелектуальних емоцій — все це притуплює чутливість до мудрості, до новизни, до багатства і краси думки й пізнання. Якщо на уроці після вчителя немає ніяких питань — “все, мовляв, зрозуміло”, — це перша ознака того, що в класі немає інтелектуальних потреб, а залишилися нудні обтяжливі обов'язки з дня на день вчити уроки.”² Подібні думки знаходимо і в праці відомого дослідника пізнавального інтересу Г.Щукіної: “У пізнавальному інтересі виражена єдність об'єктивних і суб'єктивних сторін діяльності. Саме пізнавальний інтерес є своєрідним лакмусовим папером, на якому можна перевірити і відчутти вплив усіх зображених в навчальному процесі засобів”.³

Наявність чіткої мети аж ніяк не виключає елементів імпровізації. Завжди можуть бути на уроці незаплановані ситуації, непередбачені повороти. І все-таки у досвідченого вчителя частіше змінюється лише тактика уроку, а стратегія залишається та, яка ним задумана. Його ідея стає колективною ідеєю, його пошук — колективним пошуком.

Щоб більше акцентувати увагу на проблемах, породжених моральним потенціалом художніх творів, багато учителів-словесників називають тему уроку так, щоб вона зразу ж привернула увагу учня своїм змістом. Для прикладу назвемо деякі теми уроків учителів середньої школи №191 м. Києва: “У світі казок”, “Зустріч з Олесем Гончаром (штрихи до портрета письменника)”, “Мандрівка у творчу лабораторію М.Рильського”, “Краса землі — краса життя”, “Мій А.Малишко”, “Без кохання немає життя (інтимна лірика В.Сосюри)”.

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т.3. — С. 48.

² Див.: Народное образование. — 1967. — №2. — С. 38.

³ Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979. — С. 102.

Ідея уроку, основний його зміст виражається у влучному епіграфі до нього. Наприклад, епіграфом до уроку про життя О. Довженка, можуть бути рядки з поезії І.Гончаренка “Пам’яті Довженка”:

Низький уклін Чернігівській землі
І Сосниці над тихою Десною.
Він тут, з душею мрійною, ясною,
Родивсь і ріс у цім простім селі.

До уроку, на якому учні знайомляться з біографією Лесі Українки, — слова Ліни Костенко з поезії “Біль єдиної зброї”:

Мій предковичний, мій умитий росами,
Правічний, вічний, зоряний, барвінковий,
Коли ти навіть звався Малоросія,
Твоя поетеса була Українкою.

Проблема структури уроків з літератури виникла давно, ще наприкінці минулого століття. Проте в умовах догматичного викладання вона не могла знайти свого наукового розв’язання. У старій дореволюційній школі структура уроків літератури будувалася за певним штампом. Звичайно, і в дореволюційний час було немало талановитих вчителів, які боролися проти догматичного викладання літератури, прагнули будувати уроки на творчій основі.

Однак ще до середини 50-х років уроки з літератури нерідко будувалися за певною закріпленою схемою, яку складали так звані етапи уроку, які йшли в суворій логічній послідовності один за одним і дуже часто штучно відокремлювалися в їх безпосередньому функціонуванні. Урок по суті розпадався на п’ять ізольованих, обов’язкових для кожного уроку частин: організація класу, опитування учнів, засвоєння нових знань, закріплення і завдання додому. Життя, шкільна практика показали, що дотримуватися закріплених фраз і структурних форм уроку — це значить штучно насаджувати певний шаблон у процесі викладання літератури, сковувати творчі можливості вчителя.

Наприкінці 50-х і на початку 60-х років серед учителів широко популяризувався так званий “липецький досвід”. Він мав позитивні і негативні сторони, а тому й не міг бути прийнятий без певних застережень.

Позитивним було те, що проголошувалась вільна структура уроку, тісний взаємозв’язок між його елементами. У той період на уроці спочатку проводилася актуалізація опорних знань, на ґрунті яких учням давалася нова інформація. Пояснення нового матеріалу і опитування не відокремлювалися як два етапи, що мають відносну самостійність. У процесі пояснення та після нього широко практикувалися самостійні види роботи, повторювався і закріплювався вивчений матеріал. Оцінка учням виставлялася в кінці уроку за їх роботу в класі і вдома. Урок проводився у швидкому темпі, набував внутрішньої цілісності при частій зміні видів діяльності учнів.

Але й така структура мала немало вразливих місць. Безпосередні спостереження за педагогічним процесом, експериментальна робота в школі показали, що не можна ігнорувати опитування учнів, на яке спеціально відводиться на уроці певний час. Фронтальні форми перевірки знань мають свої обмежені можливості. Учень повинен вміти не лише дати стисло відповідь на те чи інше запитання, а й аргументовано викласти матеріал. Такі навички життєво необхідні кожній людині. І учнів потрібно вчити висловлювати свої думки, обґрунтовувати власні судження. Спеціально відведений для цього час особливо потрібний у старших класах. Таким чином, форми перевірки знань дітей, що склалися в умовах традиційного п'ятиетапного уроку, педагогічно виправдані. Інша справа, що вони вимагають удосконалення та нових пошуків і не можуть претендувати на універсальність.

Ідея урізноманітнення прийомів роботи на уроці не викликає заперечень: педагогічний процес не визнає одноманітності, шаблону. Але універсалізація цієї ідеї, намагання і в середніх і в старших класах практикувати на одному уроці якомога більше видів робіт, є науково невиправданим. Вірш, оповідання, повість чи роман, правильно усвідомлені, — зазначали вчені-методисти, — самі по собі дадуть підстав для глибоких і плодотворних роздумів, для цікавої бесіди. І не варто захоплюватися частою зміною форм роботи на уроці, винаходити різні штучні засоби для збудження учнівської уваги. На уроках ми вчимо школярів зосереджуватися, вдумуватися в образи твору, емоційно відкликатися на втілені в ньому почуття. А це вимагає тривалого часу, не дозволяє планувати урок на п'яти — десятихвилинні періоди, що змінюються, ніби в калейдоскопі.¹

Кількість видів робіт, що намічаються вчителем під час підготовки до уроку, визначається змістом матеріалу, характером дидактичних завдань тощо. Урок, на якому аналізується невеличкий твір, як правило, передбачає більше видів робіт, ніж той, де вивчається роман чи повість.

Неабияку роль відіграють також вдало обрана система дидактичних завдань, вміле поєднання методів та прийомів роботи. Цілком допустимо, що останні можуть зовсім не відзначатися строкатістю. Учні старших класів здатні до тривалого розумового навантаження, і тут відпадає потреба у частій зміні видів роботи. Наприклад, урок на тему "Ідейно-художнє значення, композиція, жанр та особливості стилю роману Ю.Яновського "Вершники" може містити обмежену кількість видів робіт, а саме:

1. Бесіда з учнями про своєрідність композиції роману "Вершники", розповідь вчителя про екранізацію твору.

¹ Див.: Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Про структуру уроків літератури // Література в школі. — 1962. — № 6. — С. 61.

2. Самостійна робота учнів за завданням учителя (добір уривків, у яких особливо яскраво виявляються особливості стилю письменника).
3. Узагальнююча бесіда про стиль Ю.Яновського.

Та це аж ніяк не завадить учителю провести повноцінний урок.

Урок може включати багато елементів, які продиктовані логікою навчального процесу. У загальній системі уроків найбільше місце відводиться засвоєнню учнями нової інформації, формуванню необхідних умінь і навичок, вихованню моральних норм. Це основа основ навчання, і на це потрібно відводити найбільше часу. Проте засвоєння учнями нових знань, як і формування навичок, часто вимагає неодноразової дії на свідомість учнів. З цією метою на уроках може проводитися так зване закріплення, практикуватися виконання школярами самостійних робіт.

Оскільки література в школі виступає як навчальний предмет, окрім роботи в класі, учні виконують і певні завдання вдома, вивчають вірші напам'ять, читають твори, конспектують літературно-критичні статті, пишуть твори тощо. Учитель повинен на уроці не лише запропонувати певне домашнє завдання, а й дати інструктаж щодо його виконання. На це також потрібен час.

Якщо робота не завершується на уроці, а продовжується вдома, систематично здійснюється контроль за виконаннями учнями домашніх завдань. По-перше, контроль є стимулом до навчання. По-друге, перевірка знань включає в себе і навчальну функцію. Важливо з'ясувати не тільки те, чи виконував учень домашнє завдання, але і як виконав. По-третє, перевірка знань дає вчителю можливість виявити індивідуальні особливості сприймання учнями літератури, загальний рівень літературного розвитку кожного учня, характер відтворюючої уяви, пам'яті тощо. По-четверте, для учня важливо відчувати впевненість у своїх силах.

Таким чином, усі елементи традиційного уроку необхідні в навчальному процесі. Але не можна закріплювати за ними якогось постійного місця на уроці; аналогічно не може мати на уроці постійного місця і процес мотивації навчальної діяльності школярів, актуалізації їх опорних знань, необхідних для глибокого засвоєння теми. Усе залежить від характеру матеріалу, загальної побудови уроку, його мети і багатьох інших факторів.

Далеко не завжди урок розпочинається з опитування учнів. Іноді опитування і засвоєння нових знань зливається в єдиний процес. Попередні знання органічно входять в нову систему знань, які набуває учень. Якщо, наприклад, на попередньому уроці учні знайомилися зі змістом твору М.Коцюбинського "Дорогою ціною", а на наступному характеризуватимуть образи Остапа і Соломії, то чи не краще об'єднати перевірку знань з опрацюванням нового матеріалу? Адже аналіз образів Остапа і Соломії так чи інакше вимагатиме зосередження уваги учнів на вузлових моментах сюжету твору.

Засвоєний учнями навчальний матеріал стає інструментом пізнання нового. У структурі старих знань нові сприймаються глибше, а попередні знання збагачуються, поглиблюються в ході виконання творчих завдань. Стереотипне повторення за тими ж питаннями, в тому ж порядку, веде до шаблону мислення, до топтання на попередньому рівні.

Не завжди доцільно вдаватися до закріплення матеріалу, відводячи на це окремих час. Процес засвоєння нових знань закономірно включає в себе повторення і закріплення раніше набутих, формування нових навичок. Таким чином, сувора регламентація етапів уроку, раз і назавжди дана структура не має під собою наукової основи.

При виборі структури уроку потрібно мати на увазі багато факторів, тобто здійснювати цілісний, системний підхід. Явища і факти необхідно розглядати у їх безпосередньому взаємофункціонуванні.

Не заперечуючи того, що зроблено попередниками у справі удосконалення структури уроків, сучасна педагогічна наука прагне по-новому осмислити питання їх побудови. Все більше прихильників завойовує ідея, що першоелементом структури уроку є не етап, а навчальна ситуація як певний крок на шляху до здійснення мети уроку. Як вистава складається з окремих яв, від взаємозв'язку і взаємозумовленості яких залежить її загальний малюнок, так і урок літератури є взаємозв'язаний ланцюг навчальних ситуацій, і чим тісніший, логічно виправданий цей зв'язок, тим вдалішою буде його структура.

Кожна навчальна ситуація так чи інакше чимось зумовлена, тобто має свої проміжні цілі. Встановимо доцільність і зв'язок навчальних ситуацій на уроці, де вивчається вірш В.Сосюри "Весна".

1. Індивідуальне опитування окремих учнів з колективним рецензуванням відповідей дітей.
2. Повідомлення теми, мети уроку.
3. Бесіда з учнями про те, які твори про весну вони вже знають.
4. Розгляд картини М. Ткаченка "Весна" та С. Васильківського "Бездоріжжя"; бесіда за змістом картин.
5. Коротка розповідь про В. Сосюру з використанням окремих кадрів кінофільму.
6. Читання твору вчителем.
7. Самостійне читання твору учнями з метою вибору найяскравіших рядків вірша, що найбільше сподобалися дітям.
8. Бесіда за змістом вірша.
9. Читання твору учнями.
10. Підведення підсумків.
11. Завдання додому.

Встановимо доцільність і зв'язок навчальних ситуацій на кожному з цих уроків. Перший урок починається з індивідуального опитування учнів.

Чим воно викликане? Контроль знань — необхідна умова навчального процесу. Без двостороннього зв'язку учитель-учні навчання не може бути повноцінним: адже не відомо, як певна інформація засвоюється дітьми.

Перевірка знань передбачає формування певних умінь і навичок. Цій меті підпорядковане колективне рецензування відповідей дітей. Однією з необхідних умов забезпечення активності учнів на уроці є розуміння ними мети уроку.

Повноцінність сприймання художнього твору вимагає попередньої підготовки. Необхідно нові знання вміло вплести в структуру старих знань. Щоб психологічно підготувати дітей до повноцінного сприймання твору, потрібно викликати певні асоціації. З цією метою вчитель передбачив розгляд картин відомих художників. Таке основне завдання четвертої навчальної ситуації.

В учнів потрібно виховувати інтерес до особи письменника. Знання окремих фактів життя Сосюри допоможе зрозуміти характер твору поета. Щоб посилити і конкретизувати сприймання словесного матеріалу, допомогти п'ятикласникам зримо уявити образ письменника, учитель використовує фрагменти діафільму. Цим виправдана п'ята навчальна ситуація. Шоста навчальна ситуація — читання твору вчителем. Безпосереднє сприймання твору учнями — необхідна умова його вивчення. Художній твір спочатку сприймається серцем, а потім осмислюється розумом. Без емоційного сприймання мистецтво втрачає свою виховну силу. Але і без активної роботи думки, постійного збагачення новою інформацією, необхідної суми знань, раціональних способів розумової праці процес емоційного сприймання і осмислення художнього твору також не буде повноцінним: естетичні враження дітей, що виникнуть від ознайомлення з твором, не переростуть у естетичні емоції, залишається на рівні емпіричного сприймання.

Читання твору “Весна” займає мало часу, учні не встигають вникнути як слід у зміст поезії. Тому вчитель вдається до сьомої і восьмої навчальної ситуації.

Важливим завданням уроків літератури у середніх класах є виховання навичок виразного читання, розвиток образного мислення. Цьому сприяє дев'ята навчальна ситуація.

Повноцінний урок з літератури завжди відзначається логічною завершеністю. А тому важливо підвести підсумки уроки, прокоментувати оцінки, своєчасно дати домашнє завдання та провести інструктаж щодо його виконання (на жаль, понад 70% учителів дають домашні завдання після дзвінка, коли вже в класі немає ніякої уваги).

Структура сучасного уроку з літератури повинна мати динамічний характер. Намагання вчителів удосконалити навчальний процес у школі стимулює їх до пошуку нових організацій форм уроків, перегляду їх типологічних різновидів.

Дослідження частотності вибору організаційних форм уроків показує, що в школі ще мало практикується уроків-конкурсів, уроків-семінарів, уроків-диспутів. Уроки-конкурси особливо цінні тим, що відкривають великі можливості для самоствердження і самовираження школярів. Ці уроки вимагають особливої атмосфери, творчості. На них учні змагаються на краще виконання віршів, байок, колективних декламацій, уривків з п'єс тощо. Практикується і огляд ілюстрацій до творів, намальованих юними художниками, демонструються вишивки, вироби з дерева, пластиліну на літературні теми. Наприклад, у 5 класі під час вивчення казок можна провести урок, що включає такі структурні компоненти:

1. Вступне слово вчителя.
2. Конкурс на кращого оповідача казки.
3. Інсценізація уривка з казки.
4. Ігри (вгадування казок на основі ілюстрацій, кадрів діафільмів).
5. Самостійне складання казок на запропоновану тему.
6. Ознайомлення з дитячими малюнками на казкові сюжети.

Наведемо структуру ще одного уроку такого типу, що проводився на заключному етапі вивчення літератури в одинадцятому класі на тему: “Вірші українських поетів про кохання”.

1. Вступне слово вчителя на тему: “Яке це щастя покохати і все життя у парі йти”.
2. Читання учнями висловлювань про любов.
3. Читання напам'ять учнями віршів за циклами:
 - а) про закоханих;
 - б) нерозділене кохання (поезії зі збірки І. Франка “Зів'яле листя”);
 - в) життя — це і випробовування кохання.
4. Підсумки уроку.

Уроки-конкурси можуть проводитися і як КВК. Наприклад, заключний урок, на якому завершується вивчення творчості Т. Шевченка у дев'ятому класі, може мати таку структуру:

1. Привітання двох команд.
2. Завдання-розминка (перегляд через епідіаскоп ілюстративного матеріалу, на основі якого ставиться питання).
3. Завдання команди команді на основі вивчення творів Т. Шевченка.
4. Конкурс на краще виконання пісень на слова поета.

Цінність семінарських занять насамперед у вихованні в учнів самостійності, в опануванні ними знань. У школі учні повинні навчитись користуватися різними науковими джерелами, уміти підбирати потрібний матеріал, осмислювати літературні та життєві явища. Семінарські заняття проводяться в старших класах, коли вже в учнів сформовані певні навички самої роботи, коли учні здатні на основі самостійних досліджень роботи належні висновки та узагальнення.

Готуючи учнів до семінару, вчитель визначає його тему, пропонує учням питання, тематику рефератів, рекомендує опрацювати потрібну літературу. Якщо виноситься на урок велика кількість питань, що часто ще має місце в шкільній практиці, такі уроки малоефективні. Вони сковують творчі можливості школярів. Краще поставити 3-4 проблеми, але обговорити їх детально, дати можливість усім бажаючим обмінятися думками.

Наприклад, до теми семінару “Значення творчості Т.Шевченка” можуть бути винесені на обговорення такі питання:

1. Чому ми вважаємо Т.Шевченка воістину народним поетом.
2. Доведіть, у чому новизна тематики, образів, жанрів поета.
3. Т.Шевченко — один з наймузикальніших поетів світу, або чому до його творчості, що включає в себе 227 назв, зверталися аж 120 композиторів, які написали понад 500 творів.

Не можна зводити весь урок і до читання рефератів. Подібний спосіб організації уроків-семінарів стомлює дітей.

Цінною з погляду навчання й виховання є уроки-диспути на основі окремих творів письменників, наприклад: “Хто у кого забрав щастя” (за драмою І.Франка “Украдене щастя”); “Справжня людина. Яка вона? У чому її обов’язок перед суспільством” (на матеріалі новітньої літератури); “Найвища краса — це краса вірності” (за твором О.Гончара “Прапорonoсці”). У процесі проведення уроків-диспутів виробляється власна думка і власна моральна позиція.

Уроки-диспути інколи проводяться і за завчасно запропонованим учителем планом. Наприклад, під час вивчення драми І.Франка “Украдене щастя” можна поставити такі запитання: хто з героїв драми виявився найбільш обікраденим у житті? Хто у кого украв щастя? Чи щасливим є Михайло, Микола? У чому причина трагедії Анни? Чи можна осуджувати Анну за її невірність чоловікові? Чи почувалася вона винною? Чи має вона право на інше життя? Чому Анна не знаходить співчуття і поради в інших людей? Чи відчула Анна себе щасливою після смерті Михайла? Для кого вона повинна була жити?

Але найчастіше такі уроки проводяться без попередньо запропонованих для обговорення проблем, а тому й набирають більшої гостроти.

Мало ще використовують учителі такі форми уроку, як урок-монтаж, літературно-музична композиція, урок з елементами концертних програм, урок-екскурсія на природі з метою осмислення поетичних образів.

Всі ці форми побудови уроків літератури приваблюють своїм гедоністичним спрямуванням. Діти на таких уроках одержують не лише певну наукову інформацію, а й естетичну насолоду. Подібні уроки дають можливість поєднати і художнє слово, і музику, і живопис. Вони особливо цінні в плані шліфування виконавських навичок учнів. За цільовим призначенням їх використовують і під час ознайомлення школярів з біографією письменника на заключ-

ному етапі вивчення окремих творів чи творчості митця, на уроках повторення й систематизації знань, наприклад, “У вінок шани Івана Котляревського”, “Пам’яті Лесі Українки”, “Пісенна творчість Андрія Малишка”, “Незабутній Максим Рильський”, “Трагічні уроки історії” (в пам’ять про голодомор 1933 р.), “Воли народної дзвін” (в пам’ять загиблих під Крутами), “Образу хліба вклонімося” (перед вивченням твору Д.Білоуса в 5 класі “Хліб і слово”), “В чарах кохання” (до вивчення лірики І.Франка), “Із чистих джерел народних пісень”, “Пісня — душа народу”, “Веснянки”, “Мамина пісня колискова”, “Українське весілля” тощо.

Полюбляють учні й уроки з використанням концертної програми.

Анкетування учителів засвідчує суперечливе ставлення до уроків цього типу. Наведемо деякі їх висловлювання на цю тему: “Уроки з використанням концертної програми — це цікава мандрівка у світ мистецтва”, “Діти з великим інтересом ставляться до таких уроків, чекають на них”. Але є й інші твердження. Значна частина вчителів, особливо старшого віку, називають такі уроки “даниною моді”, “розважальними уроками, що негативно впливають на педагогічний процес.” Подібні твердження народжуються на ґрунті нерозуміння методів впливу на людину. Зміст уроку вимірюється не тільки змістом одержаної наукової інформації. Передача знань важлива, але не єдина функція уроку літератури.

Учні люблять і уроки-зустрічі з письменниками, літературознавцями, акторами. Ось окремі учнівські висловлювання:

“Зустріч з Ганною Чубач, що проводила урок “Кобзар і наша сучасність” — це справжнє свято для нас. Побільше таких уроків, і не було б байдужих до художнього слова” (*учні Вишнівської середньої школи Київської області*).

“Урок “Українські народні пісні”, проведений відомою артисткою Ніною Матвієнко, запам’ятається нам на все життя” (*учні середньої школи № 191 м. Києва*).

В останньому десятилітті все більшого поширення в школі набувають **інтегровані** уроки. Слово, *інтегрований* латинською мовою означає повний, цільний. Мається на увазі такі уроки, на яких поєднуються блоки знань з різних предметів, що дає можливість висвітити тему ґрунтовно, всебічно, використати нові резерви педагогічного впливу на школярів, нові можливості мотиваційного забезпечення навчального процесу. Одна і та ж дидактична мета уроку реалізується спільними зусиллями двох чи більше учителів різних предметів: українська література + музика, зарубіжна література + історія, географія + образотворче мистецтво + валеологія тощо.

Заслуговують схвалення і уроки, безпосередньо проведені на лоні природи. Ось що розповідає В.Сухомлинський:

“Я прагнув до того, щоб діти відчули й пережили музику поетичного слова. На лоні природи в ті хвилини, коли діти були зачаровані красою навколишнього світу, я

читав їм вірші. Одного разу ми вийшли в поле; перед нами відкрився чудовий вид на став у глибині якого тріпотіло віддзеркалення верб. Я прочитав рядки з вірша Т.Шевченка:

Тихесенько вітер віє,
стеги, лани мріють,
між ярами, над ставами
верби зеленіють.

Діти повторювали їх. Вони відчували, що в словосполученні слів, які творять живий образ, народжується музичне звучання мови, яке не тільки надає слову нового емоційного відтінку, а й відкриває нову красу в навколишньому світі”.¹

Методична організація сучасного уроку допускає інваріантний підхід: одна і та ж дидактична мета, одні і ті ж завдання часто реалізуються різними засобами. Для прикладу розглянемо у загальних рисах варіанти уроків на тему “Значення творчості Лесі Українки”, проведені у десятих класах учителями-словесниками різних регіонів України.

Перший урок. Учні готувалися до нього заздалегідь. Кожен добирив епіграф, який влучно характеризує літературно-мистецьке і суспільно-політичне значення творчості Лесі Українки. Для цього десятикласники перечитували вірші А.Малишка, П.Воронька, Д.Павличка, І.Драча, Л.Забашти та інших митців, присвячені поетесі. Кільком учням учитель доручає зробити огляд нових публікацій про Співачку досвітніх огнів, іншим — підготувати розповіді про лауреатів премії ім. Лесі Українки. Решта десятикласників поділено на групи. Кожна група готувала виступи декламаторів, музикантів, співаків. З дібраних епіграфів учні уклали “вінок” Лесі Українці. До уроку дівчата зробили виставку букетів живих квітів під назвами: “Досвітні огні”, “Стояла я і слухала весну”, “Вишеньки” та ін.

Урок став справжнім святом. Він був урочистим і надовго запам’ятався десятикласникам. Структура його така:

1. Читання дібраних епіграфів (“Вінок” Лесі Українці).
2. Конкурс декламаторів, виконавців музичних творів, пісень.
3. Огляд нових книжок, присвячених життю і творчості поетеси.
4. Розповіді учнів про лауреатів премії ім. Лесі Українки.

Другий урок мав форму заочної екскурсії по місцях, де перебувала видатна поетеса. До екскурсії десятикласники ретельно готувались, відшукали відповідні ілюстративні матеріали, під керівництвом учителя накреслили маршрут екскурсії, визначили коло об’єктів, які треба розглянути, склали текст, що супроводжував демонстрування ілюстративних матеріалів. Урок почався розповіддю вчителя про місто Новоград-Волинський. На екрані — будинок-

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.3. – С. 210.

музей Лесі Українки, портрет письменниці, фото річки Случ, її гранітних берегів. Учениця читає слова П.Дорошка з вірша “Будинок над Случчю”:

Де б'ється Случ у береги камінні,
Незмінні у мінливості століть,
В старому Новгороді на Волині
Старесенький будиночок стоїть.
Непоказний, низенький, клямки ржаві...
Та ми в шанобі знімемо шапки:
Він береже нетлінну частку слави,
Що наш народ нестиме крізь віки.
Цього будиночка привітні стіни,
Домашня тишина його тепла
Була найпершим світлом для дитини,
Що народилась тут і тут росла.
Русалкою вистрибувала в плесі,
Над Случчю на вінки збирала цвіт.
Зросла, назвалась Українка Леся
І воїном пішла в широкий світ.

Так, поєднуючи живе слово з певним зоровим рядом, учні пройшлися стежками видатної письменниці. Крім Новограда-Волинського, вони “побували” у Колодяжному та його околицях, у Скуліні, над озером Нечімним, що стало своєрідним фоном “Лісової пісні”, а також в Києві, Криму, на Кавказі.

Звичайно, заочна екскурсія не замінить повністю живих вражень, але розширить їхні уявлення про письменницю.

Третій урок проводиться як семінар на тему: “Мистецтво правди і краси”. За два тижні до уроку словесник повідомив план семінару, дав учням консультацію, порадив опрацювати літературу. На семінарі розглядалися такі питання:

1. Естетичний ідеал Лесі Українки.
2. Поетеса і наша сучасність.
3. Огляд найцікавіших книжок про Лесю Українку.
4. Чим дорога мені творчість Співачки досвітніх огнів.

Четвертий урок відбувся в музеї Лесі Українки. Учні ознайомилися з документами, ілюстраціями до творів поетеси, з роботами різьбярів на теми Лесиних поезій. Після відвідування літературного музею десятикласники написали твір “Чому життя Лесі Українки ми називаємо подвигом?”

П'ятий урок був побудований у формі лекції вчителя з широким використанням діапозитивів та фрагментів з кінофільмів.

Учні підготували на теми творів поетеси малюнки, вишивки, планшети “Цікаві подробиці”, “Чи знаєш ти творчість Лесі Українки?”, “Мандрівка у творчу лабораторію письменниці”. План лекції:

1. Суспільне та мистецьке значення спадщини Лесі Українки.
2. Популярність її творів в наш час.
3. Відтворення в живописі, графіці, кіно, скульптурі образів Лесиних героїв.

Шостий урок. Літературний монтаж “Твоя зоря горітиме завжди”. Монтаж складався з фрагментів поезії Лесі Українки, висловлювань критиків і письменників про її творчість, віршів присвячених поетесі, інсценізованих уривків з драми “Лісова пісня” у виконанні учнів та акторів, пісень.

Сьомий урок. Зустріч з акторами Київського державного драматичного театру ім. І.Франка та літературознавцями, які досліджували спадщину Лесі Українки.

Структура уроку:

1. Значення літературного доробку Лесі Українки (вступне слово вчителя).
2. Драматичні твори письменниці на сценах театрів нашої країни і світу (виступи акторів).
3. Леся Українка і літературна критика (виступи авторів літературно-критичних праць про письменницю).

Восьмий урок. Конкурс на краще знання та виконання творів Лесі Українки. Урок був побудований так:

1. Читання учнями висловлювань про Лесю Українку відомих громадських діячів, літературних критиків, письменників.
2. Конкурс декламаторів “Мої улюблені твори”.
3. Вікторина за творами Лесі Українки.
4. Змагання команд на краще знання життєвого і творчого шляху поетеси.
5. Декламація віршів про Лесю Українку, написаних учнями.

Кожен з наведених варіантів уроку є педагогічно виправданий. Та чи означає це, що вибір організаційних форм уроку суб’єктивний процес, який залежить лише від уподобань педагога. Відмітимо, що подібні концепції ще знаходять багато прихильників серед учителів.

Так, відомий учитель-новатор Є.Ільїн неодноразово у своїх публікаціях заявляв, що скільки учителів, стільки й методик. Подібні твердження ведуть до знецінення методики викладання літератури як науки: мовляв, і без спеціальної підготовки учителі-словесники можуть успішно працювати в школі, якщо у них є здібності до педагогічної роботи і добре знання літератури.

Неправомірно заперечувати творчий характер організації навчального процесу. Урок є витвором учителя, і на цьому не може не позначитися його особистість, його певні уподобання. Урок — це творчість, а остання не терпить надмірної стандартизації і шаблону, вона передбачає новизну, оригінальність, відхід від традиції, переборення стереотипів. Кожен учитель — це особистість зі своїми смаками, манерою спілкування, рівнем педагогічної культури. А тому педагогічні ситуації неповторні. Але всяка творчість,

включаючи і побудову уроку, повинна бути підпорядкована певним науковим закономірностям. Це означає, що різні організаційні форми уроків забезпечують по-різному і певні навчальні функції (пізнавальну, комунікативну, контролюючу, стимулюючу тощо). Захоплення одними і тими ж формами уроку не тільки призводить до одноманітності навчання, а й позначається на духовному розвитку учнів. Отже, одна форма не замінює і не виключає іншу. Урізноманітнення уроку не самоціль. Урок — не замкнута іманентна структура. Це частина цілого. Урок сам по собі, яким би блискучим він не був, не зможе досягти мети, якщо він не є потрібною ланкою в загальній системі уроків. І саме з позицій системності й наступності повинна будуватись його організація. Як не може бути універсальних методів і прийомів роботи, немає також і універсальних форм уроків літератури. Лише в умовах конкретних обставин і задуму вчителя він може виявляти свої функціональні можливості. Навчальний процес “найвищою мірою рухливий, змінний і діалектичний. В ньому відсутні постійні величини і коефіцієнти. Все змінюється: рівень розвитку здібностей, інтересів учнів, ступінь їх моральної і вольової зрілості, обсяг знань, які вони можуть засвоїти, складність і самостійність роботи, яку вони можуть виконати і т.д., і т.п. Виключна багатоманітність вихідних даних і використаних педагогічних засобів робить педагогічні ситуації своєрідними і неповторними.”¹

Плануючи урок, необхідно враховувати, яка інформація на ньому буде засвоєна і в якому обсязі, які теоретико-літературні поняття будуть формуватися чи збагачуватися, поглиблюватися, які нові навички набудуть учні і яким чином. Вибір структурних елементів залежить від багатьох факторів. Насамперед він зумовлюється змістом науково-художньої інформації, з якою знайомляться учні, логікою навчального процесу, а також особливостями сприймання матеріалу, віковими можливостями дітей, метою конкретного уроку. Є уроки, на яких переважно набуваються нові знання і на цій основі формується система моральних понять, умінь і навичок. Але є уроки контролю і корекції знань учнів, узагальнення й систематизації матеріалу. Вони також визначають характер побудови конкретного уроку.

Невдало обрана форма навчальних занять завжди приходиться у суперечність з їх змістом.

Необхідно уявити окремих уроки у структурі теми, розділу навчальної програми, врахувати і кількість часу, що відводиться на опрацювання інформації.

Плануючи урок, необхідно бачити не лише близьку мету, що безпосередньо впливає з характеру навчального матеріалу, а й далеку перспективу, зумовлену пріоритетними цілями. Вони визначаються кінцевими результа-

¹ Макаренко А.С. Твори: В 7 т. – Т. 1. – С. 425.

тами вивчення того чи іншого навчального предмета, іншими словами, стратегією навчального процесу.

На кожному уроці частково реалізується і та загальна мета, яка ставиться до вивчення учнями літератури.

Отже, кожен урок є ланкою, клітиною в загальній системі уроків, і його слід розглядати у системі перспективних взаємозв'язків, дотримуючись принципу наступності навчання. Чим краще буде організований і проведений кожен урок, тим ефективнішою стане літературна освіта молоді.

Щоб спланувати, наприклад, перший урок вивчення твору М.Коцюбинського "Дорогою ціною", необхідно уявити, які дидактичні завдання будуть розв'язані не лише на першому, а й на наступних уроках, які види робіт практикуватимуться, як добитися їх розумного сполучення в єдине ціле, як забезпечити логічну стрункність уроків, взаємозв'язок вивченого з тим, що буде вивчатися.

Глибоко продумана система роботи потрібна і на уроках з позакласного читання. Хоч ці уроки і виходять за рамки шкільної програми й ставлять за мету розширити читацькі обрії дітей, їх не можна проводити поза взаємозв'язком з усією системою уроків з літератури. Так, плануючи бесіду з позакласного читання про народні пісні, учитель повинен продумати:

- 1) який репертуар пісень підготувати для уроку (пісні у грамзапису, пісні у вокальному виконанні учнів);
- 2) якою мірою зберегти ту жанрову своєрідність, з якою учні вже знайомі на основі вивчення фольклору;
- 3) як використати попередньо набуті знання для проведення бесіди про особливості окремих пісень;
- 4) які нові дидактичні завдання запропонувати учням;
- 5) як використати на уроці фольклорні матеріали, зібрані учнями в процесі позакласної роботи (фольклорні альбоми, щоденники фольклорних експедицій тощо).

Кожна з організаційних форм уроку має свої переваги й обмежені можливості в плані задоволення потреб учнів (*Див.* наступну стор.).

Отже, і уроки звичайного типу з традиційною структурою теоретично можуть задовольнити всі з названих потреб, якщо вчитель володіє високою методичною майстерністю. Але в широкій практиці шкіл уроки звичайного типу з традиційною структурою часто будуються за певним шаблоном, не викликають інтересу в дітей.

Процесуальні форми уроку також повинні включати в себе елементи новизни. Під час вивчення літератури учнями засвоюється не лише певна система знань, умінь і навичок, нагромаджується відповідний досвід емоційних переживань, але й складаються певні уявлення про методи, прийоми і

Організаційні форми уроків літератури

Організаційні форми уроків літератури	Потреби учнів у:									
	пізнанні	само-вираженні	само-ствердженні	творчості	емоційної насолоді	спілкуванні	ігровій діяльності	праці	інтелектуальній озброєності	практичній озброєності
Уроки звичайного типу з традиційною структурою	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Уроки-семінари	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+
Уроки-диспути	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+
Уроки-екскурсії в літературному музеї	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Урок-монтаж, літературно-музична композиція	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Уроки з широким використанням концертної програми	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Телеуроки	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
Уроки-конкурси	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+

форми роботи вчителя. Цей досвід впливає на вироблення в учнів відповідних психологічних установок, від яких залежить характер наступних їх очікувань, тобто складання в уяві певного “прогнозу” уроків. Чим більше на уроках практикуються одні й ті ж форми роботи, методи, прийоми аналізу художніх творів, тим більше місце в свідомості дітей посідають відповідні стереотипи уявлень про урок літератури. Одноманітність методів навчання, форм роботи породжує таке прогнозування учнів, яке не викликає позитивних емоцій. Елементи стереотипії на уроці посилюють згасання пізнавальних, естетичних реакцій учнів: дія одних і тих же подразників породжує процес гальмування в корі великих півкуль мозку.

Процесуальна сторона навчання у сучасній школі ще мало викликає позитивних емоцій у школярів. Звикання учнів до одних і тих же організаційних форм уроку, одних і тих же методів та прийомів роботи веде до згасання їхніх пізнавальних рефлексів. У школярів закріплюються установки,

що викликають упереджене ставлення до діяльності. Навіть якщо сама діяльність об'єктивно повинна викликати інтерес, внаслідок впливу попередніх установок складається ставлення до неї негативної модальності.

Причина цього — в особливостях сприйняття людиною явищ дійсності. Як показали дослідження П.Анохіна, будь-яке відображення явищ дійсності будувється на діалектичному співвідношенні об'єктивно реальних і об'єктивно можливих моментів. Останні розглядаються в контексті потреб практичної діяльності індивіда. Ця здатність нервової системи вгадувати події, випереджати їх називається **антиципацією**.

Недооцінка організаційних форм уроку в шкільній практиці пояснюється тим, що і в методиці викладання літератури і в дослідженнях з дидактики недостатньо акцентується увага на організаційні форми уроку. При визначенні типів уроків переважно беруться за основу такі їх показники, як дидактична мета.

Структура уроку повинна будуватися з урахуванням вимог оптимізації навального процесу, що виражається в найбільш раціональному доборі вчителем такої системи методів, форм і прийомів роботи, яка забезпечує високу педагогічну результативність. Відмінність чи недостатнє функціонування того чи іншого елемента відповідно позначається на зміні якості всієї системи.

Проблема типології уроків літератури

Кожен урок, крім зовнішньої сторони, має ще й внутрішню, що відображає закономірності педагогічного процесу. На уроках літератури можуть ставитися різні завдання: засвоєння нової інформації, приведення знань у певну систему, самостійне виконання учнями завдань з метою перевірки їх знань, умінь і навичок та ін. Відповідно до дидактичної мети уроку визначається його тип.

Слід зазначити, що проблема типології уроків недостатньо вивчена у педагогічній науці. Немає також загальноновизнаної класифікації уроків літератури. У свій час різними дослідниками робилися спроби класифікувати їх.¹ Проте запропоновані класифікації не прижилися, бо в їх основі сполучалися різні принципи поділу уроків. Ось, наприклад, як поділяє уроки І.Соболев у спеціально присвяченій цій проблемі книзі²:

- 1) урок-лекція (з необхідним в кінці або в середині його закріпленням);
- 2) урок-розповідь (розповідь-бесіда, розповідь-висновки);

¹ Див.: Миценко М.П. Про типи уроків з літератури у 8-10 класах // Література в школі. – 1953. – № 1; Якименко М.А. Про типи уроків з літератури // Література в школі. – 1958. – № 2; Ходосов К.О. Типи уроків з літератури у восьмирічній школі // Література в школі. – 1960. – № 6.

² Див.: Соболев І.І. Типи уроків і засоби активізації викладання літератури в школі. – К.: Рад. школа, 1963.

- 3) урок учнівських читань (доповіді-реферати учнів, усний твір);
- 4) урок вивчення тексту художнього твору (коментоване читання, виразне читання, самостійні роботи, усний переказ);
- 5) урок самостійної роботи учнів над підручником, хрестоматією, іншими друкованими джерелами;
- 6) урок складання планів (колективне складання планів, індивідуальне складання тощо);
- 7) урок письмової роботи (навчальної, тренувальної, контрольної, з наступним аналізом);
- 8) урок з використанням технічних засобів навчання або ілюстративно-живописних (навчальних фільмів, діафільмів, грамзапису, літературних плакатів, таблиць, картин, малюнків);
- 9) урок повторення або закріплення шляхом індивідуального опитування з обов'язковим рецензуванням учнівських відповідей (письмово та усно), письмового та усного фронтального опитування, взаємного опитування (учня учнем), виконання вправ;
- 10) урок-бесіда за творами, рекомендованими для позакласного читання;
- 11) урок-диспут;
- 12) урок-екскурсія.

Як бачимо, в основу цієї класифікації покладені і методи навчання, і види та форми роботи, і дидактичні завдання, коротше кажучи, тут немає єдиного принципу, за яким би визначалася типологія уроків з літератури. В останні роки широкого резонансу набула класифікація М.Кудряшова. Залежно від домінуючої дидактичної мети він виділяє такі типи уроків:

- 1) вивчення художніх творів;
- 2) вивчення теорії та історії літератури;
- 3) розвитку мовлення.

Кожен тип уроку передбачає певні види. Вчений так умотивовує доцільність своєї класифікації: основне дидактичне завдання уроків першого типу — навчити учнів сприймати художній твір як явище мистецтва. Уроки другого типу спрямовані на те, щоб учні навчилися усвідомлювати закономірності розвитку літератури. Вивчення літератури в школі неможливе без повідомлення певних знань з теорії та історії літератури (специфіка літератури, творчий метод, народність літератури тощо). “Художня література — це мистецтво слова, і її сприймання та глибина розуміння дуже тісно пов'язані з рівнем знань рідної мови, розумінням багатозначності слова в різних поетичних контекстах... Література — головне джерело засвоєння багатств мови.”¹ Розвитку мовлення учнів підпорядковані уроки третього типу.

¹ Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. — М.: Просвещение, 1981. — С. 168-182.

М.Кудряшов, намагаючись теоретично обґрунтувати і накреслити систему уроків різних типів, враховує специфіку літератури як мистецтва слова. Проте далеко не всі уроки легко вміщуються в рамки цієї класифікації. У середній школі курс теорії літератури не вивчається. Літературознавчі поняття формуються в учнів поступово у процесі читання й аналізу окремих творів. На основі останніх усвідомлюється й історія літератури. А тому не варто, мабуть, виділяти уроки історії й теорії літератури в окрему типологічну одиницю. Очевидно, не слід також розглядати уроки повторення, поглиблення і систематизації знань лише як певний варіант уроків з вивчення теорії та історії літератури. У них своя чітко виражена мета.

На наш погляд, за характером основних дидактичних завдань уроки з літератури умовно можна поділити на такі типи:

- 1) засвоєння нових знань і розвитку на їх основі вмінь та навичок;
- 2) узагальнення і систематизації знань;
- 3) контролю знань, умінь і навичок з літератури.

У свою чергу кожен з цих типів може мати свої різновиди, а останні — багато варіантів. Наприклад, перший тип включає: вступні уроки до вивчення курсу літератури й окремих розділів шкільної програми, уроки підготовки до сприймання художніх творів, первинного сприймання твору, поглибленої роботи над твором, уроки з розвитку мовлення. Вони мають своє педагогічне обґрунтування.

Сприйняття учнями мистецтва нерідко вимагає попередньої підготовки. Вона спрямована на те, щоб збагатити учнів відповідними асоціаціями, дати їм необхідну основу, певний запас знань, потрібний для повноцінного і глибокого розуміння окремого твору чи творчості письменника. Такими є, наприклад, уроки, що заміняють вступні заняття до вивчення художнього твору. Зокрема, йдеться про уроки вивчення біографій письменників, що є своєрідною естетичною і психологічною підготовкою до усвідомлення його творчості.

Основне завдання уроків первинного сприймання мистецького твору — виховання в учнів емоційної сприйнятливості. У центрі уваги таких уроків — читання художніх творів учнями. Уроки первинного сприймання художніх творів повинні виявити, яке враження зробив твір на учнів, які епізоди, картини твору їм найбільше запам'яталися. Зрозуміло, що на цих уроках учитель не обмежується читанням. Широко використовуються тут окремі фрагменти театральних вистав, радіоспектаклів, радіокомпозицій, практикуються перекази творів, близькі до їх змісту, “усне малювання” й інші види робіт. Наприклад, урок первинного сприймання твору Марка Вовчка “Горпина” у п'ятому класі може включати такі навчальні ситуації:

1. Підготовка учнів до сприймання твору, бесіда про епоху кріпацтва на основі вже вивчених творів та знань, здобутих на уроках історії.

2. Коротка розповідь про Марка Вовчка, мета якої — показати письменницю як щирого друга поневоленого народу.
3. Читання вчителем I і II частин оповідання Марка Вовчка “Горпина”.
4. Прослуховування III і IV частин оповідання в грампластині.
5. Бесіда за змістом оповідання із зачитуванням уривками окремих уривків твору.
6. Докладний переказ оповідання.
7. Завдання додому: скласти цитатний план за твором, навчитись виразно читати твір.

Ефективність впливу художньої літератури на учнів посилюється, якщо емоційне сприймання ними художнього твору доповнюється науковим розумінням специфіки мистецтва. Від первинного спілкування з художнім твором учні переходять до ґрунтовного його вивчення. Уроки поглибленої роботи над твором переважно практикуються тоді, коли художній твір або великий за розміром, або на його сприймання відводиться не одна година. Мета їх — поглибити попередні враження дітей. Урок поглибленої роботи над твором “Горпина” Марка Вовчка можна побудувати так:

1. Зачитування учнями складених ними цитатних планів оповідання.
2. Бесіда за змістом твору, в процесі якої учні читають описи, картини, епізоди, що характеризують Горпину і панів-кріпосників.
3. Розгляд ілюстрації художника С.Євдокименка до оповідання. Бесіда за її змістом.
4. Виконання учнями групових завдань з метою спостереження за мовою твору: самостійне читання другої частини оповідання (для першої групи учнів) та IV частини (для другої групи учнів) і виписування синонімів до слова *казати*.
5. Бесіда про художні функції синонімічних слів у творі.
6. Завдання додому: вміти відповідати на запитання, які вміщені у підручнику після тексту оповідання.

Важливе значення у школі надається урокам з розвитку мовлення, на яких учні формують відповідні навички, набувають певних теоретичних знань про письмові твори і стилістичні ресурси мови. Такі ж різновиди мають уроки засвоєння та систематизації знань, а також контролю знань з літератури. Різні за змістом і навчальною метою уроки, де узагальнюється матеріал, присвячений вивченню окремого твору, творчості письменника, певного періоду розвитку літератури, уроки узагальнюючого повторення, чи, скажімо, уроки-заліки (опитування) і написання письмових творів.

Типи і різновиди уроків можуть переплітатися між собою: на одному і тому ж уроці часто розв’язуються різні дидактичні завдання. Не випадково у методичній літературі узаконений термін комбінований урок з літератури. Наприклад, на вивчення байки Л.Глібова “Щука” у шостому класі відводиться одна година. За цей час діти повинні ознайомитися з твором, проникнути у його художні образи, а також усвідомити специфіку байки як жанру. Таким чином, тут і первинне сприймання твору, і поглиблена робота над

твором, і систематизація та узагальнення знань. Цей урок може мати такі структурні елементи:

1. Конкурс на кращого читця твору Л.Глібова “Лисиця-жалібниця”.
2. Вступне слово вчителя до вивчення байки Л.Глібова “Щука”.
3. Прослуховування твору “Щука” у виконанні вчителя.
4. Пояснення незрозумілих слів, які є у байці.
5. Бесіда про її зміст і образи.
6. Індивідуальне виконання байки окремими учнями.
7. Розповідь в особах з елементами інсценізації як творчий вияв розуміння учнями байки.
8. Загальні зауваження вчителя і рецензування учнями майстерності виконання твору.
9. Бесіда з учнями про способи змалювання життя у байках, з якими вони знайомилися у процесі вивчення літератури.
10. Загальний підсумок учителя.
11. Читання учнями байок Л.Глібова, завчасно підготовлене за їх вибором.
12. Визначення алегоричного характеру цих творів.
13. Завдання додому: вміти виразно читати байку Л.Глібова “Щука”, усно відповідати на запитання, які вміщені після тексту байки в підручнику; прочитати за підручником статтю “Байка”.

Урок — складне педагогічне явище. Даремно сподіватися знайти таку класифікацію, яка могла б охопити всі його сторони.

Поряд з уже розглянутими можна виділяти й уроки за такими критеріями, як форми і методи роботи, характер матеріалу, що вивчається учнями, тощо. Нерідко один з методів чи форма роботи, спосіб діяльності вчителя чи учнів може бути домінуючим на уроці, тому відповідно розрізняють уроки-лекції, уроки-бесіди, уроки-семінари, уроки-диспути, уроки-конкурси, уроки-композиції тощо. Якщо хочуть підкреслити характер матеріалу, що вивчається на уроці, кажуть: урок вивчення біографії письменника, урок аналізу художнього твору, урок ознайомлення з літературно-критичними статтями, урок вивчення оглядових тем, уроки з розвитку мовлення, уроки з позакласного читання й ін.

Виділення типологічних одиниць уроків аж ніяк не значить, що останні мають чітко визначену структуру. Спроби представити всі типи уроків з літератури за однотипною структурою не увінчалися успіхами. Адже одне і те ж дидактичне завдання допускає розумне поєднання різних видів роботи. Намагання втиснути всі можливі варіанти уроків у прокрустове ложе декількох структурних схем збіднює можливості вчителя-словесника. Порівняємо структуру двох уроків з розвитку мовлення учнів з однаковим дидактичним призначенням:

Урок за картиною:

1. Мотивація навчальної діяльності учнів, визначення мети та завдань уроку.
2. Розгляд картини художника та її аналіз.
3. Словникова робота.
4. Колективне складання плану.
5. Усний опис картини.
6. Підготовка чорнового варіанту твору.
7. Редагування тексту учнями.
8. Вибіркове зачитування учнями за вибором учителя окремих творів та їх аналіз.
9. Завдання додому.

Урок навчального твору логічного типу:

1. Мотивація навчальної діяльності учнів, визначення мети та завдань уроку.
2. Ознайомлення учнів з вимогами, які ставляться до учнівського твору.
3. Оголошення теми письмової роботи.
4. Колективне складання плану або запис плану, запропонованого вчителем.
5. Добір ілюстративного матеріалу, епіграфу до твору.
6. Систематизація матеріалу.
7. Зачитування для зразка кращих учнівських творів на цю ж тему.
8. Завдання додому.

Як бачимо, основні структурні елементи цих уроків різні. Відрізняються, наприклад, своєю різноманітністю побудови уроків, на яких вивчається біографія письменника у формі художньої розповіді про митця, заочної екскурсії, з широким використанням екранної наочності тощо.

Звичайно, в усіх типах уроків можна виділити певні вузлові елементи, які впливають на вибір їх структури. Так, наприклад, типовим для уроку засвоєння нових знань і формування на цій основі вмінь та навичок є:

1. Оголошення теми і мети уроку.
2. Мотивація навчальної діяльності.
3. Сприймання, засвоєння та осмислення учнями нової інформації.
4. Підсумок уроку.
5. Завдання додому.
6. Інструктаж до виконання домашніх завдань.

Урок узагальнення, систематизації знань учнів може включати такі вузлові елементи структури:

1. Оголошення теми, мети, мотивація навчальної діяльності учнів.
2. Повторення, узагальнення окремих положень, фактів.
3. Приведення знань у певну систему, формування основних теоретичних положень про художній твір, творчість письменника чи групи письменників.
4. Домашнє завдання. Інструктаж до виконання домашнього завдання.

Найважливішим стрижнем контрольного уроку є самостійне виконання певного завдання без допомоги вчителя.

Отже, тип уроку певною мірою зумовлює його структуру, котра, проте, далеко не визначається лише цим типом. Структура уроку обумовлюється дидактичними завданнями, які на ньому розв'язуватимуться, логікою пізна-

вального процесу, системою роботи словесника, рівнем літературного розвитку учнів та багатьма іншими факторами. І тільки врахувавши все це, можна досягти високої педагогічної результативності.

Особливості уроків позакласного читання

Одне з найважливіших завдань вивчення літератури в школі — прищепити учням любов до художньої книжки, виробити правильні критерії оцінки творів мистецтва. Світ художніх книжок надзвичайно багатогранний і різноманітний. Але не кожен твір здатний позитивно вплинути на дитину. Від того, що читають і як читають наші діти, залежить багато їхній загальний розвиток, естетичні критерії і смаки, моральні якості.

З метою вивчення читацьких інтересів була проведена експериментальна робота в школі. Учням запропонували анкету такого змісту:

1. Чи любите ви читати художні твори і на які теми?
2. Ваш найулюбленіший письменник?
3. Що ви прочитали за останній рік?
4. Чи любите ви поезію?
5. Які герої художніх творів вас найбільше приваблюють?
6. Які твори ви рекомендували б прочитати іншим?

Анкетним опитуванням було охоплено близько десяти тисяч учнів міських і сільських шкіл. Експеримент повторювався в школах тричі. У результаті аналізу анкет одержані такі дані: серед прочитаних книжок на першому плані твори новітньої літератури (32%), на другому — українська, російська і зарубіжна класика (24%), на третьому — сучасна зарубіжна література (4%). Учні сільських шкіл набагато менше читають творів зарубіжної літератури, ніж учні міських шкіл. Значною мірою це пояснюється комплектуванням бібліотек. Із зарубіжної літератури великою популярністю користуються твори Ж.Верна, Конан Дойля, М.Твена, Д.Лондона, О.Дюма, Майн Ріда, Т.Драйзера, Е.Ремарка, В.Скотта, Ч.Діккенса.

Учні знайомляться з окремими художніми творами передчасно. Наприклад, дехто з п'ятикласників прочитав такі твори, як "Мати" А.Головка, "Кров людська — не водиця" М. Стельмаха, "Євпраксія" П.Загребельного, "Лісова пісня" Лесі Українки, з шестикласників — "Тихий Дон" М.Шолохова й ін. Звідси поверхове, а й то й спотворене уявлення про ці твори. Середня кількість прочитаних учнями книжок у різних класах далеко не однакова. В одних школах вона в 2-3 рази більша, ніж в інших. Очевидно, читання творів значною мірою залежить від якості уроків літератури. Все це свідчить, що питання керування читанням ще не стало в центрі уваги школи й батьків.

Залежно від того, яке місце займає художня література в загальному контексті життєдіяльності учнів, їх можна поділити на три групи. Перша охоплює дітей з низькими читацькими інтересами, для яких читання не є важливою життєвою потребою. В основному такі учні читають лише твори, передбачені шкільною програмою, і то скоріше з примусу, ніж з власної ініціативи.

Друга група — діти з середнім рівнем розвитку читацьких інтересів. У них є вже потреба в читанні, хоч вона недостатньо яскраво виражена.

Третя група — це діти з високим рівнем читацьких інтересів. Вони читають багато і систематично.

У кожному віці виявляються свої особливості, що й зумовлюють потяг до читання. Читання школяра є показником розвитку його пізнавальних та естетичних потреб. Найвища читацька активність у підлітків. З віком змінюється інтерес учнів до різних жанрів художньої літератури.

№	Теми чи жанри	Учні класу надали перевагу темам						
		5	6	7	8	9	10	11
1.	Казки	+	+	+				
2.	Твори про природу	+	+					
3.	Твори про війну	+	+	+	+			
4.	Казкова фантастика				+	+		
5.	Пригодницька література		+	+	+			
6.	Про життя видатних людей				+	+	+	+
7.	Життя ровесників		+	+	+			
8.	Про історичне минуле					+	+	+
9.	Про інтимні почуття					+	+	+

Для того, щоб спрямувати читацькі інтереси учнів, у кожному класі передбачені уроки з позакласного читання.

За змістом і формами роботи деякі з них нагадують звичайні уроки літератури. Учні знайомляться з життям і творчістю відомих митців, вчать аналізувати твори і групи творів, об'єднані тематично. Таким чином, проводяться уроки поглибленого вивчення окремих творів й узагальнюючого типу. Але уроки з позакласного читання мають і свої специфічні особливості. Основна їх мета — активізувати читацький досвід учнів, розвивати інтерес до самостійного спілкування з книжкою.

Вивчення і цілеспрямоване корегування читацьких інтересів учнів, намагання вчителів охопити більшу кількість творів, які самостійно прочитані дітьми, породило й різноманітні організаційні форми — уроки-вікторини, уроки-конференції, уроки-диспути, уроки-конкурси та ін.

Уроки з позакласного читання вимагають особливого довір'я з боку школярів, створення специфічного психологічного клімату, що стимулює живий

обмін думками. На цих уроках, на наш погляд, навряд чи доцільно оцінювати знання учнів за нині існуючою п'ятибальною системою. Тут повинні мати місце інші форми стимулювання активності. Уроки з позакласного читання повинні бути своєрідним святом для учнів, викликати в них природну потребу обмінятися думками з приводу прочитаного. У середніх класах такі уроки часто можуть включати різні ігрові моменти. Для прикладу назвемо види робіт, які практикуються на уроках “Українські народні казки” і “Картини рідної природи у творах письменників” (5 клас).

Перший урок можна побудувати так:

1. Вступне слово вчителя про роль казки в житті людини.
2. Ознайомлення дітей з картинами відомих художників на сюжети народних казок.
3. Аналіз учнівських малюнків на основі казок.
4. Конкурс на кращого оповідача казки.
5. Інценізовані уривки з казок.
6. Прослуховування фрагментів з опери М.Лисенка “Коза-дереза”.
7. Ігри (відгадування казок на основі ілюстрацій, кадрів діафільму, зачитування окремих уривків з них; складання казок дітьми).

Другий урок передбачає такі види роботи:

1. Слово вчителя про рідну природу, охорону її людьми.
2. Використання грамзапису “Голоси птахів”.
3. Читання віршів, уривків з прози про красу навколишньої природи.
4. Бесіди з учнями про художні твори, в яких змальовано звірів і птахів.
5. Виступ лісівника або працівника зеленої зони.
6. Прослуховування учнівських віршів про природу.
7. Тематична вікторина “Хто назве найбільше творів і письменників, що пишуть про рідну природу”.
8. Виступи учнів на тему “Моя улюблена книга про природу”.

Шкільна практика виробила й інші організаційні форми активізації читачького досвіду дітей. На матеріалі самостійно прочитаних книжок учні пишуть письмові роботи (твори-роздуми з приводу прочитаного, анотації, письмові перекази окремих епізодів, реферати й ін.). Все це розвиває потребу й інтерес до читання.

Широко практикуються в школах спеціальні уроки, на яких дітей вчать вибрати потрібну книжку. З цією метою проводяться уроки рекомендації книг. Покажемо, як провести у п'ятому класі урок на тему “З цілющих джерел”. Він може мати такі структурні елементи:

1. Вступна бесіда вчителя про роль книги в житті людини, про гігієну читання.
2. Монтаж висловлювань видатних людей і письменників про книги. Народні прислів'я про користь читання.
3. Бесіда бібліотекаря про те, як вибрати потрібну книжку на основі заголовку, анотації до неї. Ознайомлення з виставкою “Улюблені твори наших дітей”.

4. Тематичні розповіді про улюблені книги та їх героїв із зачитуванням уривків з цих творів; підсумок уроку.
5. Ознайомлення школярів з тематичними каталогами.
6. Поради учням, як вести учнівський щоденник, показ кращих із них.

Спрямовуючи читацькі інтереси дітей, потрібно враховувати особливості учнівського колективу, яким є клас. Що старші учні, то помітніші зміни його структури. Якщо у п'ятому класі ті з них, хто любить поспілкуватися, в середньому становлять 58%, замкнені у собі – 27%, змішаного типу – 15%, то вже у сьомому класі відбувається кількісне вирівнювання цих груп. а в одинадцятому класі контактний тип відсувається на останнє місце (27%). Навпаки, замкнений тип тут набуває домінуючого характеру. До того ж в одинадцятому класі кількість учнів, що люблять обмінюватися думками з приводу прочитаного безпосередньо з учителем, у вісім разів менша, ніж у першому класі (2%).

Отже, з віком простежується тенденція до зниження невимушеного спілкування з вчителем. Зміна цих потреб зумовлюється багатьма особливостями і закономірностями онтогенного розвитку. Скажімо, підліток ще не вмє як слід розібратися в істинності чи хибності своїх суджень. Він може зробити це лише за допомогою інших людей, а тому і прагне вступити в контакт із ними. В учнів старших класів є природна потреба поговорити про прочитані твори не стільки з учителем, як безпосередньо зі своїми ровесниками. А тому у старших класах на першому плані повинні бути ті форми роботи, які сприяють всебічній активізації дітей; тут слід широко практикувати виконання учнями найрізноманітніших самостійних робіт. Таким чином, виховання читацьких інтересів дітей повинне ґрунтуватись на серйозній науковій основі.

У процесі організації позакласного читання необхідно дотримуватися таких принципів: національне спрямування читацьких запитів дітей; диференційований підхід до окремих учнів, врахування їх інтересів, особливостей сприймання художньої літератури, наявності необхідних умінь і навичок; постійне звернення на уроках і в процесі позакласних заходів до їх читацького досвіду, стимулювання активності та ініціативи; тісний контакт з батьками; урізноманітнення форм роботи, що практикуються на уроках з позакласного читання і дають можливість постійно обмінюватися думками з приводу прочитаного.

Вступні уроки до вивчення курсу літератури й окремих розділів

Вступними уроками розпочинається вивчення літератури в тому чи іншому класі, а також окремих розділів шкільної програми.

У старших класах програма передбачає загальні огляди розвитку літературного процесу. Такі уроки — своєрідний заспів до всіх тем курсу. Вони повинні прозвучати так, щоб учні запам'ятали їх. Тим більше, коли учні вперше знайомляться з учителем, — ця зустріч часто визначає їхнє ставлення до навчального предмета.

Найголовніше завдання під час вивчення вступних розділів у старших класах—забезпечити розуміння учнями суспільного характеру літератури, основних тенденцій розвитку літературного процесу в певний період, підготувати їх до сприймання тем монографічного характеру. На вступних уроках учитель дає методологічні настанови, що стосуються окремих творів і розділів шкільної програми. Тут характеризуються ті суспільно-історичні умови, в яких розвивалася література і які покликали до життя появу певних художніх творів, розкривається освоєння письменниками нових тем, ідей, образів, жанрів. Розвиток літературного процесу розглядається під кутом зору традицій і новаторства.

Основні положення, які учні засвоюють у процесі вивчення вступних тем, згодом конкретизуються, поглиблюються при опрацюванні тем монографічного характеру.

На вступних уроках у старших класах учням потрібно подати великий за обсягом матеріал, який не завжди легко сприймається. Він краще запам'ятовується тоді, коли розповідь учителя відзначається логічною стрункістю, теоретичні висновки спираються на переконливі факти, а також використовуються уривки з текстів художніх творів. Не менш важливими факторами є звернення вчителя до живопису, музики, кінофільмів, діафільмів, фотодокументів, мемуарної літератури тощо.

Необхідно продумати в усіх деталях, як раціональніше розподілити час, які вузлові питання поставити в центрі уваги, як зацікавити учнів. Ось що пише про вступний урок літератури вчителька з Рівненщини Н. Гуменюк:

Вступний урок з літератури... повинен бути особливим. Як увертюра вводить слухача в суть музичного твору, так і вступний, перший урок літератури повинен ввести школярів у світ великого й одвічного єднання її з найдивовижнішим витвором людського розуму.

Готуючись до зустрічі з восьмикласниками, я усвідомлюю, що на уроці якоюсь мірою «представлятиму» історію української літератури. Учні ще не мають ні домашнього завдання, ні рекомендованого списку книг. Вони дивитимуться на мене, вбиратимуть мій погляд, мої слова, почуття. І тому все, що маю, починаючи з одягу і кінчаючи власним серцем, я повинна присвятити одному — любові до слова, до людської краси, гармонії єднання з незвичайним світом мистецтва слова.

Урок повинен прозвучати піднесено, святково, так, щоб запам'ятався на все життя і визначив ставлення учнів до цього навчального предмета.

Щоб полегшити учням сприймання матеріалу, слід скласти план розповіді, записати його на дошці. Учні переписуть пункти плану в свої робочі зошити, що дасть їм можливість стежити за послідовністю викладу вчителя.

Методи проведення вступних уроків зумовлюються насамперед характером матеріалу, що вивчається. Так, на вступному уроці у восьмому класі, де дається поняття про художню літературу, її відмінність від наукової літератури та інших видів мистецтва, на першому плані буде не розповідь учителя, а бесіда з учнями. На основі практичних спостережень і безпосереднього знайомства з тим, як створюються образи в художній літературі, музиці, живописі, скульптурі, театрі, кіно, учні самі зроблять потрібні висновки й узагальнення. І, навпаки, при з'ясуванні вступних тем про характер розвитку літературного процесу в переважній більшості на першому місці виступатиме розповідь учителя.

Підготовка вчителя до уроку

До кожного уроку вчитель повинен підготувати план. Нерідко поурочні плани ще пишуться формально, скоріше як відписка для адміністрації школи, ніж керівництво до дії.

План уроку обов'язково повинен включати такі компоненти:

- а) формулювання його теми відповідно до шкільної програми;
- б) чітке визначення його мети;
- в) перелік його структурних елементів (навчальних ситуацій);
- г) опис ходу уроку.

Звичайно, на підготовку поурочних планів учителі-словесники витрачають багато часу. Необхідно опрацювати відповідну наукову і методичну літературу, намітити послідовність роботи над твором, розробити фронтальні та індивідуальні завдання для учнів. Між тим, як би ретельно не був розроблений конспект уроку, його не можна використовувати без змін із року в рік. Методи навчання залежать від особливостей класу, рівня його знань та життєвого досвіду, ритму роботи. З'являється нова наукова і методична література, виникає необхідність використати інші форми та прийоми роботи тощо. Проте це не означає, що окремі елементи уроку, особливо успішно апробовані вчителем, не можуть повторюватися протягом кількох років. А тому зручніше готувати конспекти уроків на так званих **комплексних картках**. До кожної навчальної ситуації на окремих картках розробляється система дидактичних завдань для учнів, вказується послідовність виконання певних видів роботи, а також визначаються форми, методи і прийоми їх реалізації. Тут же можуть вписуватися цитати, окремі цифрові дані, плани

розповіді вчителя та ін. Комплексні картки зберігаються в окремому конверті, що відводиться на кожен урок за своїм порядковим номером.

Така форма підготовки поурочних планів дає можливість учителю систематично нагромаджувати досвід роботи з учнями, вільно компоувати потрібні для уроку дидактичні матеріали, постійно оновлювати їх, створювати в разі потреби варіанти уроків для паралельних класів. Це економить час. Адже щоб скласти конспект уроку, зовсім немає потреби знову переписувати всі картки. У конспекті уроку вчитель вкаже лише тему, мету та його структуру (послідовний перелік навчальних ситуацій); до кожної навчальної ситуації зазначить номер картки, яку планує використати на уроці. Картки додаються окремо до поурочного плану.

Наприклад, готуючись до проведення уроку в шостому класі за темою “Байка Л.Глібова “Лисиця-жалібниця”, учитель запланує ряд навчальних ситуацій, зокрема бесіду про характер твору, розгляд ілюстрацій до нього. До першої з названих ситуацій на окремій картці пишеться така, наприклад, система завдань і запитань:

Прочитайте у байці опис гаю. Чому Л.Глібов називає гай тихим? Чи справді він був таким для всіх? Доведіть це на основі тексту. Які думки висловлює Лисиця, побачивши у гніздечку пташок? Якими словами характеризує їх? А як висловлюється Лисиця про котів? Прочитайте ці слова у тексті.

До другої навчальної ситуації учитель запрограмує таку бесіду з учнями: Розгляньте у підручнику малюнок до твору. Як характеризує він Лисицю? Що змальовано на передньому плані? Яка поза у Лисиці й що цим хотів сказати художник? Чи щирою і милосердною є насправді вона? Якою ви уявляєте Лисицю і яку ілюстрацію намалювали б до твору? Познайомтеся з малюнками до байки, самостійно виконаними учнями попередніх років. Які малюнки найвдаліше ілюструють текст? Які моменти байки найяскравіше відтворені? Знайдіть у тексті слова до поданих ілюстрацій і прочитайте їх. Чи щирими є міркування Лисиці й чи підтверджуються вони її ділами? Кого схвалює і кого засуджує автор? Чого навчає байка? Прочитайте останні рядки, в яких висловлюються погляди автора на життя. Яких людей він називає лукавими? Розгляньте морфологічну будову слова *лукавий*. Основа слова *лук*. А якої форми буває *лук* і як змінюється він у дії? Який же зміст ви вкладаєте у поняття *пряма людина*? Знайдіть народні прислів'я, які використовуює в байці письменник.

Форма записів, їх повнота може зумовлюватися й індивідуальними особливостями педагога (характером його пам'яті, способами організації і т.п.). Конспект уроку — не підзвітний документ, а насамперед засіб успішної підготовки до проведення занять. Основне, щоб він був зручний для успішної роботи вчителя. Звичайно, не можна все спланувати завчасно. Уроки вимагають імпровізації.

Розділ IV

ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА

Принципи вивчення біографії

Вивчення життєвого і творчого шляху письменника — важлива ланка у системі викладання літератури в школі. Насамперед це пояснюється тим, що життя та діяльність визначного майстра слова є найкращим коментарем до його творів.

Часто й самі письменники вказували на нерозривний зв'язок творчості, з обставинами свого життя. “Про свої новели скажу тільки одно, — писав І. Франко, — що майже всі вони показують дійсних людей, котрих я колись знав, дійсні факти, на котрі я дивився, або про котрі чув від свідків, малюючи крайобрази тих закутків нашого краю, котрі я, як то кажуть, переміряв власними ногами. В таких розумінні, — всі вони частки моєї автобіографії.”¹

Отже, вивчення життєвого шляху письменника повинне бути своєрідною психологічною та естетичною підготовкою учнів до розгляду його творчості. І не тільки підготовкою. Біографія великої людини — незвичайне явище. Справді, скільки повчальних фактів, гідних наслідування, можна почерпнути з життя видатних митців на уроках літератури.

Прогресивний письменник — голос нації, виразник її політичних ідеалів, совість епохи. Його життя — це приклад служіння народу. Українські письменники піднімали свій голос протесту проти нищення української культури, її святинь, боронили рідну мову, здійснювали велику організаторську роботу.

Пізнати життя митця — це значить проїнятися настроями епохи, в яку він жив і творив, зрозуміти політичні ідеали того часу, боротьбу ідей, психологію поколінь.

На матеріалах життєвого шляху письменника можна формувати у молодого покоління кращі моральні якості — любов до праці, рідного краю, свого народу, чесність, принциповість, високу ідейність. Ще в 1891 році визначний методист В. Острогорський, автор книжки «Двадцять біографій вірцевих російських письменників», адресованої молоді, зазначав, що ознайомлення з життям відомих митців допоможе підростаючому поколінню самовдосконалюватися, стимулюватиме його творчі сили, облагороджуватиме його.

Програмою з української літератури для середньої школи передбачено різний ступінь повноти біографічного матеріалу, який вивчається на уроках: в одних випадках — короткі відомості про письменника, в інших — огляд основних етапів його життя і творчості чи глибоке вивчення життєвого і творчого шляху.

У п'ятих-шостих класах не вимагається спеціального вивчення біографії письменника, однак, природно, вчитель не може обійтися без розповіді хоча

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 49. – С. 252.

б про якийсь епізод з його життя, розглядаючи згодом художній твір. Програма передбачає певне ознайомлення учнів з життям найвидатніших письменників уже з шостого класу.

У підручниках з літератури для старших класів біографія письменника найчастіше подається окремим розділом. Якщо учні знайомляться лише з короткими відомостями про життя митця, біографічні дані можуть вплітатися у ті розділи, де характеризується його творчість.

У середніх класах, на відміну від старших, життя і діяльність художника слова не розглядаються на фоні літературного процесу. Основне завдання, яке ставиться тут під час вивчення біографії письменника, — зацікавити учнів його особою, підготувати їх до сприймання твору, на матеріалі життя автора формувати у дітей високі моральні якості.

Біографію митця не можна вивчати у відриві від епохи, в яку він жив, і від його творчості. Великих людей завжди породжує епоха. Час накладає відбиток на їхню творчість, дії і вчинки. Не випадково Т.Шевченко в листі до редактора журналу «Народное чтение» писав, що історія його життя є часткою історії його батьківщини. Отже, важливо показати учням, як під впливом суспільних подій формувався світогляд письменника, які факти історії стали основними, вирішальними в його житті.

Слід пам'ятати, що великий письменник — не лише об'єкт впливу суспільного середовища, син тієї історичної доби, в яку він жив і творив, голос епохи. Він активна сила громадського і політичного життя багатьох поколінь. Навколо нього і його пам'яті розвиваються цікаві події, кожне покоління вносить щось нове у розуміння письменника.

Для правильного наукового пізнання біографії кожного митця слід намітити конкретні специфічні завдання, які випливають з особливостей його життя і творчості. Знайомлячи учнів з біографією Т.Шевченка, учитель поставить мету показати безмежну відданість Кобзаря народові, охарактеризувати його як поета-революціонера, мислителя, художника, політичного діяча і борця за свободу, що своєю творчістю відкрив нову епоху в історії української літератури. Епіграфом до уроку, на якому вивчається біографія Т.Шевченка, можуть бути слова Івана Франка:

Він був сином музика, і став володарем в царстві духа.

Він був кріпаком, і став велетнем у царстві людської культури.

Він був самоуком, і вказав нові, світлі і вільні шляхи і професорам, і книжним ученим.

Десять літ він томився під вагою російської солдатської муштри, а для волі Росії зробив більше, ніж десять переможних армій.

Під час вивчення біографії І.Карпенка-Карого характеризуємо його як найталановитішого драматурга кінця ХІХ ст. – поч. ХХ ст., визначного режисера, фундатора українського театру.

Типовим недоліком під час вивчення життєвого шляху визначних майстрів слова є нівелювання їхньої неповторної особистості. Виробився певний стандарт, який призводить до того, що в уяві школяра всі письменники стають подібними один до одного: талановиті, великі, виступали за краще майбутнє, ненавиділи ворогів народу і т. д.

Звичайно, у письменників дореволюційного минулого є багато спільного, зумовленого тодішньою дійсністю, соціальною боротьбою, суспільними інтересами. Цю спільність слід підкреслювати, але й не забувати, що кожен письменник відзначається своїм темпераментом, характером, широтою діяльності, вдачею. Інакше кажучи, життєвий шлях кожного неповторний.

Нерідко в шкільній практиці ознайомлення учнів з біографією письменника зводиться до розгляду його літературно-громадської діяльності. Безперечно, кожен письменник — своєрідний рупор епохи, виразник громадсько-політичних ідеалів певних верств суспільства, тому охарактеризувати його як громадського діяча не тільки бажано, а й необхідно. Однак не можна залишити нерозкритими і деякі інші сторони життя митця, що характеризують його як людину. «Я називаю героєм лише того, хто був великий серцем... Якщо в людині нема величі душі, — писав Ромен Роллан, — вона не може бути великою людиною і навіть великим художником...»¹

Потреба показати письменника як людину диктується насамперед тим, що навчання і виховання — нерозривні процеси. Чим яскравіше постане в уяві учнів майстер слова як людина, тим глибше, проникливіше сприйматиметься його творчість. Підростаюче покоління виявляє особливий інтерес до фактів із життя відомих людей. Що любив письменник? Чим захоплювався? Що ненавидів? Як складалося його особисте життя? Ці запитання дуже часто доводиться чути вчителів від своїх вихованців.

Ознайомлюючи учнів з біографією митця, слід показати багатогранність, різнобічність його таланту, широчинь його діяльності. Адже не секрет, що в учнів дуже часто складається уявлення про І.Франка як про особу, що написала «Борислав сміється», окремі революційні поезії та й годі; про О.Довженка — тільки як автора «Зачарованої Десни», «Поєми про море» і кінорежисера. Так само звужено уявляють школярі й творчу постать Лесі Українки, Максима Рильського та інших визначних майстрів художнього слова.

Кожний справжній письменник — людина широкого обрію. Дев'ятикласникам слід знати І.Франка не лише як прозаїка, поета, а й як драматурга, літературного критика, прекрасного знавця народної творчості, філософа, перекладача, визначного громадського діяча, борця за народне щастя, титана праці в широкому розумінні слова.

Про автора «Зачарованої Десни», «Поєми про море» кінорежисера О.Довженка треба сказати, що він ніколи не вмщувався у рамки своєї професії. В

¹ Роллан Р. Собрание сочинений: В 14 т. — Т. 2. — С. 10.

молодості О.Довженко був учителем, художником, потім став кіносценаристом і кінорежисером, письменником памфлетистом, драматургом.

Максим Рильський зазначав, що в особі Олександра Довженка поєдналися найрізноманітніші інтереси, властиві людині. "...Коли він розгортав перед вами свої плани реконструкції міст, — пише М.Рильський, — зокрема так любленого ним Києва, свої проекти серії пам'ятників в історичних місцях України... ви могли подумати, що перед вами блискучий архітектор і скульптор. Коли він удавався в розмову про улюблене ним садівництво, то вам могло здатись, що маєте справу з першорядним спеціалістом садової справи. Коли він освітлював огнем свого натхненного слова безмежно дорогу йому тему — тему оновлення нашої природи, зволоження наших ланів і садів, впровадження нових культур, то він міг вам здатися і велетенського розмаху інженером, і глибоких знань агрономом... І ви починали, зрештою, думати, що справді — коли б цей чоловік працював чи в інженерній справі, чи в архітектурі, чи в історичній науці, чи в філософії, чи в біології, чи навіть, скажімо, в медицині, то скрізь би прокладав він свої сміливі шляхи, скрізь би виявив свій надзвичайний талант."¹

У розповіді про Лесю Українку, слід підкреслити, що вона була однією з найосвіченіших жінок свого часу, не лише обдарованою поетесою, драматургом, етнографом, знавцем багатьох мов, прекрасним перекладачем, а й виявляла неабиякі здібності до музики. В одному з листів до М.Драгоманова Леся Українка писала, що з неї вийшла б добра піаністка, навіть краща, ніж поетеса, та хвороба не дала можливості розвинути ці здібності.²

Високою ерудицією відзначався М.Рильський. Талановитий поет, він був і не менш талановитим фольклористом, красзнавцем, перекладачем, ученим, громадським діячем. "Максим Рильський — то ціла установа, що працює ритмічно, чітко, в добрій напрузі. Тут безнастанно збагачується рідна культура. Цех поезії, цех прози, цех науки, цех публіцистики, цех перекладів... Щодня сюди надходило безліч листів. Вони адресовані поетові, вченому, депутату, визначному громадському діячеві, коротше кажучи — Серцю Золотому.

Заплющимо очі, і перед нами виникне його підпис — розбірливий, красивий підпис під віршами, під дружнім вітанням, під діловим документом голови Спілки письменників України чи директора інституту, під листом депутата."³

Секретар М.Рильського — С.Майстренко, який щоденно міг спостерігати за працею поета, у своїх спогадах так характеризує масштаби роботи майстра слова в останні місяці життя: "В його голосіївському буднику до пізньої ночі не гасло світло... Передмови майже до всіх шевченківських видань,

¹ Рильський М. Твори: В 10 т. — К.: Держлітвидав України, 1962, т. 9. — С. 364-365.

² Див.: Українка Л. Зібрання творів: У 12 т. — К.: Наук. думка, 1978. — Т. 11. — С. 65.

³ Мартич Ю. Серце золоте // Незабутній Максим Рильський. — К.: Дніпро, 1968. — С. 146-147.

що виходили в Москві і Ленінграді до ювілею великого поета, монографія про Т.Шевченка на замовлення ЮНЕСКО. А на столі листи з Казані, Пензи, Івано-Франківська, Звенигородки та багатьох інших міст країни з проханням написати до ювілейного номера газети статтю про великого Кобзаря. На черзі — велика стаття до п'ятитомного видання творів О.Довженка... Листи йдуть і йдуть... Пишуть молоді поети і прозаїки, пишуть виборці з Житомирщини, пишуть з Луганська, Закарпаття, Криму, пишуть люди з виправно-трудових колоній, які випадково оступилися в житті і тепер просять поради й допомоги...

І не було листа, не було такого прохання, яке б залишилося не почутим”.¹

Важливе місце належить фактам, які допомагають учням зрозуміти суспільне середовище, в якому зростав письменник, історичні події, що визначили напрям його творчості, зв'язок з передовими людьми часу, розкривають секрети творчої лабораторії, визначають його місце в літературному процесі.

Наприклад, під час вивчення життя І.Франка в 10 класі дібраний до уроку матеріал може бути згрупований навколо таких питань: сімейне оточення, письменник у вирі людського життя, потяг до світла і прогресу, дружба з світочами культури, збирання фольклору, титан праці, вчений, людина всебічних обдарувань, всенародна любов до великого Каменяра, світова велич поета. Про широту наукових інтересів І.Франка свідчить те, що в його особистій бібліотеці налічувалось понад 6 тисяч томів, серед яких — 1300 літературознавчого характеру, 750 — з усної народної творчості, 1200 — з історії. Чимало тут було літератури з політекономії, соціології тощо.

Інший факт. “Батько, — згадує син І.Франка, Петро, — свobodно читав російською, сербською, польською, німецькою, французькою, англійською мовами. Окрім того, знав по-іспанськи, італійськи... чеськи, болгарськи, білоруськи і єврейськи. По-литовськи розумів сяк-так, бо коли раз до нас зайшов один молодий литовець і говорив з батьком, — ми не розуміли ані словечка, але батько переказав нам його слова.”²

Не можна перевантажувати учнів відомостями, зосереджувати їх увагу на дріб'язковому, тим більше такому, що спрощує образ митця. У відборі біографічного матеріалу повинно бути збережене почуття міри, наукова логіка.

Джерела вивчення біографії

Оскільки біографія письменника нерозривно пов'язана з його творчістю, то виникає необхідність звертатися до художніх творів, у яких безпосередньо виражене його життєве кредо, ідейно-мистецькі переконання. У новелі «Intermezzo» устами ліричного героя М.Коцюбинський визначає своє місце,

¹ Майстренко С. Останній рік // Незабутній Максим Рильський. — К.: Дніпро, 1968. — С. 388-389.

² Спогади про Івана Франка. — К.: Дніпро, 1981. — С. 315.

місце письменника в суспільстві: "...життя безупинно і невблаганно іде на мене, як хвиля на берег. Не тільки власне, а й чуже. А врешті — хіба я знаю, де кінчається власне вжиття, а чуже починається? Я чую, як чуже існування входить в моє, мов повітря крізь вікна і двері, як води притоків у річку. Я не можу розминутись з людиною. Я не можу бути самотнім."¹

Хіба рядки, написані Лесею Українкою в останні роки свого життя, не свідчать про мужність поетеси:

Хто вам сказав, що я слабка,
що я корюся долі?
Хіба тремтить моя рука,
чи пісня й думка кволі?²

Або звернімось до творів Василя Стефаника. Кожне слово письменника — це його власне життя, це трагедії і болі, які він у своєму власному серці пережив і вистраждав.

А ось вірш В.Сосюри "Марія", присвячений дружині поета, якої не минули важкі роки репресій, тюремні камери під час панування в Україні тоталітарної системи:

Ти вернулась, нарешті вернулась,
мов життя усміхнулось мені,
і душа для любові проснулась,
як до сонця земля навесні.
Розгорнулись сувої тумана,
і розвіялась ночі імла.
Скільки мук ти зазнала, кохана,
скільки сліз ти у тьмі пролила!..
Ними я свою душу тривожу,
серце в грудях так стомлено б'є.
І дивитись без сліз я не можу
на печальне обличчя твоє.
Але вірю я в щастя безкрає,
вірю в щастя моє золоте.
Знову зірка моя засіє,
знов троянда моя розцвіте.
Коли можна од горя проснуться,
значить можна радіти ізнов.
Знов пісні мої з серця поллються
про мою неповторну любов.³

Тут уся поетична душа В.Сосюри, який так ніжно кохав свою дружину. Марія була завжди з ним. Її трагедія була і його трагедією. Наведемо ще кілька рядків з поезії В.Сосюри, присвячених Марії:

¹ Коцюбинський М. Твори: В 7 т. – К.: Наук. думка, 1974. – Т. 2. – С. 297.

² Українка Лесея. Зібрання творів: У 12 т. – Т. 1. – С. 378.

³ Матеріали з домашнього архіву М. Сосюри.

Хай тебе немає, але ти зі мною,
це любов малює образ твій в тиші...
Дивишся на мене з сумом і мольбою,
плачуть сині очі у моїй душі...
Може, й я, кохана, в камері з тобою,
й каяття малює тихий образ мій...
Я дивлюсь на тебе з болем і журбою,
плачуть карі очі у душі твоїй...

Що ж допомагає вчителєві-словеснику показати учням творче обличчя письменника? Цьому можуть прислужитися листи письменників, автобіографії, щоденники, спогади сучасників, художньо-біографічні твори тощо. Такі матеріали дають багато важливих відомостей про митця, характеризують його як людину, розкривають життєве і творче кредо, доповнюють знання учнів про взаємозв'язки письменника з визначними людьми, показують його духовність, розуміння життя, виявляють ставлення митця до політичних подій.

Листи Т.Шевченка, наприклад, є свідченням напруженої діяльності поета-борця. Знайомство з ними допоможе учням зрозуміти його світоглядні позиції, широту діяльності. Серед адресатів Т.Шевченка — прогресивні громадські діячі, вчені, митці. Поет листувався з видатним російським актором М.Щепкіним, з польським істориком та художником Л.Залеським, композитором і оперним співаком Гулаком-Артемовським, літературознавцем Й.Бодяньським, видатним ученим, фольклористом М.Максимовичем, письменниками Г.Квіткою-Основ'яненком, Марком Вовчком, С.Аксаковим. У листах поет висловлює цікаві думки про літературу та мистецтво.¹

З інтересом прослухають учні на уроках уривки з листів Марка Вовчка до сина Богдана Марковича. Вони характеризують письменницю як люблячу матір, наставника, друга. Вона радить синові цінувати і берегти дружбу з порядними людьми (“Если есть великий грех на земле, так это возмутить легкомысленно душевный мир хорошего человека”), підкреслює принциповість своєї життєвої позиції (“Я прожила весь свой [век], идя по одной дороге и не свертывая в сторону. У меня могли быть ошибки, слабости, безобразия, как у большинства людей, но в главном я никогда не осквернила себя отступничеством”).³

Про різнобічність читацьких інтересів Марка Вовчка свідчить її лист до сина від 9 грудня 1903 року, в якому вона просить “пошукати в книжкових магазинах, а якщо там нема, то в букіністів” ряд книг. У цьому списку — «Малороссийский словарь» і «Опыт южнорусского словаря» О.Чужбинського, книги із зоології, про свята та обряди, твори англійських письменників, французькі журнали, ноти польських та італійських композиторів.⁴

¹ Шевченко Т. Твори: В 5 т. — К.: Дніпро, 1971. — Т. 5. — С. 227-448.

² Вовчок Марко. Твори: В 7 т. — К.: Наук. думка, 1967. — Т. 7. — Кн. 2. — С. 160.

³ Там же. — С. 244.

⁴ Там же. — С. 273.

Навіть на схилі літ невиліковно хвора письменниця прагне бути в курсі всіх політичних подій, якими жила в той час країна. Вона звертається до сина з проханням прислати карту театру російсько-японської війни, гнівно засуджує криваву бійню, влаштовану царизмом.

У листах молодого І.Франка до Ольги Рошкевич — цілий світ почуттів, глибока повага до жінки, щирість, відданість їй. До Лолина, який став колицою першого кохання поета, посилав він своїй нареченій найполум'яніші, найніжніші слова, що йшли від самого серця. “Ольдзю. Ольдзю — люба моя, єдина... Я хотів би тільки одного — умерти при тобі, стискаючи твої руки, глядячи на твоє лице! Більшого щастя не треба мені...”,¹ — пише поет у листі до коханої 4 серпня 1878 року.

Та І.Франко ніколи не зводив кохання лише до сфери особистого. Він визнавав таке особисте життя, яке не суперечило б його громадським ідеалам. З листів ми дізнаємось, що Ольга вимагала від Франка відмовитися від участі в політичній боротьбі, схиляла його до тихого, спокійного сімейного життя. Поет рішуче відкидає таку пропозицію. “Ти не знаєш, кілько важкої боротьби причинили мені тоті слова... Думка, що я для тебе мав би покинути своє переконанне, — видавалась мені такою дикою, негідною тебе і мене, що не раз бували хвилі (в тюрмі), коли я насилу відганяв від себе твій образ...”.²

Для І.Франка кохана людина — це насамперед друг, соратник у боротьбі за кращу долю народу. Відповідаючи Ользі Рошкевич, поет заявляє: “Але тим сміліше можу тепер сказати, що, як колись ми будем жити разом (а я вірю твердо, що ми *будем* жити разом), а ти, приміром, почнеш знов в'язати мое переконанне і здержувати мене від зроблення того, що ми велить робити совість, то я перестану тебе любити, покину тебе, не питаючи на жадні побічні згляди...”

Головні питання, від котрих може в данім разі залежати сякий або такий поворот в нашім житю, — се питання: 1) економічні, 2) політичні, 3) релігійні, 4) соціологічні, 5) властиво практичні...”³

І. Франко розумів любов як окрасу життя, як спілкування з цікавою людиною, в якій можна багато повчитись.

Скільки людської теплоти знаходимо в листах В.Сосюри до своєї дружини. Навіть важко повірити, що ці рядки писав не закоханий юнак, а вже статечний чоловік, якому виповнилось 66 (Марії Гаврилівні було тоді 54 роки):

“Сонечко моє заповітне, світло моє нескінченне... Моє життя, коли тебе нема зі мною, безбарвне, сіреньке і нудне. Без тебе — немає мене. Так я люблю і жалю тебе кохана, що твій біль — мій біль, твої сльози — мої сльози, твоя радість — моя радість. Мені нескінченно дорога кожна твоя клітина, все, з чого ти, — живе в мені...”

¹ Франко І. Статті і матеріали. Збірник п'ятий. — Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1956. — С. 54.

² Там же. — С. 65.

³ Там же. — С. 65.

Моє серце б'ється лише для тебе. Іншої радості мені немає, як дарувати радість тобі, бачити, як щасливо сяють сині озера твоїх очей...

Душа моя рідна, навіки любима! Без тебе мої думки, як голі дерева, як торішне листя під снігом...

Для мене всі пісні інших поетів про любов звучать як пісні про тебе, і з ними зливаються мої пісні, які живуть лише тобою..."

Подібні за виявом почуттів й інші його листи:

"Тужу за тобою, моє сонце! Навіщо вигадувати, що мені тобі писати нецікаво, оскільки ти — моя дружина. Адже я люблю тебе, а любимій завжди писати цікаво, тому що говориш зі своїм серцем. Ти ж знаєш це. Мені дорогі всі твої переживання, погляд, жести, голос. І весь час здається, що поруч — ти. Мені дорогі твої радощі і гіркі твої переживання. Мені так близькі твої турботи. Я так і бачу, як ти то натираєш підлогу, то миєш килими або витираєш вікна, возишся з пілососом, прасуєш білизну. Дитинка моя рідна, я радий, що ти відпочиваєш від цього, загораєш і наливаєшся сонцем..." (22.VIII.63).

"...В мої роки я, як юнак, люблю тебе... Моє серце заледеніло без тебе, і смислу нема в житті без тебе. Ти все навколо мене і в мені зігриваєш, як весняний теплий вітер. Дивно і не дивно, що пишу тобі, як молодій дівчині. Але в моїх закоханих очах ти завжди будеш молодію".

Сила поетового почуття не змінилась до кінця життя. В останньому листі до дружини — 4 березня 1964 року поет писав:

"У мене так багато для тебе слів-алмазів, слів-квітів. Мені хочеться зсипати ними тебе, зацілувати ними тебе, і щоб ти вічно жила в моїх піснях, щоб люди брали приклад з нашої любові, а не з наших помилок. До зустрічі завтра, любов моя!"

У контексті цих листів краще можна зрозуміти інтимну лірику поета, зокрема й вірш, написаний дев'ятнадцятирічній Марії:

Якби зібрать красунь усіх віків,
повз мене хай ідуть вони без краю,—
Марії я на них не проміняю,
ні одній з них не вклониться мій спів.

Цікавими є також листи інших людей, що проливають світло на окремі події, пов'язані з життям письменників. Ось, наприклад, лист, датований 1915р., у якому йдеться про те, що І. Франко гідний бути претендентом на здобуття Нобелівської премії:

Високоповажній Королівській Академії, м. Стокгольм

Оскільки Український університет для 35-ти мільйонного населення не відкритий ані в Галичині, ані в Східній Україні і внаслідок того не існує Академічної колегії, яка могла би представити найбільших та найзаслуженіших Людей народу Королівській високоповажній Академії, тому я дозволяю собі звернути увагу високоповажної академії, що найбільший український і одночасно слов'янський поет і вчений живе у Львові, в нужді, але зі свіжістю юнака високо держить прапор боротьби за свободу, прогрес і загальнолюдські ідеали протягом половини сторіччя.

Свою юність він провів у дуже важких умовах. Ще учнем гімназії спав він на складі

столяра, на стружках, у домовині. Мусив задовольнятися двома хлібами на тиждень, які його батько міг йому передавати, а до того — вода.

У 1893 році захистив докторську дисертацію у Віденському університеті на відмінно, під керівництвом відомого професора Ягіча, але з політичних причин його не допустили до університетської кафедри. Він працював на ниві поезії, прози, як критик, історик літератури, етнограф і т. д. так, що втратив зовсім своє здоров'я.

Майже шість років диктував він свої твори (він був спаралізований), повні весни і свободи, справжні перлини поезії свого народу, які дістали загальне визнання як творіння загальнолюдської вартості.

Він є величезним національним поетом свого народу.

...Бібліографічний список його творів українською, німецькою, російською, польською, чеською та іншими мовами становить величезний том. Він є справді найвизначніший письменник сучасної Європи.

Погане становище нації не дозволило великому письменникові стати доступним широким культурним масам.

У 1914 році він одержав поздоровлення від широких кругів свого народу, своїх друзів та недругів з нагоди сорокалітнього ювілею своєї літературної творчості.

Тепер він лежить... тяжко хворим. Від голодної смерті його рятує тільки допомога студентів.

Тому, що він надто великий як поет, його вороги понижують подібно тому, як колись Толстого.

Цей великий поет і письменник, пісні якого стали національним гімном, цей великий Провідник свого народу, міжнародний геній заслуговує, щоб славна Королівська Академія нагородила його Нобелівською премією. Я підкреслюю при тому величезне політичне значення такої нагороди для національних змагань старовинного культурного народу, який тепер бореться за відкриття свого університету.

Нагородження доктора Івана Франка Нобелівською премією буде мати велике значення не тільки для самої України, але також для Східної і Західної Європи.

Відень, 26 листопада 1915 року.

Професор, доктор філософії Застирець Йосиф.

Але стати лауреатом Франку не судилося. Він помер 1916 року, а Нобелівські премії посмертно не розглядались.

Хоча мемуари самі по собі ще не становлять біографії, але поряд з іншими матеріалами вони також є цінним джерелом для створення життєпису великої людини. Спогади сучасників про письменника, як і його листи, дають змогу не лише уявити його образ, а й дізнатися про соціально-побутове життя суспільства в певну історичну епоху, взаємовідносини між письменниками, розкрити ряд таких деталей з їхнього життя, ознайомлення з якими допомагає глибше проникнути в зміст творчості. Спогади змальовують письменника в час напруженої праці і в хвилини відпочинку, у години радості і смутку, в офіційних зносинах з людьми і в родинному оточенні. Використання мемуарів, що відзначаються багатством змісту, різноманітністю форм, робить розповідь про письменника живою і цікавою.

Слід принагідно зробити одне застереження. Необхідно пам'ятати, що мемуари можуть відзначатися суб'єктивністю в оцінці тих чи інших явищ (яка зумовлюється поглядами, рівнем розвитку, рисами характеру мемуариста), неточністю деяких фактів (як наслідок великого розриву в часі між подіями та спогадами про них). Тому, тільки одержавши-вичерпні відомості про ступінь достовірності спогадів, про особу автора та його ідейні позиції, вчитель зможе використати мемуарні матеріали, бути певним, що вони не суперечать історичній правді.

У розпорядженні вчителя є велика література мемуарного жанру.¹

Велику користь у вивченні біографії та творчості художників слова можуть дати твори історико-біографічного характеру. Ці книги цінні тим, що ряд фактів, подій з життя письменника змальовують детально і яскраво.

Звичайно, не можна забувати, що твір про митця — це не історичний документ: письменник має право на художній домисел. Доцільно використовувати лише ті місця з історико-біографічних творів, у яких художня правда збігається з історичною. Такі уривки не просто рееструють події, а й малюють у художніх образах живі, яскраві картини людського життя.

Вивчаючи біографії письменників на уроках, можна також звертатися до народних переказів. Особливо багато є цікавих народних переказів про Т.Шевченка.

Звичайно, використання мемуарів, листів, щоденників, художніх творів, народних переказів і легенд вимагає розумного дозування, ретельного їх добору і почуття міри.

Щоденник митця — це ключ до пізнання духовного світу автора, його ідейно-політичних, моральних, естетичних поглядів. Записи в ньому дають змогу читачеві визначити коло питань, які хвилювали письменника у певний період його життя, дізнатися про життєві і творчі задуми та шляхи здійснення їх. Зі сторінок Шевченкового «Журналу» постає образ людини, непохитної в своїх переконаннях, людини, яку не зламали ні страшний вирок самодержця, ні нелюдські знущання та зневага тупої й жорстокої офіцерні, ні десятирічне заслання. Згадуючи все пережите, поет з радістю відзначає, що погляди його залишились такими ж, як і були раніше: "...Я точно тот же, что был и десять лет тому назад. Ни одна черта в моем внутреннем образе не изменилась. Хоро-

¹ Див.: Іван Котляревський у документах, спогадах, дослідженнях. — К.: Дніпро, 1969; Спогади про Т.Шевченка. — К.: Держлітвидав України, 1958; Спогади про Івана Франка. — К.: Дніпро, 1981; Павло Грабовський у документах, спогадах і дослідженнях. — К.: Дніпро, 1965; Спогади про Михайла Коцюбинського. — К.: Держлітвидав України, 1962; Василь Стефаник у критиці і спогадах: Статті, висловлювання, мемуари. — К.: Дніпро, 1970; Спогади про Лесю Українку. — К.: Дніпро, 1971; Незабутній Максим Рильський. — К.: Дніпро, 1968; Живий Остап Вишня. — К.: Дніпро, 1976; Смолич Ю. Розповіді про неспокій. — К.: Рад. письменник, 1968; Голос ніжності і правди: Спогади про В. Сосюру. — К.: Дніпро, 1968; Лист у вічність. Спогади про Юрія Яновського. — К.: Дніпро, 1980 і багато інших.

шо ли это? Хорошо”.¹ На уроках учитель може звернутися до тих рядків «Щоденника», в яких поет гостро таврує самодержавство та коронованого ката Росії, дає оцінку декабристам, передрікає загибель кріпосного права, показує революційну роль технічного прогресу у знищенні основ монархічної влади. Щоденник Шевченка — яскраве свідчення високої культури автора, різнобічності його літературно-мистецьких інтересів.

Час зберіг для нащадків юнацькі щоденники Панаса Мирного,² записні книжки і щоденники Довженка³. Окремі уривки з них учитель прочитає на уроці, деякі перекаже своїми словами або порекомендує учням самостійно познайомитися з ними.

Щоденник О.Довженка є яскравим свідченням тієї душевної драми, яку довелось пережити видатному кінорежисеру:

“...Скільки марно витрачених духовних сил і часу! Коли б усю силу і пристрасть за ці шістнадцять років я застосував до письменства, було б уже в мене добрих десять-дванадцять томів справжньої літератури, а так лежать мої неписані твори, як ненароджені діти і великий жаль бере, що вже мо’ й не народяться вони, а лишаться як плани, а через три роки не буде ні одного мого фільму. Поб’ють безбатченки півку, а самого виженуть на вулицю... за непотрібністю, ще й ім’я моє понівечать як-небудь огидною... брехнею і злом, що є основою їхньої душі”.

Велика громадська робота, де б я дійсно міг жити і творити народу добро, мені не судилася. Її роблять навколо мене довгі роки люде слабі і німічні духом. Я позбавлений творчості в житті, позбавлений радощів і гордощів творчості на користь народу. Я не живу в атмосфері державного горіння, а в атмосфері авангарду державного штату. Мене туди не пушено. Тому ізольований і самотній, я мучусь в критицизмі і в боязні за долю народу, може часом втрачаючи вірні пропорції в балансі добра і зла.”⁴

Щоденник О.Довженка дає можливість сприйняти образ митця у новому світлі, в новому ракурсі. “Це новий Довженко, великою мірою невідомий, несподіваний, не канонічно-однозначний, не благостно віддалений від трагічної сучасності. В чомусь він, можливо, когось розчарує, однак багатьом, без сумніву, стане ближчим, зрозумілішим, спорідненішим. Саме тому, що Довженко руйнує й змиває хрестоматійний глянець і відкриває нам живу стражденну людську душу там, де багатьом вважалася ікона,”⁵ — так писав Ю.Левін, якому дружина О.Довженка Ю.Солнцева доручила у разі її смерті надрукувати «Щоденник».

Справді, з цих сторінок О.Довженко постає людиною чесною, принциповою, відданою народові. Його глибоким переконанням було:

¹ Шевченко Т. Твори: В 5 т. – Т. 5. – С. 24.

² Мирний Панас (Рудченко П.Я.). Зібрання творів: У 7 т. – К.: Наук. думка, 1977. – Т. – С. 299-341.

³ Довженко О. Твори: В 5 т. – К.: Дніпро, 1960. – Т. 5. – С. 7-320.

⁴ Довженко О. Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник. – К.: Веселка, 1995. – С. 333.

⁵ Там же. – С. 204.

“Писати тільки правду. Не зраджувати її ні за яких обставин. Пам’ятати про час, про народ, про свої літа. Піднести її високо і нести біля самого серця... Боятися тільки брехні й утрировки.”¹

Письменник дає такі поради: “Думай неухильно тільки про велике. Піднести природу до самого себе. І хай всесвіт буде відображенням твоєї душі. Боротись во ім’я честі... — Щастя, щастя.... обійдемося і так. Є речі важливіші, ніж щастя.

— Які?

— Які? Повинність, обов’язок.”²

І митець писав гірку правду про нашу дійсність, наш народ, керівників держави, ідеологів, що уособлювали моральну гидоту, для кого не було нічого святого, які старались задушити українську культуру, народні традиції, що склались віками, були втіленням тієї грубої руйнівної сили, що вбивала паростки нового. Ось, наприклад, запис “Щоденника”, датований 9/XII 1945 р.:

“Ми єдина в світі країна побудованого соціалізму, в якій слово «інтелігент» звучало (колись) як зневажливе слово. У нас було заведено поняття «гнилий інтелігент». А між тим, інтелігент ніколи не був у нас гнилим. Навпаки, він був полум’яним, чистим, передовим. Гнилою у нас була не інтелігенція, а міщанство. Воно осталося гнилим і нестерпно смердючим і зараз, не дивлячись на високі державні посади, що воно їх посідає.

Сьогодні інтелігенція «завоювала» собі честь стояти на третьому місці після робочих і селян. Знаменний розподіл. Кажу собі: людину, пам’ятай — вища твоя мета — стати на третє місце, на місце найвище, найдостойніше, найпрогресивніше.

Люби се слово, хай буде воно твоїм символом — людина-інтелігент, бо не може бути радості життя сьогодні у країні, де тебе немає, де ти занедбана, третьорядна, фальшива чи підроблена, які б високі слова не написала на кам’яних скрижальях рука великих інтелігентів Маркса, Енгельса і Леніна.”³

Ми назвали лише основні джерела вивчення біографії письменників. Крім них, слід мати на увазі методичні посібники, присвячені вивченню творчості того чи іншого митця, критичні статті, монографії, семінари, альбоми, літературні плакати тощо. Усе це допоможе вчителю-словеснику в роботі.

Форми і методи вивчення біографії

Уроки, на яких вивчається біографія письменника, можуть проводитися у різних методичних формах.

В основному є два різновиди лекцій, які практикуються під час вивчення біографій письменників. Перший з них — монологічний виклад матеріалу з застосуванням ораторських прийомів, що підсилюють емоційний вплив на учнів. Деякі методисти називають таку форму *художньою розповіддю*. Зразки її можна знайти в багатьох передмовах книжок з серії “Шкільна бібліотека”. Проте звести всю біографію до художньої розповіді не завжди вдається. Та і потреби в цьому немає. Наука вимагає точних дефініцій, і зробити все

¹ Довженко О. Зачарована Десна. Україна в огні. Щоденник. – К.: Веселка, 1995. – С. 538.

² Там же. – С. 538.

³ Там же. – С. 429.

навчання — від початку до кінця — цікавим не можна. В гонитві за зовнішньою цікавістю втрачається науковість і повнота викладу.

Важливий не стільки зовнішній ефект (хоча й він впливає на емоційність уроку), як те, щоб розповідь про письменника була насичена конкретним змістом, матеріал був науково обґрунтованим, цікавим, щоб учні активно його сприймали. Буває так: учні слухають, як зачаровані, а лекція не лишає ніяких слідів у їхній свідомості, бо захоплюються не змістом, а мовою, ерудицією вчителя.

Другим різновидом лекції є *монологічна розповідь з широкою постановкою завдань*, що активізують мислення учнів. Так, перед вивченням життєвого і творчого шляху І.Франка вчитель може поставити дев'ятикласникам завдання простежити, які риси характеру письменника виявляються у його вчинках, які факти переконують нас в його прямоті, громадянській сміливості.

Подаючи певні відомості про митця, вчитель має враховувати, наскільки учні знайомі з його життям (із попередніх класів, переглянутого кінофільму, прочитаної книги, на основі екскурсії до літературно-меморіального музею). Природно, що вони прагнуть розповісти на уроці про те, що вже знають. На допомогу вчителюв приходять бесіда. Вона пробуджує активність школярів, викликає їх на відверту розмову. Широко практикують учителі підготовку учнями рефератів про письменника, самостійний аналіз ними епістолярної літератури, мемуарів тощо.

Теми рефератів повинні бути посильними і цікавими для школярів, наприклад: «Перебування Т.Шевченка на Київщині», «М.Коцюбинський у спогадах сучасників», «Образ Тараса Шевченка за фільмом «Сон», «Образ Івана Франка за твором «Терен на шляху» П.Колосника». Така робота сприяє розвитку пізнавальних інтересів дітей, їх самостійності та ініціативі, прищеплює навички елементарних досліджень. Важливо, щоб повідомлення, зроблені учнями, доповнювали, а не повторювали сказане вчителем, були лаконічними й не забирали багато часу.

Можна порекомендувати учням почитати на вибір кілька книжок про письменника, а потім обмінятися враженнями про прочитане, переказати близько до тексту епізоди, що найбільше запам'яталися. Скажімо, під час вивчення біографії Т.Шевченка учні познайомляться з творами «Тарасові шляхи» О.Іваненко, «Петербурзька осінь» О.Ільченка, «Син-колос» Д.Косарика, «Багряні тіні» М.Рубашова, «Поетова молодість» Л.Смілянського, «В степу безкраїм за Уралом» З.Тулуб, «Вітрила» В.Шевчука, в яких змальовано поета в різні періоди його життя; осмислюючи біографію Лесі Українки вони звернуться до таких творів, як «Велет розпалює ватру» К.Граната, «Іду до тебе» І.Драча, «Дочка Прометя» М.Олійника, «Леся Українка» А.Костенка та ін.

Під час вивчення біографії письменників широко використовуються технічні засоби навчання, кінофільми, діафільми та навчальне телебачення. Крім

навчальних і хронікально-документальних фільмів, учитель може звертатися і до фільмів ігрового характеру, в яких образи письменника та його сучасників створюються акторами. Перегляд фільму завершується бесідою за такими запитаннями: як передав автор вдачу, характер, думки і помисли митця? Які найголовніші риси його особистості підкреслено у фільмі? Який епізод фільму, на вашу думку, є найяскравішим?

Навіть при застосуванні одного й того ж методу чи форми роботи не повинно бути місця шаблону й штампу. Слід уникати стандартної схеми: народився, жив, писав, помер. Під час розповіді вчитель не повинен часто вдаватися до висловів “вірний син народу”, “геніальний художник”, “співець свободи” “борець за правду і щастя” “гордість і слава нашої літератури”. Вони, безперечно, є засобом характеристики письменника, але від безконечного повторення бліднуть, втрачають свій зміст.

Нерідко на уроках літератури замість хвилюючої розповіді про життя талановитого митця учні чують нудний перелік хронологічних дат, за якими губиться величний образ майстра слова. Це зменшує виховну силу уроків літератури, які повинні бути уроками роздумів, своєрідною школою морального прозрівання.

У хорошого словесника кожен урок, присвячений вивченню біографії митця, своєрідний, не схожий на інші. Якщо першу сторінку біографії І.Франка він відкриває словесним портретом письменника, що його так майстерно змалював М.Коцюбинський у своєму рефераті,¹ а розповідь про Лесю Українку розпочне читанням вірша про поетесу, то лекцію про життєвий і творчий шлях М.Коцюбинського — афоризмом, вільним переказом художнього твору про письменника або читанням спогадів про нього. Урок вивчення біографії Т.Шевченка, наприклад, можна почати декламацією уривка з незакінченої повісті С.Васильченка «Широкий шлях», розповідь про Ю.Федьковича — читанням уривка з промови Марка Черемшини, яку він виголосив у 1913 році:

“Ще наша зелена Буковина спала тихим сном, ще була недоступним світом, забутим закутком України, як нечаяно, гей гірський соловій у гірському лузі, заспівав могутню пісню верховинський гуцул і, розбудивши нею сплячих, вніс життя, вніс весну у студену хату, та й тим зайняв перше місце побіч безсмертного Тараса.

..Засіяла Федьковичева муза зорею і розігнала навислі хмари а-понад буковинської України... і показала світу чистих шляхетних і добротою обагнених мужиків-гуцулів, тих мужиків-гуцулів, що їх перше панство уважало за щось відмінне від людської породи, що їх за кожний протест против якого-небудь окаяданення опришками прзивали”.²

Взагалі протягом усього уроку суто науковий, мало емоційний матеріал слід поєднувати з цікавими фактами життя митця. Таке поєднання дає змогу підтримувати інтерес учнів.

¹ Див.: Коцюбинський М. Твори: В 7-ми т. – К.: Наук. думка, 1975. – Т. 4. – С.

² Юрій Федькович в розвідках і матеріалах. – К.: Держлітвидав України, 1958. – С. 43-44.

Щоб посилити емоційність сприйняття матеріалу на уроках, звертаються також до емоційно наснажених уривків з художніх творів про письменників, де правда художня збігається з правдою науковою. Наприклад, під час ознайомлення учнів з життям і творчістю Г. Сковороди, можна прочитати такий уривок з книги «Григорій Сковорода» І. Драча.

“День 28 жовтня був сонячним і погожим. У Ковалевського зібралось багато гостей на обід. Сковорода був веселий і говіркий, як ніколи. Довго розповідав про себе, про свої мандрівки. Потім вийшов у сад. Він відцвів, відцвів, відшумів, як оці дерева, що журно губили листя. Ось-ось, можливо, завтра він відійде в природу, перетвориться в землю, в соки і крони дерев. Станеться страшно буденна справа. Його час перейде в вічність... Він жив просто. Вмер так само.

Господар пішов шукати гостя надвечір, застав під липою, коли Сковорода викопав досить глибоку могилу. Що це, друже Григорію? Чим ти зайнятий? — Пора кінчати мандри, — спокійно відповів Сковорода.

... Він пішов у свою кімнату, надів чисту білизну і востаннє поговорив з вічністю, істиною, розумом, поклав під голову свитку і свої рукописи, ліг і заснув, і не прокинувся. Поховали його під липою, а на могилі написали те, що він заповів.”¹

Висловимо деякі міркування з приводу перевірки засвоєного учнями матеріалу біографій письменників. Під час опитування досить часто ставляться перед учнями завдання, які здебільшого розраховані на репродуктивне відтворення засвоєного матеріалу (Коли і де народилася Леся Українка? В якому оточенні виховувалась поетеса? Хто і як викупив Шевченка з кріпацтва? Який твір Олеся Гончара удостоєний Шевченківської премії?). Безумовно, вони конче потрібні, оскільки допомагають розвивати пам'ять учнів, проте не слід забувати, що осмислення матеріалу вимагає, крім знання фактів, ще й відповідних роздумів, уміння зіставляти, узагальнювати, систематизувати матеріал. Подібні завдання можуть стосуватися не лише якогось моменту, а й цілого періоду життя письменника. Для прикладу наведемо окремі види таких завдань:

- 1) схарактеризувати якусь одну зі сторін діяльності письменника: М. Рильський як перекладач, вчений і т. д.;
- 2) дібрати епіграф до життя письменника, науково обґрунтувати такий вибір;
- 3) поєднати свою розповідь про письменника з використанням діафільму;
- 4) дібрати факти, якими можна було б проілюструвати окремі риси особистості митця, наприклад: громадянську мужність Лесі Українки, віру в народ М. Коцюбинського, прометеїзм життя Т. Шевченка;
- 5) виділити у житті письменника найголовніші періоди, що стали визначальними в його творчості;
- 6) зіставити окремі моменти життя двох письменників тощо.

Розумна, глибоко продумана робота над вивченням біографії письменника забезпечить у належній мірі опрацювання його творів.

¹ Драч І. Григорій Сковорода. – К.: Молодь, 1984. – С. 195.

Розділ V

ОСНОВНІ ЕТАПИ РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМ ТВОРОМ

Вивчення художнього твору, як правило, проходить такі етапи: а) підготовка учнів до його сприймання; б) ознайомлення з текстом; в) текстуальна робота над твором; г) підсумкові заняття.

З метою ефективної організації занять необхідно: раціонально розподілити час, який відводиться на ознайомлення учнів з твором, накреслити систему уроків, якщо твір вивчатиметься на декількох заняттях, намітити ті епізоди, образи, картини, художні деталі, які розглядатимуться в процесі аналізу; продумати завдання для учнів, обрати методи, прийоми, види і форми роботи, які забезпечать високу педагогічну результативність в умовах певного класу і певного складу учнів.

Підготовка учнів до сприймання твору. Значення вступних занять

Відомий музикознавець академік Б.Астаф'єв дуже влучно сказав: “Музику слухає багато, а чує небагато.... Картини теж дивляться майже чи не всі, але не всі бачать живопис, мистецтво.”¹ Ці слова повною мірою стосуються й художньої літератури.

Художній твір має об'єктивний зміст, але сприймання його — завжди об'єктивно-суб'єктивний процес. У кожної людини він виражається індивідуально. Далеко не завжди навіть високохудожні твори повноцінно сприймаються читачем. Приміром, не кожен з п'ятикласників без попередньої підготовки відразу зможе захопитися ліричним віршем В.Сосюри «Зима», відчувти красу його поетичних образів, свіжість і оригінальність думки.

Психологічні дослідження свідчать, що повноцінність сприймання мистецтва у широкому розумінні слова визначається багатьма факторами. Воно успішно відбувається тоді, коли ґрунтується на активізації наявних уже тимчасових нервових зв'язків. Усвідомлення учнями художніх творів вимагає добре розвинутих уяви, асоціативного мислення.

Наприклад, щоб зрозуміти вислів “Чеше вітер коси білі, заплітає їх” з твору В. Сосюри, дитині потрібно уявити завірюху, коли від поривів вітру сніг крутиться над землею і падає додолу густими пасмами, що нагадують коси.

Велике значення в успішному освоєнні тієї чи іншої теми з літератури має рівень інтересу до неї учнів.

Сила і глибина проникнення в світ художнього твору визначається насамперед готовністю спілкування з митцем, тобто залежить від характеру

¹ Астаф'єв Б.В. Музыкальная форма как процесс. – Л.: Музгиз, 1953. – С.218.

актуальної установки. Згідно концепції Д.Узнадзе, що одержала серйозне експериментальне підтвердження, актуальну установку слід розглядати як певну специфічну настроєність психіки людини, як передумову дії. Вона передбачає, щоб той чи інший акт був здійснений відповідним чином. “У випадку наявності якої-небудь потреби і ситуації її задоволення у суб’єкта виникає певний специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, як установку його на здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби.”¹

“Установка особистості, — відзначав С.Рубінштейн, — це зайнята особистістю позиція, суть якої полягає у певному ставленні до мети і завдань й виражається... у готовності до діяльності, яка спрямована на її здійснення.”²

Художня установка означає таку психологічну настроєність школяра, за умови якої знайомство з художнім твором стає необхідною потребою, тобто вже на першому етапі вивчення його в учня виникає бажання поспілкуватися з письменником. Твір стає особисто значимим.

Захоплення поетом є першим і необхідним моментом пізнання його творчості. Від першої зустрічі з твором письменника залежить не лише глибина поетичного сприймання його учнями, а й подальша робота над ним, інтерес до нього.

Сприймання залежить також від певного настрою людини у цей момент, від її соціального досвіду тощо. Це слід враховувати, вивчаючи художні твори.

Таким чином, перед безпосереднім читанням твору часто потрібна певна підготовка, щоб повернути твір лицем до учнів, спрямувати їхні думки і почуття, життєві враження, активізувати творчу уяву, викликати такі асоціації, які допоможуть усвідомити образи письменника як щось близьке, а також дати учням необхідну для розуміння твору суму знань. Ця підготовча робота здійснюється на вступних заняттях до вивчення твору, групи творів чи творчості письменника. Завдання вчителя-словесника — зробити вступні заняття вагомими і цікавими для учнів.

Без вступних занять, коментарів до твору багато чого в ньому залишиться або незрозумілим для учня, або викривленим для сприйняття. Уявімо собі, що учень читає рядки:

Де була калина,
Там нап'ята буда —
Наверху могили
Чорнобиллю груди...
І димить чорнобиль,
Затим запалає...
І «Вічну пам'ять»
Божий птах співає.

¹ Узнадзе Д.М. Основные положения теории установки. — Тбилиси, 1961. — С. 160.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — С. 624.

Кому належать ці рядки? Може, І. Драчу? Якомусь маловідомому поетові? Про який чорнобиль іде мова? Бур'ян? Місто, де сталася планетарна катастрофа? Виявляється, цим рядкам більш, ніж 140 років. Їх автором є відомий український письменник Степан Руданський (твір «Могила»).

П'ятикласникам запропонували перед вивченням народних історичних пісень прослухати «Пісню про Байду» і письмово відповісти на такі запитання: чи сподобався вам твір? Про події яких часів розповідається у ньому? Як змальовано у пісні Байду?

Виявилось, що всім п'ятикласникам сподобалася ця пісня, бо в ній, як і в народних казках, добро торжествує над злом. Проте вони неправильно зрозуміли її. Епізоди, змальовані у творі, учні віднесли до подій передреволюційного часу, а Байду сприйняли як борця проти царів — експлуататорів народу. Значна частина п'ятикласників написала, що Байда був покараний царем тому, що не захотів одружитися з його дочкою і царювати на Україні.

Кількість часу, відведеного на вступні заняття, регламентується у кожному конкретному випадку самим учителем. Характер вступних занять визначається рівнем літературного розвитку дітей, своєрідністю ідейно-художнього змісту твору, його художньою специфікою, дидактичними завданнями уроку, місцевими можливостями тощо. Вступні заняття до художніх творів практикуються і в середніх, і в старших класах. У ході їх проведення є багато спільного й відмінного.

Вступні заняття до твору можуть проводитися у різних методичних формах і реалізуватися за допомогою найрізноманітніших методів та прийомів навчання. Найпоширеніші з цих форм такі:

- 1) вступне слово вчителя;
- 2) бесіда з учнями;
- 3) розгляд картин та ілюстрацій відомих художників;
- 4) прослуховування музичних творів;
- 5) самостійне читання учнями окремих розділів підручника;
- 6) перегляд фрагментів кінофільмів, діафільмів;
- 7) аналіз творчих робіт учнів, малюнків на певну тему;
- 8) екскурсія в музей, у рідну природу, до пам'ятних місць, відображених у художній літературі.

У п'ятих-восьмих класах вивчаються лише окремі зразки фольклору і художніх творів нової та новітньої літератури. Основне завдання вступних занять — підготувати дітей до сприймання цих творів, включити нові явища, факти в систему вже засвоєного. Нерідко на вступних заняттях з літератури вчитель характеризує ту історичну епоху, що породила художній твір, дає історичний коментар до нього. «Всі твори мистецтва не нашої епохи і не нашої цивілізації неодмінно вимагають, щоб ми перенеслися в ту епоху, в

ту цивілізацію, яка створила їх; інакше вони здадуться нам незрозумілими, дивними, а не прекрасними.” Приміром, щоб учні зрозуміли зміст «Думи про козака Голоту», логіку поведінки її головного героя, необхідно дати їм певну суму знань, у світлі яких вони осмислюватимуть цей твір. Потрібно воскресити події далекого історичного минулого XVI—XVII ст., коли на українські землі нападали турецько-татарські загарбники, розповісти про страждання бранців у турецькій неволі, про мужню боротьбу народу проти своїх поневолювачів, про сміливі походи козаків. Необхідно також пояснити окремі слова й вирази, що пов’язані з історичним минулим (Січ, «поле килиїмське», «битий шлях ординський»), давнім побутом, звичаями. Можна використати також документальні матеріали про народних співців, відомих кобзарів і лірників минулого, наприклад, Андрія Шута, Остапа Вересая, Гната Гончаренка, Федора Кушнерика, ілюстрації і картини художників на історичні теми (І.Іжакевича, М.Хмелька, С.Васильківського, М.Самокиша, М.Дерегуса, В.Васнецова), а також кадри з діафільму, щоб конкретизувати у дітей розуміння епохи, побуту минулого. Усвідомлення учнями історичної основи думи створить емоційний фон для її сприймання.

Щоб викликати в учнів інтерес до обрядових пісень, п’ятикласникам необхідно з’ясувати генезис цих творів, показати взаємозв’язок обрядової поезії слов’ян з сучасними обрядами.

Перед вивченням історичної пісні про зруйнування Запорозької Січі можна дати шестикласникам такі відомості:

Великою трагедією для козацтва і всієї України було зруйнування Запорозької Січі. Прибравши козацькими шаблями у своє володіння Крим, російська цариця Катерина II жорстоко розправилася з українськими лицарями, підло зруйнувала їхнє орлине гніздо. Вона навіть заборонила вживати слово “козак” і думала, що Росія матиме “хохлів” за наймитів вічно. Ідею знищити Запорозьку Січ подав цариці Потьомкін, який довгий час вдавав перед запорожцями козаколюбця і навіть записався до них у Кіш під прізвиськом Грицько Нечоса.

Січ було знищено, але воля жила у душах багатьох поколінь, а пісні про зруйнування Запорозької Січі “Ой Боже наш милостивий”, “Світ великий, край далекий, та ніде прожити” й інші спонукали нащадків бодай мріяти про державу.

В історичних піснях про зруйнування Січі яскраво зображений останній кошовий отаман Петро Калнишевський, якого цариця відправила на заслання на край світу — в Соловецький монастир.

...Десять років підряд Петро Калниш був на Запоріжжі кошовим отаманом. Його любили за добру душу і організаторські здібності. Козаки навіть прислів’я склали про його отаманування: “Як був кошовим Лантух, то не було хліба й для мух, а як став кошовим Калниш, то лежав на столі цілий книш”.

У ніч на 4 червня 1775 року царські війська, які налічували сто тисяч чоловік, під керівництвом генерал-поручика Петра Текелія оточили козацьку твердиню.

Вісімдесятичотирирічний Петро Калнишевський, який немало бачив на своєму віку, зрозумів абсолютну приреченість опору, безглуздість оборони, адже на одного запорожця припадало по сотні москалів, і дав наказ здати Січ без бою. Кошовий знав, що найбільша цінність — люди, вірив, що Січ ще він відбудує. Російська армія пограбувала січову скарбницю, забрала зброю, конфіскувала архів Коша Запорозького. Козацьку старшину було заарештовано, а п'ять тисяч рядових запорожців, переважно молодих «втекли за Дунай і там утворили Задунайську Січ, яка, проте, не могла дорівнятися ні славою, ні силою Запорозькій і швидко вигасла.

У Калнишевського було відібрано все майно, а сивого отамана морем відправлено на місце заслання у супроводі великої охорони, про яку подбав Потьомкін, побоюючись, що старий козак зможе втекти.

Доля Калнишевського стала таємницею для всіх. Недарма в історичній пісні “Ой полети ж ти, та чорная галко” співалося:

Ой полети ж ти, та чорная галко,
Та й на Дон рибу їсти.
Ой принеси нам, та чорная галко,
Од Калниша вісті.

А кошовий отаман ще двадцять сім років мучився у найстрашнішій тюрмі-келії Соловецького монастиря в нестерпних умовах. Виводили Калнишевського з малесенької камери на світ Божий лише тричі на рік: на Великдень, Преображення Господне і Різдво. Про те, що сталося з Калнишевським через кілька років, страшно й розповідати: це була не людина, а руїна, живий привид, живий докір. Але дух в знівеченому тілі, в осліпшому старцеві був нескорений, бо коли Катерина II “милостиво згадала” про в'язня і помилувала його, стодесятирічний Калниш відмовився повертатися додому, з насмішкою зауваживши, що й тут насолоджується свободою. Знав же, що волі на Україні нема. Прожив останній кошовий отаман у вільній неволенці ще два роки.

У п'ятих-шостих класах на вступних заняттях особливо важлива роль належить активізації тих знань, яких уже набули учні в процесі роботи над художніми творами. Перед вивченням теми «Українські народні казки» вчитель запитає п'ятикласників, які казки їм найбільше сподобалися, запропонує переказати їх.

Перед аналізом поезій В.Сосюри «Зима», «Люблю весну», «Осінь», «Літо» у четвертому класі можна звернутися до відомих пейзажних полотен С.Васильківського, М.Глуценка, О.Шовкуненка, І.Шишкіна чи І.Левітана, К.Юона, О.Саврасова і багатьох інших художників, що змальовували на своїх картинах різні пори року.

Замість вступних занять перед вивченням творів пейзажного характеру можна організувати екскурсії в природу, підпорядковану завданням вивчення літератури. Учителям-словесникам часто доводиться зустрічатися з учнями, які залишаються байдужими до чудових поетичних образів, мальовничих пейзажів. Читаючи художні твори, вони навіть пропускають їх. На нашу думку,

одною з причин цього є те, що в школі мало вчать дітей спостерігати і описувати красу рідної природи, недостатньо використовують враження навколишньої дійсності. Людина, яка ніколи не милувалася красою літнього ранку, багатством осінніх барв у лісі, не може захопитися пейзажами у літературному творі, бо не буде в неї відповідних знань, потрібних асоціацій, на які може спиратися сприймання образів, створених письменником. І.Сеченов відзначає: “Бачене і чує нами завжди містить у собі елементи, уже бачені і чуті раніше. Внаслідок цього під час будь-якого нового бачення і слухання до продуктів останнього приєднуються відтворені з запасу пам’яті подібні елементи, але не окремо, а в тих сполученнях, в яких вони зареєстровані в складі пам’яті.”¹

Міські діти рідко бувають віч-на-віч з природою. Життя в місті мало сприяє виробленню тонкого чуття до змін у навколишній дійсності. Багато строкатих і швидкоминучих вражень притуплюють увагу людини, бо людська психіка не в силі реагувати на безліч подразників.

Учні сільських шкіл ближчі до природи. Вони відчують безпосередній її вплив на кожному кроці, та це саме по собі ще не вирішує завдань розвитку художнього смаку в учнів, уміння передати звуки, гру барв, а дає для цього лише відповідну основу. Тим часом відчуття краси природи допоможе нашим учням прилучитися до світу літературних образів, проїматися настроями прочитаного твору. Отже, забезпечення чуттєвої бази уявлень — одна з важливих умов, які створюють ґрунт для розуміння учнями літератури. Воно відіграє велику роль у розвитку мислення й почуття, в збагаченні мови школярів. К.Паустовський мав рацію, коли писав: “Я переконаний в тому, що для цілковитого оволодіння російською мовою, для того, щоб не втратити відчуття цієї мови, потрібне не тільки постійне спілкування із простими російськими людьми, але ще й постійне спілкування з нивами і лісами, водами, старими вербами, з пересвистом птахів і з кожною квіткою, що хитає головою з-під куща ліщини.”²

Читання художніх творів на лоні природи, конкурси на кращі описи того чи іншого об’єкта, літературні вікторини, цілеспрямовані спостереження явищ життя — важливі засоби розширення читацького досвіду учнів. У діяльності, сповненій творчого горіння, роздумів, учні відчуватимуть радість пізнання, вчитимуться спостерігати, бачити поезію життя у звичайному, буденному.

Іноді перед вивченням твору дають дітям письмову роботу на споріднену чи аналогічну тему. Так п’ятикласники можуть написати твір «Праця, яка принесла мені радість». Аналізуючи учнівські роботи, учитель підготує ґрунт

¹ Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: Изд-во АН СССР, 1952. – Т. 1. – С. 325.

² Паустовський К. Золота троянда. – С. 110.

для сприймання дітьми нової теми — оповідання. Наведемо один з таких учнівських творів:

Тепле, радісне, погоже літо. В цю пору року я найбільше люблю працювати в селі у бабусі.

Мій дідусь — комбайнер. Я здалеку бачу, як пливе ланом його комбайн, а від нього мчать дорогою автомашини з дорідним зерном. Воно дихає теплом сонця і теплом натруджених хліборобських рук. Чую шум поля, що співає славу трударям.

Я, мов на крилах, лечу до знайомого комбайна і потрапляю в обійми дідуся. З цієї хвилини я починаю працювати, допомагаю дідусеві. Я не відчуваю пекучого сонячного проміння і втоми.

Настав вечір. Засяяли на небі зіроньки, з'явився білолиций місяць. Холодним сяйвом залив він усе навкруги. На землю сповзає ніч. З дідусем я поспішаю додому порадувати маму, показати їй свої засмагли мозолисті руки. Для неї це найбільший подарунок. Все заснуло. Мирним сном сплять люди, щоб завтра знову розпочати трудовий день.

У середніх класах можна запропонувати учням перед вивченням художнього твору прочитати відповідну статтю підручника (наприклад «Народний месник», яка подається у підручнику для п'ятого класу до «Пісні про Устима Кармалюка»).

Ряд творів у середніх класах вивчається у скороченому варіанті. Учнів слід заохочувати повністю прочитати твір. Тоді вони можуть поділитися враженнями з приводу прочитаного, коротко переказати сюжет. На цій основі учні краще усвідомлять ті уривки, які будуть вивчатися в класі.

На вступних заняттях іноді слід пояснити незрозумілі слова і вирази, які зустрічаються в тексті. По-перше, без достатнього розуміння тексту художній твір не може бути повноцінно сприйнятий учнями. “Тотуючись до уроку, учителеві треба вникати в найтонші відтінки смислу твору. Поезія — це, образно кажучи, музика думки, або думка, покладена на музику слова. Тільки тоді, коли учням буде зрозуміле кожне слово, до них може дійти глибина поетичних образів, — зазначав у своїх нотатках В.Сухомлинський, аналізуючи уроки вчителів-словесників своєї школи. — Адже кожен образ несе в собі думку, сила образу — саме в силі думки. Чим яскравіша, живучіша думка закладена в поетичному слові, тим глибша ідея, тим сильніша, могутніша ідея, тим сильніший, могутніший вплив ідеї на думку вихованця.”

По-друге, далеко краще пояснювати незрозумілі слова (особливо тоді, якщо їх небагато в тексті) до читання твору, ніж безпосередньо в процесі його сприймання, бо це руйнує цільність враження від нього.

Відомий методист М.Рибникова радила вмонтовувати незрозумілі слова і вирази у вступне слово вчителя. Проте, якщо у тексті є багато таких слів і виразів, то їх нагромадження у вступному слові робить його важким для сприймання дітей.

До одного і того ж твору може бути декілька варіантів вступних занять. Адже узагальнення в художніх образах широкі та багатогранні, що дає можливість учителю зосереджувати увагу учнів на різних сторонах твору. Та й характер аналізу одного і того ж твору може визначатися різними дидактичними завданнями. Інакше кажучи, інтерес до творів мистецтва збуджують різними шляхами, впливаючи на різні органи чуття, на різні сторони свідомості учнів. До того ж одне і те ж завдання, яке необхідно вчителю розв'язати на уроці, може знаходити різні форми втілення. Багато чого залежить від методичної майстерності вчителя, від його вміння урізноманітнювати навчальний процес.

Якщо вчитель ставить за мету на матеріалі твору «Ранок у лісі» М.Коцюбинського (уривок з казки «Хо») показати п'ятикласникам специфіку відображення життя у різних видах мистецтва, на вступних заняттях будуть використані твори живопису і музики, наприклад, картина І.Шишкіна «Ранок у сосновому лісі» і фрагмент «Світанок над Москва-рікою» з опери «Хованщина» М.Мусоргського. Спочатку, зосередивши увагу учнів на певних деталях картини, вчитель проведе бесіду про способи змалювання художником дійсності: яка пора року зображена на картині і звідки це видно? За допомогою яких засобів художник показує, що на картині зображено ранок? Як пробуджується ліс від сну і які деталі картини свідчать про це? Що можна доміслити, розглядаючи картину? Якими голосами озивається ліс вранці?

Після цього вчитель пропонує учням прослухати музичний твір і простежити, як за допомогою звуків можна змалювати такі картини природи.

Вступна бесіда допоможе зробити висновок, що кожен вид мистецтва має свої, лише йому властиві способи відображення життя, а за допомогою художнього слова змальовуються і зорові, і слухові деталі, усе те, що можна побачити, відчувати, уявити. Письменник добирає певні художні засоби, завдяки яким досягає глибокої виразності й правдивості зображення.

Програма з української літератури широко орієнтує вчителя на здійснення міжпредметних зв'язків, на тісний взаємозв'язок у вивченні літератури з образотворчим мистецтвом, музикою.

Інтерес до тексту «Ранок у лісі» можна також викликати і розповіддю про любов письменника до природи. Вчитель підкреслить, що для М. Коцюбинського природа була школою пізнання, і він вивчав її протягом усього життя. Милуючись навколишньою красою, він змальовував окремі картини. Він був переконаний, що письменникові, як і художникові, треба вміти малювати. Це розвиватиме спостережливість. М. Коцюбинський часто ходив на прогулянку у поле, ліс, на річку, милувався красою Південного Бугу. І досі на березі цієї річки біля міста Вінниці є величезний камінь, на якому відпочивав письменник. Це було місце не лише відпочинку, а й напруженої

праці; тут народилося багато творів видатного художника слова. Природа у творах М. Коцюбинського виступає, як жива; сповнена таємничих чарів. Учні можуть прослухати уривки зі спогадів про письменника, в яких підкреслюється його любов до природи, глибоке відчуття її.

Вчителі іноді починають вступні заняття до уривка «Ранок у лісі» бесідою про зустріч учнями ранку в лісі, на березі річки, у полі, тим самим активізують безпосередні враження дітей.

Відповідні картини, живі спогади, у світлі яких стануть ближчими і зрозумілими думки твору, можна викликати в учнів й іншими способами. Перш ніж аналізувати у п'ятому класі твір «Ранок у лісі», можна запропонувати послухати записи на магнітофонну плівку співу птахів у весняному лісі: тут і переливи солов'я, і кування зозулі, і щедра виспівування іволги.

Логічно виправданою є і така форма вступних занять, основою яких є аналіз малюнків, виконаних під час безпосереднього спілкування учнів з природою. “Зовіть мене варваром у педагогіці, — писав К.Ушинський, — але я виніс із вражень мого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молоді душі, з яким важко змагатися впливу педагога...”¹

У старших класах художні твори письменників розглядаються в контексті їхньої творчості, літературного процесу. А це накладає свій відбиток на характер вступних занять, які відзначаються більшою складністю і широтою наукових узагальнень. Тут глибше й повніше розкривається соціальна зумовленість появи твору, даються до нього глибші історичні коментарі.

Історичні та соціально-побутові коментарі, необхідні для розуміння основи твору, можуть бути доповнені коментарями, які стосуються тієї епохи, що породила його. Щоб усвідомити поему Т. Шевченка «Гайдамаки», потрібно, з одного боку, перенестися у ті далекі часи, коли польська шляхта панувала на Україні, нав'язувала українському народові свої порядки, свою віру, в результаті чого виникали повстання народних месників, з другого боку, — необхідно яскраво уявити і ту історичну епоху, в яку був написаний цей твір.

Слід подбати про те, щоб розповідь про історичну епоху була лаконічною, чітко підпорядкованою завданням аналізу художнього твору, загальній тональності уроку. Типовою помилкою під час проведення вступних занять, на яких даються історичні коментарі до твору, є зведення незрідка характеристики епохи до переліку сухих соціологічних фактів. Причому ці факти розглядаються самі по собі, у відриві від творчості письменника. Така підготовка до сприймання твору не може бути ефективною. Вона не допоможе учням уявити, чим жив митець, як він сприймав і оцінював життєві явища. Про кріпосницьку епоху, наприклад, писало багато письменників, але в творчості кожного з них

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т. 6. — С. 558-559.

виявилось своє бачення світу. А тому й не можна зловживати історичними фактами, відводячи на другий план постать митця і його художні твори.

З метою активізації історичних уявлень дітей можуть практикуватися екскурсії в музеї, картинні галереї. Вивчаючи твори Т.Шевченка, Марка Вовчка та інших письменників, можна ознайомити учнів з експонованими в музеях побутовими речами кріпаків, предметами розкоші поміщиків, з документами, що свідчать про класову боротьбу тих часів. Зіставлення документальних матеріалів з прочитаними творами не лише поглибить враження від тих творів, а й змусить учнів замислитися над складними взаємозв'язками між мистецтвом і реальною дійсністю.

Великі за обсягом твори старшокласники читають вдома. Щоб виявити їхнє розуміння твору після першого читання, ставлення до літературних героїв, оцінку майстерності художнього зображення, корисно перед аналізом твору провести бесіду. Вона допоможе вчителю відповідно спрямувати урок. Бесіду можуть замінити письмові відповіді учнів на запитання анкети. Наприклад, перед вивченням роману О.Гончара «Прапорonoсці» дають таку анкету:

1. Чим привернув вашу увагу твір, які думки, почуття й роздуми викликав?
2. Які його епізоди вам найбільше запам'ятались?
3. Який з цих епізодів, на вашу думку, найяскравіший з погляду зображення життя, художньої майстерності?

Наведемо окремі рядки з відповідей учнів:

1. Прочитавши роман, я ніби пройшлася з його героями по гарячих фронтових дорогах. Мене особливо схвилювали рядки: «Все! все віддаємо тобі, Батьківщино... Все! Навіть наші серця. І хто не звідав цього щастя, цієї... краси вірності, той не жив по-справжньому».

У романі «Прапорonoсці» найбільш зворушив мене образ Шури Ясногорської. Шура Ясногорська сподобалась мені своїми вчинками. Вона самовіддано служить Вітчизні. Мене схвилювали слова, які говорив майор Воронцов Шурі Ясногорській після смерті Брянського: «...Лебідь бачить тільки свою пару, своє озеречко, а людина — ого-го! Їй видно куди ширші обрії! І назад, і вперед. Самі подумайте: хіба є хто на землі крилатіший за людину?»

Найбільше запам'ятались мені такі епізоди: зустріч на кордоні Черниша і Козакова; форсування Морави; дружба угорського художника Ференца з нашими бійцями: визволення Хомою Хаецьким полонених під час бою.

2. Мені особливо запам'ятались сторінки роману, де мова йде про загибель Юрія Брянського, прибуття у полк Шури Ясногорської, поранення Саші Сіверцева, вступ наших військ у Прагу. Найяскравішим, на мій погляд, є епізод бою на плацдармі за Моравою, коли Воронцов наказує винести на передову полковий прапор, правильно зваживши, що поява полкового прапора у найкритичніший момент на полі бою піднесе дух воїнів.

Як бачимо, кожен учень по-своєму сприйняв твір. Не всі епізоди, які несуть велике навантаження в романі, були добре осмислені. Аналіз анкет дасть

можливість учителю посилити індивідуальну роботу з учнями, спрямувати, конкретизувати попередні їхні враження.

На вступних заняттях у старших класах іноді виникає необхідність показати історію розвитку того чи іншого жанру, літературні передумови виникнення твору, певні літературні традиції. Такими, наприклад, можуть бути вступні заняття перед вивченням поеми І.Котляревського «Енеїда», повісті Г.Квітки-Основ'яненка «Маруся».

Не усвідомивши своєрідності жанру поеми Котляревського «Енеїда», тих суспільно-літературних передумов, які вплинули на її появу, учні не сприймуть цей твір як художній документ епохи, породжений розкладом кріпосницького ладу, загальнонародним патріотичним піднесенням, інтересом до народного побуту та народної поезії, демократичною спрямованістю тогочасної передової літератури.

У старших класах художні твори розглядаються на фоні літературного процесу. Тому й об'єктом вступних занять може бути розповідь учителя про історико-літературну боротьбу навколо того чи іншого питання. Так, перед вивченням новели М.Коцюбинського «Intermezzo» необхідно акцентувати увагу учнів на суспільно-політичній боротьбі, яка охопила всі сфери життя в роки реакції після поразки революції 1905-1907 років і знайшла своє відображення в літературі. Адже твір «Intermezzo» — це своєрідний бойовий маніфест, у якому відобразилися погляди митців революційно-демократичного напрямку на завдання мистецтва і його роль у визвольній боротьбі трудящих.

Вивчення художнього твору вимагає від учителя спрямовувати роботу учнів так, щоб вони зрозуміли характер, особливості і способи освоєння митцем явищ дійсності, його ставлення до неї. Проте якщо врахувати, що способи і глибина розкриття письменником дійсності, як і своєрідність бачення ним світу, здебільшого не можуть залишатися незмінними, на вступних заняттях іноді з'ясовується ідейна спрямованість творчості письменника в той чи інший період. Перш ніж ознайомити учнів з поезією Т. Шевченка «Три літа», їм необхідно усвідомити, які зміни сталися в світогляді поета, що породило нові теми, ідеї, нову оцінку явищ життя.

У вступних бесідах може розкриватися історія виникнення твору. Одинадцятикласники ще більше зацікавляться романом Олеся Гончара «Прапорносці», якщо повісти розповідь про фронтові дороги митця, рядового солдата, а потім сержанта і старшину гвардійського підрозділу мінометників. Роман сприйматиметься ними як жива історія минулого, сповнена повчального змісту, яку письменник вважав своїм обов'язком розповісти людям. Вступна бесіда допоможе десятикласникам усвідомити життєві джерела героїв роману. «Невдовзі після форсування Тиси, — згадує Олесь Гончар, —

загинув на угорській землі мій близький друг, хоробрий офіцер, улюбленець нашої мінометної роти. Я дуже тяжко пережив втрату друга. Була війна, смерть підстерігала кожного, і все-таки цією втратою я був уражений, я не міг з нею примиритися. “Якщо тільки залишуся живим, я напишу про тебе!” — думав я, пригнічений горем.”¹

На вступних заняттях, присвячених вивченню окремих драматичних творів, учитель може розповісти, як п'єса завойовувала собі дорогу на сцену, яка її сценічна історія. Не можна зрозуміти, наприклад, чому драма «Наталка Полтавка» І.Котляревського була праматір'ю українського театру, якщо не знати реального стану театру першої половини ХІХ ст.

Важливу роль у підвищенні ефективності уроку літератури відіграє структурування матеріалу. Інтригуючий початок уроку може забезпечуватися художньою розповіддю про письменника, для якої характерна зміна послідовності викладу подій. Як приклад наведемо розповідь про Івана Вишенського вчителя української літератури профтехучилища міста Рівне М.Назарука:

Спробуємо зробити уявну мандрівку в давнину ХVІІ століття, а точніше — період між 1610-1621 рр.. Греція. У ті далекі часи вона була центром православного християнства. На гору Афон звідусіль ішли віруючі. Більшість з них, відвідавши святі місця, поверталися додому, але були й такі, що лишалися тут, приймали чернецтво і все подальше життя проводили в молитвах, сподіваючись на “милість Божу”.

Одного дня, коли сонце байдуже відбивалося у синіх хвилях моря, відчинилася темна брама монастиря і з повітря виступив хід. Почувся монотонний спів. Наче відблиски пожежі, над головами монахів коливалися червоні хоругви. Попереду молодий чернець ніс дерев'яний хрест із розп'яттям. Далі йшла процесія босоногих ченців. Серед них важко пересував ноги зморщений похилий дідусь. Проста сірячина, накинута на голе тіло, в руках невеликий березовий хрест. Морський вітер розвівав його білу, наче молоко, бороду.

Хід повільно рухався до кам'яних обривів. Врешті зупинився над безоднею. До білобородого старця підійшов ігумен, настоятель монастиря, і схвильовано, злегка тремтячим голосом запитав:

— Чи по добрій волі йдеш у цю печеру, старче Іване?

— Так, — глухо відповів старець.

— Чи навіки ти відрікся від світу, від рідних, від земного життя?

— Так, — ще глухіше повторив старець.

— Чи усвідомлюєш ти безповоротність того, до чого прагнеш, чи не боїшся самоти, чи не явиться у годину тяжких роздумів до тебе каяття?

Старець не відповів... Присутнім на мить здалося, ніби у відречених, захованих у власну думу очах блиснув живий вогник, іскринка якоїсь загадки. Та за мить згасла

¹ Гончар О. Як створювались «Прапорносці» //Про наше письменство. – К.: Рад. письменник, 1972. – С. 226-227.

і вона. Старечі очі перестали помічати присутніх, лише запитання ігумена, перемішані з плачевним стогоном монастирських дзвонів, ще довго лунали в його вухах. Вони мовби зависли в повітрі, вимагаючи відповіді.

— Ні — відповів він.

— Будь же благословенний, — сказав ігумен. — Тепер у земному житті тебе не стало. Був ти між нами братом, вознесись же у своєму подвигіві!

Сказавши це, ігумен поцілував старця. Два наймолодші монахи обв'язали його мотузками і спустили на виступ у скелі. Там невідомо ким і коли була видовбана печера. Тепер вона стала його власністю — до смерті. Зі світом залишається лише один зв'язок: раз у тиждень прийде чернець, постукає каменем по скелі і буде наслухати стук у відповідь. Якщо стук з'явиться, значить, аскет ще живий, тоді й опустить йому кухоль води і пригоршчу пряженого бобу. І так доти, поки стуку не стане.

— Хто ж цей чернець? — ставимо риторичне запитання і даємо відповідь: — Це був талановитий давньоукраїнський письменник Іван Вишенський. За висловом І.Франка, він був “немов непідкупна совість”.

Читання твору і його види

Читання твору — це перший етап його вивчення. Якщо учень не ознайомився з текстом художнього твору, ніякий його аналіз не може бути ефективним, у школярів так і не виникнуть глибокі за своєю силою емоції — почуття радості, презирства, гніву або відрази.

Розрізняють такі види читання: вголос (з книжки, напам'ять) і про себе, читання учня, вчителя, актора, індивідуальне і колективне, читання в особах, коментоване читання, озвучене музикою.

Спостереження свідчать про те, що більшість учнів читають погано, а це згубно позначається на вивченні літератури в школі. Якщо учень погано читає, ознайомлення з художніми творами стає для нього своєрідним тягарем.

У школі вивчаються різні за обсягом художні твори. Деякі з них можна повністю прочитати в класі, інші — в позаурочний час. Учитель повинен завчасно порекомендувати учням, які твори їм необхідно прочитати, і разом зі шкільним бібліотекарем організувати читання, систематично контролювати виконання поставлених завдань. Навіть доступний дитячому сприйманню твір вимагає активізації попередніх вражень. Колективне співпереживання — важлива умова повноцінного вивчення літератури. Таке співпереживання багато важить для виховання культури почуттів, глибокого проникнення в ідейний зміст тексту. Учні повинні зацікавитися твором, відчутти красу і силу слова, захопитися художніми образами, картинами. Саме тому вчителі-словесники відводять час для озвучення найважливіших уривків самостійно прочитаних учнями творів, що несуть вагоме смислове навантаження.

Перше враження учнів про твір часто має надто загальний характер. Не можна не погодитися з думкою В.Асмуса, що “справжнім першим прочитанням твору, справжнім першим прослуховуванням симфонії може бути тільки вторинне її прослуховування. Якраз вторинне прочитання може бути тим прочитанням, в ході якого сприймання кожного окремого кадру впевнено відноситься читачем і слухачем з цілим. Тільки в цьому випадку співціле вже відоме з попереднього — першого — читання або слухання. З тієї ж причини найбільш творчий читач завжди схильний перерхитувати видатний художній твір. Йому здається, що він ще не прочитав його жодного разу”.¹

Відзначимо, що не варто рекомендувати учням принагідно з читанням вдома великих за обсягом творів виконувати багато завдань. Наприклад, виписати цитати з роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», які характеризують Чіпку, Грицька, жіночі образи, зробити в тексті закладки, де є пейзажі, ліричні відступи, елементи фольклору та ін. Це послаблюватиме емоційне сприймання твору.

Проте не кожен художній твір можна рекомендувати для самостійного читання без відповідної підготовки. Чи може розраховувати вчитель на те, що прочитавши «Intermezzo» М.Коцюбинського, учні належно зрозуміють його, якщо спеціально не підготувати їх? Важко, скажімо, дев'ятикласнику відразу ж зрозуміти логіку характерів героїв твору І.Карпенка-Карого «Хазяїн» — Пузиря, Калиновича, Соні. Тільки добре підготовлений учень, що вміє проникати в підтекст п'єси, може самостійно збагнути ідейний пафос «Лісової пісні», «В катакомбах» Лесі Українки. Читання драматичного твору вимагає від учнів великої зосередженості, глибоких роздумів, і не слід повністю покладатися на те, що вони прочитають його вдома. Перше знайомство з цими творами, як правило, треба розпочинати в класі. Така підготовка допоможе учням вникнути у них, зрозуміти їх явища мистецтва.

Важливим засобом, що забезпечує глибину емоційного сприймання і цільність враження від твору, є його **виразне читання** на уроці. “Виразне читання, — писала М.Рибникова, — це та перша і основна форма конкретного наочного навчання, яка для нас важливіша за будь-яку наочність зорового порядку”.² Саме тому вона називає читання творів музикою живого слова. Адже завдяки виразному читанню в учня складається перше враження про художній твір, його ідейно-тематичну і жанрову своєрідність, особливості мови. Слово живе в звуках голосу, в цьому його природа, і тому читання і декламування мають усі законні права на увагу словесників.

¹ Асмус В. Чтение как труд и творчество // Вопросы литературы. — 1961. — № 2. — С. 44-45.

² Рыбникова М.А. Избранные труды. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. — С. 388.

Здебільшого перше враження є визначальним в оцінці твору читачем. Чим частіше звучатиме на уроці художнє слово, тим активніше прилучатимуться учні до великих цінностей духовної культури. І навпаки, де перша зустріч з художнім твором в основному підмінюється розмовою про нього, де аналіз не опромінений тими почуттями, які охоплюють учнів від зустрічі з мистецтвом, там ніколи не може бути стійкого інтересу навіть до найвизначніших шедеврів літератури.

Проблема виразного читання в школі привертала увагу багатьох методистів минулого. Важливе місце вона займала у педагогічній системі В.Острогорського. Він розглядав виразне читання як необхідну умову повноцінного вивчення літератури. Відомий методист Ц.Балталон ще на початку нашого століття намагався психологічно і експериментально обґрунтувати ті науково-методичні закономірності, розуміння яких робить виразне читання неоціненним фактором розвитку дітей.

Психологічні експерименти підтверджують, що залежно від того, як учні знайомляться з твором, — слухають виразне його читання чи самостійно читають (мовчазне читання), помітно змінюється вплив художнього слова на них. У першому випадку завдяки виразному читанню учні живуть у полоні тих почуттів, які викликані читцем. Читець не тільки знайомить слухачів з текстом, а й “нав’язує” їм свою оцінку мистецького твору, своє розуміння дійсності, відображеної у ньому. В другому випадку оцінка літературних творів учнями визначається більшою суб’єктивністю і самостійністю суджень. Емоційний фактор тут відіграє значно меншу роль. Читач ніби піднімається над твором, оцінюючи його з висоти своїх розумових позицій. Кожен із цих шляхів не виключає один одного. Уміло поєднуючи їх, учитель добивається успіхів у повнішому сприйманні учнями літератури.

На уроках може звучати виразне читання вчителя, учнів, а також художнє читання майстрів сцени. Особливо важлива роль відводиться грамзаписам при первісному ознайомленні учнів з драматичними творами. Наприклад, перед аналізом п’єси І.Котляревського «Наталка Полтавка» учні прослухають фрагменти: пісню “Віють вітри...”; монолог Наталки; зустріч Наталки з возним; розмову Наталки з матір’ю; зустріч з Петром; фінал п’єси.

Цілеспрямоване прослухування учнями фрагментів з радіоспектаклів дуже корисне тим, що допомагає їм глибше і повніше усвідомити суть творчої концепції автора. Драматична поезія не повна без сценічного мистецтва. Справжній майстер сцени здатний викликати в уяві слухача, ті картини життя, які зображені у художньому творі. У радіоспектаклях інтонаційна виразність гри є однією з найголовніших умов створення життєво правдивих характерів. Відмітимо, що у театрі мову актора доповнюють вбрання, міміка, жести, рухи, зовнішність, а також декорації — все це в комплексі створює повнокровні сценічні образи і може навіть до деякої міри компенсувати інтонаційну невиразність вимови.

У зв'язку з широким розвитком телебачення вчителі стали використовувати на уроках фрагменти театральних вистав, записаних на магнітофонну плівку. Але такі магнітофільми далеко не завжди дають хороший ефект. Мовлення актора, вирване з загального контексту тих компонентів зорового ряду, що доповнюють гру, витрачає свою переконливість і доказовість. Сценічне мистецтво має свої закони, на які не може не зважати вчитель-словесник. На сцені навіть мовчання актора може сприйматися як дія.

Через слухове сприймання можна передати весь світ почуттів, але засоби передачі повинні впливати зі специфіки мистецтва. Часом учитель звертається до грамзаписів, коли вперше знайомить учнів з віршами, з прозовими творами. Але не слід забувати, що яким би талановитим не було читання в грамзаписі, воно позбавлене багатьох зовнішніх атрибутів впливу на слухача, через які передається відповідний настрій, встановлюється безпосередній контакт з учнями. Тому мають рацію ті дослідники, які твердять, що навіть посереднє читання вчителем літературного твору більше діє на учня, ніж першокласне художнє читання майстра сцени в грамзаписі. Але це не значить, що вчителі повинні нехтувати грамзаписом. Мова йде не про небажаність використання грамзапису взагалі, а про перевагу під час першої зустрічі учнів з твором безпосереднього спілкування з ними вчителя.

Ліричні твори здебільшого невеликі за розміром. У школі вивчається багато таких поезій, читання яких займає менше однієї хвилини. Природно, що вони часом поверхово сприймаються, а отже, і недостатньо осмислюються дітьми. За музикою мови губиться для них той глибокий зміст, який захований у творі. А тому ліричний вірш часто вимагає неодноразового читання.

На уроках нерідко практикується читання вірша кількома учнями за строфами. Таке читання не забезпечує потрібної емоційності, глибокого проникнення у текст, мало важить у вихованні навичок аналізу роботи над художніми творами.

У середніх класах поширене так зване **коментоване читання**. Коментуватися може або весь твір, або якась його частина, наприклад, вступ до твору М.Коцюбинського "Дорогою ціною". Вимагають коментування окремі факти, вирази твору, окремі слова тощо. Ось, наприклад, початок "Думи про Самійла Кішку", де дається докладний і досить точний опис турецької галері:

Ой із города із Трапезонта виступала галера,
Трьома цвітами процвітана, мальована.
Ой першим цвітом процвітана —
Злато-синіми киндяками побивана,
А другим цвітом процвітана —
Гарматами рештована,
Третім цвітом процвітана —
Турецькою білою габою покровена.

Хіба учень зможе зрозуміти цей текст без потрібних коментарів? Насамперед можна показати на карті місто Трабзон, розташоване на півострові Мала Азія, звідки, як йдеться в тексті думи, вирушала галера у Козлов (тепер Євпаторія). По-друге, необхідно пояснити, що таке галера і яку роль виконувала вона у турецькому флоті, як була споруджена, чому в багатьох мовах галера означає каторга.

Коментоване читання має місце і на уроках літератури в старших класах. Далеко не кожен восьмикласник може пояснити такі рядки з “Енеїди” І.Котляревського:

Тут всякі були цехмістри,
І ратмани, і бургомістри,
Судді, підсудки, писарі...

Або:

Се все десятські та соцькії,
Начальники, п'явки людськії,
І всі прокляті писарі,
Ісправники все ваканцьові,
Судді і стряпчі безтолкові,
Повірені, секретарі.

Знайомлячи учнів з поемою Т.Шевченка “Єретик”, учитель пояснить такі слова і вирази, як *булла, конглав, антипана, автодафе, Віфліємська каплиця, Авін'йон, Констанцький єретик* і багато інших, він дасть історичні коментарі до власних назв *Шафарик, Атілла, старий Жиєжка з Таборова* тощо. У поемі Шевченка “Гайдамаки” подібних пояснень вимагають понад 60 слів і виразів.

До коментованого читання вчителі вдаються під час вивчення драматичних творів. Читаючи першу дію комедії І.Карпенка-Карого “Хазяїн”, учитель з'ясує значення слів *фактор, економ, шахмейстер, родовий пан, жалування, салаган, валова виручка, кредитор, баланс, вексель, постійний двір, оброчна земля, аренда, артіль, торги, земський банк, орден Станіслава 2-ї степені, фрікасе* й ін. Нові слова і вирази, що нерідко мають багатозначний характер, вимагають ґрунтовної роботи над ними. Без цього не буде розширюватися словниковий запас дітей. Якщо слово не увійшло в активний словниковий запас, воно швидко забувається, навіть за умови, коли учень неодноразово зустрічався з ним у тексті. Саме тому учні можуть давати нічим не обґрунтовані пояснення, які викликають лише здивування, наприклад: *плахта* — “це плаття”, “це українська кофта і спідниця”, “це хустина”; *паламар* — “це значить ходити у багатих пасти гуси чи череду”, “це пастух”, “це неграмотний”; *каламар* — “це портфель учня”.

Учнів потрібно вчити самостійно користуватися словниками, зокрема і тлумачними, не залишати поза увагою виноски у підручнику, хрестоматії,

де розкривається значення окремих слів і виразів. У школі повинна вестись систематична робота над розширенням словникового запасу учнів.

Існують різні способи пояснення незрозумілих слів.

Найпоширеніші з них такі:

Описове пояснення лексичного значення слова, наприклад: *фойє* — це приміщення, зал у театрі, кінотеатрі, в цирку, де можуть перебувати глядачі перед початком вистави, а також під час антракту. Користуючись описовим поясненням з допомогою історичних коментарів можна розкривати походження слів, виразів тощо.

Підбір синонімів: *імпульсивний*, *неврівноважений*; *хуга*, *хурделиця*, *зав'яз*, *віхола*, *завірюха*, *хуртовина*, *заметіль*.

Переклад на іншу мову: “*марно пролетять його найкращі літа*” — значить “зря, попусту”.

Розгляд морфологічної будови слова: *боєпостачання* — від слів *бій* і *постачати*; *прем'єра* — від французького слова *перша вистава*, що йде перший раз в театрі, цирку тощо.

Можуть даватися коментарі перед читанням (іноді після читання) окремих яв, картин. Відсутність “підказувань з боку автора” зобов'язує вчителя прокоментувати певні вчинки героїв, акцентувати увагу на авторських ремарках тощо. Щоб учні, наприклад, збагнули зміст розмови Маюфеса і Пузиря (ява VI), бажано детальніше розповісти, в чому смисл тієї афери, що була запропонована Пузиреві.

Персонажі вимальовуються перед учнями не відразу. У п'єсі вони показуються в розвитку, в дії, а це й вимагає певних коментарів з боку вчителя. Знайомлячи учнів з дійовими особами драматичного твору, учитель іноді дасть цим особам стисло характеристику, щоб учні краще змогли осмислити окремі епізоди п'єси. “Ліхтаренко, — зазначить учитель-словесник, — такий же економ, як і Феноген, хитрий, спритний хижак, хоч і має багато відмінностей у поведінці, характері. Уважно простежте, як він діє”.

Прочитавши дев'яту яву комедії “Хазяїн”, учитель прокоментує, чому Феноген стає на коліна перед Пузирем і цілує його руки, чого хоче досягти, бо багато учнів не зрозуміє цієї сцени. Коментоване читання — це перший етап аналізу художнього твору, проникнення учнів у психологію героїв п'єси.

Вивчаючи байки, драматичні твори, вчителі широко практикують **читання в особах**. Такий вид роботи сприяє розвитку творчого мислення дітей: він вимагає дії в запропонованих обставинах, вмотивування логіки поведінки героїв п'єси. Читання в особах дає належний ефект, коли учні вже збагнули характери персонажів, ідею твору, оскільки потребує проникнення в образ, своєрідного перевтілення.

Щоб прочитати в особах шосту яву першої дії п'єси "Хазяїн", необхідно з'ясувати, хто такий Маюфес і з якою метою від прибув до Пузиря, що являє собою Пузир, як він ставиться до людей, в чому бачить смисл свого життя, які його інтереси, уподобання, особливості характеру і як усе це може виявлятися в його інтонаціях, мові. А ці знання учні набудуть лише в процесі аналізу п'єси. Отже, читання в особах недоцільно практикувати на першому етапі вивчення драматичного твору. На жаль, на уроках учні ще часто читають в особах драматичний твір, не усвідомивши логіки поведінки його героїв.

Читання в особах досвідчені вчителі починають після копіткої роботи над драматичним твором. Бажано спочатку послухати фрагменти театральної вистави в грамзаписі, потім можна дати учням завдання підготуватися вдома до читання в особах окремих картин, провести на уроці конкурс на кращого читця тієї чи іншої ролі й лише після цього інсценізувати фрагменти твору.

У середніх класах діти особливо люблять **колективні декламації**. Залежно від змісту твору клас ділимо на групи учнів (високі, низькі, середні голоси або чоловічі, жіночі). Ось приміром так проводиться колективна декламація вірша П.Тичини "Хор лісових дзвіночків":

Ми дзвіночки, лісові дзвіночки славим день,	низькі голоси
Ми співаєм, дзвоном зустрічаєм: день! День!	
Любим сонце, небосхил і сонце, світлу тінь, сни розкішні, все гаї затишні: тінь! Тінь.	середні голоси
Линьте, хмари, ой прилиньте, хмари, — ясний день.	високі голоси
Окропіте, нас нашелестіте: день! День.	
Хай по полю, золотому полю. ляже тінь.	
Хай схитнеться — жито усміхнеться: тінь! Тінь.	всі

У процесі вивчення літератури практикується і читання віршів на уроці музики. Скажімо, вивчаючи твір М.Рильського “Шопен” учитель може так організувати його виконання: під акомпанемент притишеної музики звучать перші рядки вірша:

Шопена вальс... ну хто не грав його
І хто не слухав?

Далі звучання вальсу посилюється. Потім знову затихає і на тлі чарівних музичних мелодій геніального композитора продовжується декламація. Подібне читання збуджує інтерес до особи композитора, його всесвітньо визнаного таланту.

Крім читання творів за підручником, має місце на уроках літератури **читання напам'ять**. Це важливий засіб розвитку у дітей інтересу до творчості письменника.

Проведене дослідження під керівництвом академіка Академії медичних наук Н.Бехтеревої засвідчує, що апарат пам'яті людини постійно вимагає певних тренувань. “Зубріння” віршів напам'ять не таке вже тупе заняття, як думають деякі педагоги, що захоплюються методами логічного запам'ятовування. Таке “зазубрювання” вимагає готовність апарату зчитування пам'яті, сприяє швидкому розв'язанню задач, швидкій відповіді. Не випадково в дореволюційній школі йому приділяли особливу увагу. Гімназисти заучували напам'ять велику кількість текстів. Скажімо, коли вивчався ними роман “Євгеній Онегін” О.Пушкіна, третину цього твору потрібно було вивчити напам'ять. Тепер у школі спостерігається інша крайність. Кількість текстів, які учні повинні завчити, зведена до мінімуму. Кажуть не варто перевантажувати дітей. Але не задумуються над тим, що цим самим відбувається серйозне розумове “пограбування” підростаючого покоління.

Аналіз художнього твору

Мета шкільного аналізу передбачає широкі інтегральні завдання. Первинне ознайомлення з художнім твором ще далеко не завжди забезпечує належне розуміння. Психологічні дослідження показують, що сприймання його відзначається вибірковим характером. Учні часто схоплюють лише той зміст, який лежить на поверхні, не помічаючи багатьох художніх компонентів, не проникають у суть явищ, внаслідок чого у них може складатися збіднене, а то й неправильне уявлення про твір письменника.

“Літературна творчість, — твердив Е.Хемінгуей, — нагадує мені айсберг. Видно лише сьому частину того, що знаходиться у воді.”¹ А це й вимагає

¹ Эрнест Хемингуэй о своей работе // Вопросы литературы. — 1960. — № 1. — С. 155.

необхідної корекції процесу сприймання художніх творів на уроках літератури. Важлива роль у роботі учнів над твором належить його аналізу. Справжнє мистецтво вимагає занурення в світ образів, ідей, які не лежать на поверхні, не декларуються митцем, а впливають з його художньої структури, тобто безпосередньо з аналізу тексту.

Мистецтво аналізу полягає в тому, щоб викликати в учнів потребу розібратись у тих пластах художнього твору, які залишилися або непоміченими, або недостатньо осмисленими учнями, тобто повернути до учнів твір новими гранями, збудити нові почуття й емоції, захопити силою і глибиною думки митця, майстерністю художнього зображення. Талановитий письменник не лише відтворює явища дійсності. Він робить справжнє художнє відкриття, яке збагачує духовну культуру народу. Глибоко змальовуючи соціальні, моральні, естетичні аспекти життя, митець відкриває читачеві їх нові грані і закономірності.

У вузькому розумінні слова аналіз — це розчленування цілого на складові частини з метою проникнення у внутрішню суть твору, розгляд його окремих компонентів, з'ясування їх ролі у безпосередньому живому функціонуванні; у широкому значенні — це поглиблення на основі тексту попередніх вражень, знань дітей про художній твір як ідейно-естетичну цінність. А тому основою аналізу є повторне перечитування тексту твору, окремих його частин. Без цього не може виникнути потреби аналізувати твір.

А між тим процес вивчення самого твору часто підмінюється в школі розмовами з приводу нього. Учні аналізуючи художній твір, йдуть не стільки від вдумливого читання, скільки від зовні привнесеного і наперед сформульованого положення, готового висновку під який підгоняться прочитане. Замість того, щоб вникнути в авторський текст, дослідити ті шари його змісту, які не лежать на поверхні й виражають задум письменника, учні витрачають свої зусилля лише на те, щоб до сформульованих учителем готових положень дібрати певний матеріал, найчастіше цитати з твору. Така робота не викликає бажання заглибитися у світ митця, у створені ним образи та картини.

Аналіз обов'язково передбачає певні порівняння, зіставлення, узагальнення, таким чином, він неможливий без синтезу. Синтетичні процеси на перший план виступають тоді, коли розрізнені знання учнів про художній твір приводяться у певну систему, коли робляться висновки, узагальнення про ідейно-художню цінність твору, про концепцію автора.

У процесі аналізу виховуються потрібні вміння і навички, без яких не можна бути кваліфікованим читачем. Учні повинні навчатися усвідомлювати ідейно-тематичне багатство твору, бачити вираження його ідеї у системі групування персонажів, в особливостях розвитку сюжету, в позасюжетних елементах, у своєрідності мови тощо, тобто підходити до художніх творів

чи творчості письменника з позицій літературознавства. Зрозуміло, що ці вміння і навички, що їх для кожного класу визначає шкільна програма, виховуються в учнів поступово. Таким чином, художній твір у кожному класі аналізується з різною глибиною.

На перших етапах літературної освіти учні ще не можуть сприймати всі компоненти художнього твору в їхньому взаємозв'язку і взаємозумовленості. Аналіз тексту художнього твору спрямований тут на те, щоб учні з'ясували послідовність розгортання письменником картин життя, уміли визначати основні епізоди і переказувати їх, встановлювати причинно-наслідкові та часові зв'язки між запланованими подіями, характеризувати літературного героя, його вчинки, висловлювати своє ставлення до нього. Чим старші учні, тим здатніші вони аналізувати твір з більшою повнотою, давати самостійну критичну оцінку творчості митця.

Погоджуємося з М.Кудряшовим, що “творчість письменника є “дослідження істини”, і нам важлива не будь-яка “своя” думка, а істина об'єктивна, правильна думка, глибоко пережита даним учнем і тому по-своєму, з властивими його особистості якостями акцентована і виражена”¹.

Суб'єктивізм найчастіше знаходить собі ґрунт тоді, якщо учень не вміє заглибитися у твір, недостатньо усвідомив зміст і особливості його художньої форми. Суб'єктивізм в оцінці твору виникає як наслідок позаконтекстного його сприйняття, невідповідності досвіду письменника духовному досвіду читача. Якщо аналітичні дії над твором не супроводжуються належним емоційним фоном, коли з художнього образу вичленується лише його логічний зміст, що розглядається поза образним втіленням, це приводить до підміни створених митцем повнокровних художніх образів, картин людського життя, наповнених глибоким змістом, сухими абстракціями, певними поняттями, які розсипаються, руйнуються, витісняються зі свідомості школяра й твір не стає складовою частиною його свідомості. Учні декларують чужі думки, які виробляються на основі розповіді вчителя, інших учнів, шкільного підручника, критичної статті тощо. Якщо твір не стає джерелом пізнання, естетичної насолоди, навчальна діяльність не може мати для учня особистісного смислу. За цих умов не може відбутися трансформація ідей письменника в особистий досвід читача.

Особливо сухий раціоналізм витісняє живе спілкування з мистецтвом при оглядовому вивченні літератури, де ставиться мета показати провідні тенденції літературного розвитку в певний історичний період. Набуті таким чином знання, які не зігріті почуттями, швидко вивітрюються з пам'яті і забуваються дітьми.

¹ Кудряшев Н.И. Об эффективности занятий по литературе // Литература в школе. – 1970. – №4. – С. 17.

Аналіз тексту повинен завжди мати цілеспрямований, педагогічно виправданий характер. Необхідно продумати, на яких сторонах твору слід акцентувати увагу, під яким кутом зору аналізувати твір, які запропонувати учням завдання, види роботи. Система запитань і завдань диктується особливістю того чи іншого художнього твору, своєрідністю сприймання його дітьми. Аналіз тексту залежить і від обраної системи уроків, на яких естетично освоюватиметься твір, формуватимуться необхідні вміння і навички, а також від тих завдань, які розв'язуються учнями, від видів роботи, які практикуються на уроці. Якщо складання плану вимагає від учня вміння простежити, як пов'язуються між собою окремі епізоди твору, то робота над характеристикою образу-персонажа вимагає різних зіставлень. У процесі аналізу потрібно вдало поєднувати детальний текстуальний розгляд окремих епізодів, образів, картин з узагальненнями. Детальніше розглядаються ті епізоди, образи, елементи, які несуть важливе ідейно-художнє навантаження у творі, розкривають певні особливості творчої манери письменника.

Вивчаючи художній твір, учні повинні побачити в ньому не тільки змальовані митцем картини, історію взаємостосунків персонажів, але і концепцію бачення письменником життя, яка виражається і в сюжеті твору, і в його конфлікті, і в розстановці дійових осіб, і в системі зображально-виражальних засобів.

Якщо учень не помічає в творі постійної присутності автора, якщо в центрі уваги лише сюжетна лінія твору, він сприйме художній твір в усій його повноті і художній силі. Хто не бачить авторської позиції, не зможе осмислити логіки змальованих подій. Повноцінне концептуальне сприйняття учнями художнього твору можливе лише на базі знань про закономірності відображення у мистецтві явищ життя. Воно потребує необхідних навичок.

Схарактеризуємо найтипівіші помилки, які допускаються у школі в процесі аналізу художніх творів. Він втрачає свою привабливість для учнів насамперед тому, що ігнорується природа мистецтва, недооцінюється її специфіка, образне бачення світу митцем. Учитель переважно орієнтує учнів на фабульно-сюжетний рівень сприймання, не виховуючи в них широкого підходу до художнього твору як до явища мистецтва, як до цілісної естетичної структури. Як справедливо відзначив Л.Виготський у своїй книзі "Психологія мистецтва", нерідко практикується в школі такий аналіз, коли те, що реалізує зміст, сприймається вже за сам зміст, тобто учні бачать лише текст твору, його поверхневий шар. Підтекст твору хоч і аналізується, але в такій абстрактно-логічній формі, що сам аналіз не викликає емоційних реакцій у дітей. Прийоми художнього зображення митця не діють, бо "вбивається" їх безпосередня дія.

Аналіз повинен забезпечувати вищий рівень сприйняття твору, бо саме в результаті аналізу формуються образні понятійні узагальнення і разом з

тим поглиблюється й образна конкретизація твору. На основі аналізу в учнів виховуються власні оцінні судження, високий рівень моральної аргументації. “Без цього знання літератури виступило б лише як уміння утримувати в пам’яті певні факти, дати, назви творів, імена героїв, а не як морально-естетична свідомість, ставлення до світу, в якому виявляється духовність, що ввібрала в себе найкращі людські прагнення минулого і сучасного рідного народу, інших народів”¹.

Нерідко в процесі аналізу твору учителі переважно зосереджують основні зусилля учнів на тому, щоб вичленити ідею, яка зводиться до певної соціологічної формули, логічного судження. Форма ж вираження ідейного змісту, основний емоційно-образний пафос твору відсувається на другий план. До того ж висловлена коротко як логічне судження ідея часто не відображає широкий і глибокий ідейно-художній задум митця, своєрідність твору. Скажімо, в поезії Т.Шевченка “Заповіт” і “Мені однаково...” висловлено заклики до революційної боротьби, проте ці два вірші зовсім різні за змістом, і однаково формулювати їхню ідею не можна, бо не правомірно розглядати її поза засобами художньої реалізації і конкретним чуттєвим сприйманням. Ідея не зводиться навіть до центральної проблеми, закладеної в тканині твору, його структурі, в системі образів, в стилі авторської розповіді тощо. Ідея — це те, на що спрямований увесь твір, все коло думок і почуттів автора.

Неувага до образної сторони твору, його специфіки послаблює вплив на школярів.

Шкільний аналіз художнього твору за своєю природою повинен бути більш особистісним, ніж літературознавче дослідження. Проте на практиці ця вимога не знаходить своєї реалізації. Сучасний аналіз художнього твору будується вчителями переважно з урахуванням літературознавчих основ викладання літератури. Мало уваги зосереджується на його мотиваційних факторах. А без цього він не може бути ефективним, глибоко особистісним, породжувати естетичні переживання, глибокі роздуми. Мало актуалізується у процесі аналізу твору моральний досвід, а тому немає в учнів потреби поспілкуватися з митцем.

Щоб твір став привабливим для учня, необхідно знайти такі повороти літературного тексту, такі факти, ситуації, які зачіпали б, дивували б, вражали учнів величчю, красою людських стосунків. Саме тому досвідчені учителі, аналізуючи в класі твір, ідуть від того, що найбільше запам’яталося учням, схвилювало, викликало роздуми про життя, людські стосунки. Тільки такий аналіз художнього твору здатний викликати у дітей живий інтерес, якщо він “зачіпає за живе”, відкриває перед ними ті сторони душевних переживань,

¹ Лісовський А.М. Деякі проблеми шкільної літературної освіти. – К.: ІСДО, 1995. – С. 5.

буття, світосприймання, що відзначаються своєю новизною, які здатні актуалізувати життєвий досвід читача, чимось подібні психологічні стани, вже колись пережиті.¹

Щоб твір став духовним надбанням учня, не втратив для нього свою притягальну силу, необхідно, щоб змальовані письменником картини, літературні образи знайшли відгомін у душі читача й були сприйняті ним, як щось своє, близьке, пережите. Процес активного осмислення твору може виникати лише на ґрунті духовної співпричетності до нього. “Вся нормальна життєдіяльність особистості, — відзначає І.Кон, — є не просто обміном інформацією з середовищем, але і встановленням з нею якихось емоційно значимих стосунків”.² Корисно аналізувати такі ситуації, що дають можливість поставити і самих учнів перед проблемою морального вибору, в результаті чого відбувається процес самопізнання.

Відсутність свіжості у сприйнятті учнями мистецтва, стандартизація аналізу творів спричиняє не лише те, що художні цінності не набувають для них особистісного значення; в учнів поступово притупляється емоційна чутливість і виробляється своєрідний дальтонізм, який заважає бачити мистецтво у всьому багатстві його вираження, бачити в образі персонажа твору небуденну людську особистість. Необхідно посилити увагу до внутрішнього світу персонажів, психологічно вмотивувати їхні вчинки.

Проте далеко не завжди аналіз твору викликає у дітей живий інтерес, посилює безпосередню свіжість художнього сприймання, збагачує учнів новими враженнями і почуттями, навпаки, він може навіть і руйнувати ці враження. Результати проведеного експерименту переконливо засвідчують, що серед названих уроків, які не подобаються учням, 70% стосуються саме аналізу твору. Очевидно, ще багато вчителів не навчилися аналізувати твори так, щоб сам аналіз набув для школярів особистісного смислу. На багатьох уроках літератури, де аналізуються художні твори, учні недостатньо включаються в атмосферу спільної діяльності, що свідчить про невисоку зацікавленість їх процесом роботи.

Ефективним є такий аналіз, який створює широкий простір для думки, коли істини письменника сприймаються як своєрідне художнє відкриття. Уже в силу цих причин виникає необхідність зробити учнів активними учасниками пошуку істини. З цією метою необхідно розумно сполучати репродуктивну і пошукову форму діяльності учнів, забезпечувати вплив на різні органи чуття, практикувати різні види роботи, розраховані на індивідуальне, групове і колективне виконання.

¹ Див.: Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.5. – С. 151.

² Кон И.С. Открытие “Я”. – М.: Политиздат, 1978. – С. 78.

У школі міцно утвердився такий аналіз, який ґрунтується на дуалізмі змісту і форми художнього твору. Це породжує голе соціологізування, а також формалізм у вивченні літератури. Буває так: учитель спочатку ставить завдання, що стосуються тільки змісту твору, не розглядаючи способів його втілення. Лише в кінці аналізу дається кілька запитань про те, які художні засоби “вживає письменник”. Учні шукають у тексті певні художні засоби, наприклад, епітети, метафори, порівняння, не вникаючи у те, яка ж функціональна їх роль і смислове навантаження. Подібний аналіз не забезпечує належної реалізації в процесі роботи над твором завдань розумового, морального і естетичного розвитку учнів; художні образи при цьому перетворюються на вихолощені схеми. Практикується в школі й аналіз без орієнтації на жанрову специфіку, своєрідність твору.

Проблема шкільного аналізу художніх творів вимагає подальшого наукового обґрунтування. Не випадково час від часу розгортаються дискусії про те, яким він повинен бути. Багато пристрастних суперечок з приводу шкільного аналізу було в 70-х — 80-х рр. Учасники дискусій неодноразово висловлювали думку, що однією з найважливіших причин, яка гасить інтерес учнів до художнього слова, є те, що в процесі аналізу творів художні образи, образна мова перекладається на мову понять, хоч художнє і понятійне мислення мають свою специфіку й не можуть замінювати одне одного.

Механізм сприймання творів мистецтва та взаємодії при цьому емоційного й раціонального, логічного досить складний і мало вивчений психологами, методистами. Оскільки поняття не адекватне художньому образу, виникає питання, чи можна звести процес аналізу мистецьких творів до перекладу їх на мову понять і якою мірою це допустимо в умовах школи, що повинно бути основою аналізу, бо від цього залежить і система роботи над твором.

Звичайно, і на другому етапі сприймання читачем художнього твору образний підхід не повинен поступитися місцем понятійному підходу. Читач, аналізуючи твір, повинен мислити образами. Одним з варіантів аналізу є таке вивчення літературного твору, коли учень спочатку без будь-яких настанов знайомиться з текстом, потім виконує у письмовій формі певні завдання, самостійно виявляючи свої читацькі образи; нарешті, спираючись на ці образи, учитель-словесник коригує, узагальнює розрізнені знання і враження учнів. Цінність такої роботи в тому, що вона дає можливість розвивати самостійні судження дітей, не нав'язуючи їм завчасно запрограмованого розуміння твору і не руйнуючи індивідуального в читацьких образах.

Методика вивчення літератури знає немало ефективних форм, методів і прийомів роботи, які забезпечують образне сприймання, а також розвивають творче мислення та самостійний підхід до оцінки художнього твору: “усне малювання”, переказ твору, близький до тексту, читання за ролями, скла-

дання кіносценарію, режисерський коментар до твору, стилістичний експеримент, психологічний аналіз поведінки героя та ін. Важлива роль належить практичному дослідженню учнями текстів художніх творів, бесіди з учнями, самостійній роботі, повторному вибіркового читанню, коментованому читанню тощо. Цьому сприяють також завдання дослідницького характеру, і система проблемних завдань з літератури.

Очевидно, що образний і понятійний підходи під час поглибленої роботи над твором не виключають один одного. Розуміння і глибоке осмислення матеріалу, що запам'ятовується, неможливе поза сферою аналізу і синтезу, порівняння та інших мислительних операцій. Безпосереднього чуттєвого сприймання і одного образного підходу не досить, щоб збагнути художній твір як явище мистецтва. У свою чергу, понятійний підхід без образного не може забезпечити повноцінність аналізу твору, бо він не має під собою потрібного ґрунту. Не можна не погодитися з О.Бушміним,¹ що жодна наукова форма не вичерпує художнього образу, не втілює в собі усієї повноти того глибокого змісту, який закладений у ньому і здатний викликати у читача відповідні враження. Вивчення художнього твору не повинне допускати сухості й схематизму, зайвого теоретизування. Але з другого боку, не можна відкидати і наукову форму процесу пізнання мистецтва. “Логічні категорії, поняття, визначення є моментами пізнання художнього образу; вони виділяють, фіксують головне, істотне, закономірне в ньому і тим самим доповнюють наші уявлення про твір у порівнянні з його безпосереднім конкретно-чуттєвим сприйманням”.²

В історії нашої школи були спроби протиставляти аналіз читанню художнього твору. З таких позицій, наприклад, відомий письменник О.Твардовський піддав гострій критиці на Всеросійському з'їзді вчителів (1960) текстуальне вивчення літературного твору. Висловивши ряд зауважень стосовно аналізу художнього твору, навіть допускаючи доцільність такого аналізу, що не позбавляє учня естетичної насолоди, емоційного піднесення і морального прозріння, Твардовський основний акцент зробив на тому, щоб наші школярі, знайомлячись з творами письменників, не “аналізували” їх з олівцем у руках, а віддавались би процесу читання як процесу радісного спілкування з книгою”.³ “Я бачу, — говорив він, — учня (я з ним досить часто зустрічаюся), який на моїх очах весь час читає “Матір” Горького. Він читає вже третій місяць. Я не міг цього зрозуміти. Виявляється, він не тільки читає, а бере участь у так званому (знайомий вам, очевидно, термін) текстуальному вивченні твору.

¹ Див.: Бушмин А.С. Об аналитическом рассмотрении художественного произведения // Анализ литературного произведения. — Л.: Наука, 1976. — С. 9.

² Бушмин А.С. Методологические вопросы литературоведческих исследований. — Л.: Наука, 1969. — С. 110.

³ Твардовский А. Статьи и заметки о литературе. — М.: Сов. писатель, 1972. — С. 232.

Учні сидять і видумують заголовки до підрозділів, які сам Олексій Максимович позначив цифрами, очевидно, не вважаючи за необхідне озаглавлювати їх...

Я запевняю вас, товариші, що найпрекрасніший твір мистецтва таким чином можна перетворити в жупел, що лякає людину, просто викликати до нього відразу.

Або, наприклад, іде такий же текстуальний аналіз віршів Маяковського. Незважаючи на загробний протест Маяковського, їх перебирають, перетирають і роблять з них якийсь протертий суп, тобто щось малоїстівне, малоприваблююче. Маяковський, звичайно, за це не подякував би”.¹

Подібні думки висловлював і письменник В.Кочетов. Заперечуючи потворні форми аналізу художнього твору, які ще часто мають місце на уроках літератури, він писав: “Розрубають його, нещасного, на шматки, на “образи”, на “задуми”, на “картини природи”, на “портретні характеристики”. Внаслідок цього перед школярем виростає купа розрізаних уламків, і немає нічого цілісного. Письменник роками обдумував, як із шматків створити ціле, а в школі воно, з таким зусиллям досягнуте, руйнується іноді протягом одного-двох уроків. Добре, що подібним методом не “проходять” у школі, скажімо, скульптуру. Після шкільного “розбору” Венера Мілоська залилася б, звичайно, не тільки без рук, а й без ніг, з Мони Лізи здерли б нетьмяніючі фарби, покладені Леонардо, і покінчили б з її посмішкою, що понад чотири з половиною століття дивує мистецтвознавців світу”.²

Звичайно, читанню художніх творів у школі повинна приділятися особлива увага. Жодні розмови про твір не замінять безпосередньої зустрічі з ним. Але не слід обмежуватися одним читанням, не вдаючись до аналізу твору, що вимагає серйозної праці, напруження думки, і не слід боятися, що учні аналізуватимуть твір з олівцем у руках. Без цього вивчення літератури перетвориться в легку забаву. Учень може навіть знати твір напам’ять, але не розуміти його. Позбавити учнів можливості аналізувати художні твори — це значить залишити їх на рівні емпіричного сприймання мистецьких явищ, культивувати в школярів верхоглядство.

Після завершення роботи Всеросійського з’їзду вчителів відомий теоретик викладання літератури М.Кудряшов опублікував статтю, піднявши в ній питання про шляхи вдосконалення аналізу художнього твору. “Гірким, а для багатьох учителів і образливим жартом”³ назвав він висловлений О.Твардовським закид школі в тому, що вона відлучає дітей від літератури. Разом з тим вчений відзначив, що було б помилкою не бачити тих істотних недолі-

¹Твардовский А. Статьи и заметки о литературе. – М.: Сов. писатель, 1972. – С. 231.

²Учительская газета. – 1960. – 6 липня. – С. 3.

³Кудряшев Н.И. Мысли после съезда //Литература в школе. – 1960. – №5. – С. 27.

ків, які мають місце на уроках учителів-словесників. “Чи потрібне текстуальне вивчення літературних творів у школі? — запитує М.Кудряшов. — Якщо під текстуальним вивченням розуміти ті спотворені його форми, про які говорив О.Твардовський на з’їзді вчителів, то не потрібне. Якщо під цим терміном розуміти вимогу обов’язкового читання і вдумливого засвоєння учнями відповідно до їх можливостей багатства образів, думок і почуттів автора, його розуміння життя, його благородних закликів, — тобто те, для чого написаний твір, — то ми за текстуальне вивчення”.¹

У процесі аналізу вчитель може зосереджувати увагу на різних сторонах художнього твору, що стосуються його ідейного змісту, своєрідності освоєння письменником явищ дійсності, його жанрових особливостей, композиційної побудови, індивідуального стилю письменника та ін. Чим старші учні, тим з глибшою повнотою вони можуть аналізувати художні образи, картини, створені митцем.

Багатогранність аналізу аж ніяк не означає, що він не має певних психологічних меж, поза якими із засобу глибокого проникнення у твір перетворюється у свою протилежність, втрачає свій смисл і свою активну дію. Психологічні дослідження підтверджують, що бездумне анатомування творів мистецтва, “розжовування” їх ідейного змісту викликає в учнів гальмування інтересу до вивчення літератури.

До того ж твір розпадається на частини, і авторська ідея, захована в його глибинних пластах, не доходить до свідомості дітей. *Міра аналізу — це ті допустимі параметри, рамки, вихід учителя за які позбавляє дітей свіжості й цілісності художнього сприймання мистецтва.*

Особливості аналізу художніх творів у системі оглядового вивчення творчості письменника

Поряд з ґрунтовним розглядом певних художніх творів програма з літератури передбачає також оглядове вивчення як окремих творів, так і творчості письменника в цілому. Оглядове вивчення — це розгляд творчості письменника загальним планом з акцентуванням уваги на найістотнішому, найтипівішому, найхарактернішому для нього. Але і при оглядовому вивченні необхідно схарактеризувати митця як неповторну творчу особистість, визначити, яке місце належить йому у літературному процесі, показати його особистий вклад у справу розвитку літератури.

Не слід допускати, щоб оглядове вивчення теми було зведене лише до переліку окремих творів з стислим переказом їх змісту. Важко таким шляхом

¹ Кудряшев Н.И. Мысли после съезда // Литература в школе. — 1960. — № 5. — С. 30.

пробудити інтерес до постаті митця, викликати в учнів бажання самостійно опрацювати його кращі твори.

Загальні закономірності, тенденції розвитку літератури виявляються не лише в тематичному змісті художніх творів, а й у їх формі як прояв певних напрямів, стилів, найхарактерніших особливостей творчої манери. Таким чином, і під час оглядового вивчення твору необхідний його текстуальний аналіз в єдності змісту і форми. Коли йдеться, наприклад, про Юрія Федьковича, творчість якого вивчається оглядово, вчителю потрібно подбати про те, щоб письменник постав перед учнями в усій своїй красі і величі як зачинатель української літератури на Буковині, письменник оригінальний, глибоко своєрідний, що оспівав життя гуцульського краю, змалював народних месників, затаврував загарбницькі війни, висловив свій гнівний протест проти соціальної несправедливості.

На вивчення творчості Ю. Федьковича можна відвести не більше трьох годин. Цей час можна розподілити так. На першому уроці характеризуються суспільно-політичні умови розвитку літератури на Буковині у середині XIX століття, робиться стислий огляд життєвого шляху письменника, на другому — розглядається поетична творчість Ю. Федьковича, розкриваються її основні мотиви, на третьому — аналізуються його повісті та оповідання, робляться висновки про своєрідність його творчої манери.

З'ясовуючи оглядові теми, учитель звертається переважно до лекційного викладу матеріалу. Суцільна лекційність не завжди може бути оправданою з погляду ефективності засвоєння учнями знань. Якщо твори письменника аналізує лише сам учитель, якщо учні безпосередньо не працюють над текстами художніх творів, то це породжує пасивну споглядальність у засвоєнні учнями науково-художньої інформації.

Структура уроків по вивченню оглядових тем може також бути різноманітною. Успіх уроку значною мірою залежить від розумно продуманого дозування часу. Необхідно врахувати, які твори лише назвати, а на яких зупинитися детальніше, які уривки прочитати, а які переказати своїми словами, як забезпечити активізацію розумової діяльності учнів, поєднавши розповідь, лекцію з елементами бесіди, самостійної індивідуальної та групової роботи, з прослухуванням рефератів, переглядом фрагментів кінофільмів тощо; які використати наочні посібники; який підібрати до уроку епіграф, щоб він відбивав загальні закономірності тих творів, які розглядаються, яким повинно бути домашнє завдання і т.д.

Розглянемо структуру одного з оглядових уроків на тему “Розвиток української драматургії і театру в другій половині XIX століття та творча діяльність Марка Кропивницького” Мета уроку: показати тернистий шлях утвердження українського театру, схарактеризувати життєвий подвиг фун-

даторів української сцени, дати загальну оцінку окремих творів М.Кропивницького.

Відповідно до теми і мети уроку обирається така його структура:

- I. Розповідь учителя за планом:
 - 1) характеристика аматорських гуртків на Україні після реформи 1861 року;
 - 2) перша театральна трупа, роль М.Кропивницького і М.Старицького в активізації театального мистецтва;
 - 3) боротьба за народність і реалізм на українській сцені; збагачення репертуару українського театру;
 - 4) вклад М.Кропивницького у розвиток драматургії; основні теми творчості М.Кропивницького і їх соціальна зумовленість.
- II. Бесіда про ідейно-художній зміст його п'єси "Дай серцю волю, заведе в неволю", з якою учні знайомилися самостійно.
- III. Прослуховування окремих сцен з твору "Глитай, або ж Павук", заздалегідь підготовлених учнями під керівництвом учителя.
- IV. Коротка характеристика вчителем п'єси "Доки сонце зійде, роса очі виїсть".
- V. Перегляд окремих фрагментів з навчального кінофільму "Марко Кропивницький" (автор сценарію Ю.Бобошко, режисер Г.Крикун).
- VI. Бесіда з учнями на основі переглянутого кінофільму.
- VII. Загальні висновки вчителя.
- VIII. Запис у робочі зошити висловлювання І.Франка про художню своєрідність творів М.Кропивницького.
- IX. Домашнє завдання: уміти проілюструвати загальну оцінку І.Франка творчості М.Кропивницького конкретними прикладами з його художніх творів (за вибором учнів).

Як бачимо, хоч твори М.Кропивницького вивчалися оглядово, проте вчитель намагався так організувати роботу учнів у класі, щоб вони відчували своєрідність поетичного голосу драматурга, усвідомили його творчість на широкому фоні літературного процесу в тісному взаємозв'язку з часом і певною епохою. Урок не був зведений до лекції вчителя. Обрана вчителем структура уроку дає можливість побудувати його на активній основі.

Підсумкові заняття як завершальний етап вивчення твору чи творчості письменника

Незалежно від кількості уроків, відведених для вивчення твору, на останньому етапі виникає необхідність ще раз поглянути на нього як на цілісну художню структуру. Після ознайомлення з творчістю письменника розрізнені

знання учнів, набуті в процесів аналізу окремих творів, також потрібно привести у складнішу наукову систему. В старших класах необхідно узагальнювати знання учнів і тоді, коли завершено розгляд творів певного періоду, наприклад, після ознайомлення учнів з творчістю Т.Шевченка періоду трьох літ чи, скажімо, з ліричними віршами, написаними поетом у казематі. Учні простежать, що є спільного в ідейно-тематичній основі художніх творів того чи іншого періоду, як у них відбилися світоглядні позиції митця. Цій меті й служать підсумкові заняття з літератури. Їх роль аж ніяк не зводиться до того, щоб учні ще раз повторили вивчений раніше матеріал, вони повинні осмислити його на новому ґрунті, під новим кутом зору, виявити нові закономірності розвитку літературних явищ.

На останньому етапі роботи над твором учитель нерідко формує в учнів теоретико-літературні поняття. Наприклад, на матеріалі оповідання А.Тесленка «Школяр» п'ятикласники з'ясувать поняття про портрет, поміркують над тим, як би вони описали зовнішність знайомої людини.

Завершуючи вивчення драматичного твору, можна розкрити його сценічну історію, підкреслити злободенність звучання.

У десятому і одинадцятому класах на останньому етапі вивчення творчості письменника учні знайомляться з його індивідуальним стилем.

На підсумкові (як і на вступні) заняття може відводитися окремий урок або його частина. Це залежить від багатьох факторів, насамперед від місця теми в загальному курсі літератури, бюджету того часу, який є у розпорядженні вчителя. Наприклад, якщо вивчення народних дум у шостому класі завершується спеціальним уроком, на якому підводяться підсумки попередньої роботи над думами, з'ясовується їх побудова, поетична мова, особливості виконання, то підсумкові заняття до твору М.Коцюбинського «Ялинка» займуть усього декілька хвилин. Учні обмінюються думками про те, що їх особливо схвилювало, чим повчальним є для них цей твір.

У п'ятих-восьмих класах на підсумкових заняттях зосереджується увага переважно на пізнавальному і виховному значенні твору.

В старших класах художні твори розглядаються на фоні літературного процесу. Підсумкові заняття тут набувають іншого характеру. На останньому етапі вивчення творчості письменника необхідно з'ясувати, які теми, проблеми, жанри художньої літератури привернули його увагу і як вони практично реалізувалися в його творах, яку роль відіграла художня спадщина митця для наступних поколінь і чим вона важлива для нашої епохи.

Художній твір як явище мистецтва не виникає на голому місці. Яким би талановитим не був письменник, він завжди спирається на вироблені до нього художньою практикою творчі досягнення. Панас Мирний — митець глибоко своєрідний, але його творчість своїм ідейним спрямуванням перегукується як

з творами попередників, так і з художніми полотнами сучасників. Таким чином, у старших класах художні твори розглядаються під кутом зору традицій і новаторства в мистецтві. У центр уваги ставляться такі питання: що єднало письменника з попередниками, його новаторський внесок у скарбницю вітчизняної і світової культури, які традиції митця знайшли свій подальший розвиток у художній спадщині визначних діячів літератури.

Так, після вивчення роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» необхідно наголосити на продовженні Панасом Мирним традицій його попередників Т.Шевченка і Марка Вовчка, збагаченні жанрових можливостей художнього слова. Т.Шевченко вперше створює соціальну поему, Марко Вовчок — соціальну повість, Панас Мирний — торує шлях соціально-психологічному роману.

На завершальному етапі вивчення поеми Т.Шевченка «Кавказ» учитель не обмежиться розмовою про відображення теми прометеїзму в художній літературі. Він покаже самотність Т.Шевченка у трактуванні цієї теми, його поетичну своєрідність.

Підсумковий урок може завершитися читанням напам'ять чи прослуховуванням у грамзапису творів, у яких продовжилися традиції письменника. Так, розкриваючи значення творчості Г.Сковороди в історії розвитку літератури, учитель дасть учням прослухати байки П.Глазового, М.Годованця, А.Косматенка, Ф.Кривіна, П.Сліпчука й інших авторів.

Як і на вступних, на підсумкових заняттях можна практикувати письмові роботи — відповіді учнів на запропоновану вчителем анкету. Це допоможе виявити, чи люблять учні твори письменника і якою популярністю користується він серед них, які думки і почуття вони викликають, чим дорога для них творчість митця. Аналізуючи анкети, учитель може зіставити різні думки, різні оцінки.

Іноді розпочинають підсумкові заняття з підбору учнями епіграфів до життєвого і творчого шляху письменника.

Предметом розгляду під час підсумкових занять можуть бути і окремі передбачені шкільною програмою літературно-критичні статті, в яких дається не детальний аналіз певних творів, а загальна оцінка ролі письменника в історії літератури. Можна залучати і допоміжні матеріали, знайомлячи учнів з оцінками творчості письменника літературознавцями, культурними діячами, визначними людьми епохи.

Не варто домагатися, щоб учні просто зазубрювали окремі положення літературно-критичної статті. Учні треба вчити вмінню аргументувати свої думки і міркування про художній твір. Скажімо, в означеному класі, роблячи побіжний огляд тих художніх творів, які Олесь Гончар написав за останні роки, вчитель процитує слова Дмитра Павличка: «Якби можна окреслити одним словом стиль письма і природу художнього мислення Олесь Гон-

чара, назвати одним словом барвисті, розмаїті й багатолюдні світи його романів і новел, передати одним словом найважливішу рису позитивних, а це означає майже всіх його персонажів, то було б це слово чистота.”¹ Він запропонує учням обґрунтувати цю думку, проаналізувати під цим кутом зору творчість письменника.

Подаємо ще кілька подібних завдань для учнів.

Критики твердять, що у художніх полотнах М. Коцюбинського, великого сонцепоклонника, переважають голубі і жовтогарячі тони — кольори сонця і неба. Обґрунтуйте цю думку, посилаючись на тексти його творів.

І. Франко підкреслював, що ім'я Марка Вовчка стало “в ряді борців за волю й людські права поневолених народних мас”.² Виділіть центральні теми і проблеми творчості письменниці. Чим зумовлені вони? Відберіть уривки з її творів, епізоди з життя, які підтверджують її активну життєву позицію.

Можна доручити окремим учням підібрати висловлювання літературних критиків, видатних діячів культури про творчість окремих письменників, влаштувавши на уроці своєрідний монтаж. Наприклад, під час вивчення теми «Значення творчості Т. Шевченка» учні зачитують з карток, наприклад, таке висловлювання:

«Сучасна молодь, що живе серед видовищ бурхливого ХХ століття, має свої запити, свої смаки, є в неї й свої захоплення мистецькі, і це — природно. Однак як збіднів би свою душу, як окрав би її в чомусь найсвятішому той молодий наш сучасник, той юнак чи дівчина, які не припали б до шевченківського джерела, які не відкрили б для себе всю силу і чар його поезії» (*Олесь Гончар*).³

Відкриваючи для дітей світ поетичних образів, вдумливий учитель пробуджує у них бажання ще не раз перечитувати самостійно вивчені художні твори, осмислювати їх як неперехідні явища мистецтва. Останній урок по вивченню творчості поета може завершитися своєрідним святом поезії: кожен з учнів прочитає ті вірші, які його найбільше схвилювали. Можна влаштувати виставку книг «Письменник у художній літературі», «Письменник у літературознавчих дослідженнях» тощо. Влаштовуючи виставки книг, учитель використовує різні ювілейні видання, матеріали періодичної преси.

На підсумкових заняттях іноді варто звернутися до музичних творів, кінофільмів, картин відомих художників, які пов'язані з сюжетами окремих творів чи творчістю письменника в цілому. Так, на завершення роботи над «Словом о полку Ігоревім» бажано розглянути таке коло питань: «Слово» в образотворчому мистецтві (картини художників В. Васнецова, В. Перова, ілюстрації В. Фаворського, І. Голикова та ін.); «Слово» в музиці (прослухову-

¹ Павличко Д. Дар світла і чистоти // Укр. мова і літ. в школі. — 1978. — № 4. — С. 33.

² Франко І. Твори: У 50 т. — Т. 37. — С. 278.

³ Світова велич Т. Шевченка. — К.: Держлітвидав України, 1964. — Т. 1. — С. 85

вання фрагментів з опери О.Бородіна «Князь Ігор»); «Слово» у поетичних перекладах; образи «Слова» в художніх творах письменників ХХ ст.

На підсумкових заняттях заслуховуються реферати на теми, які характеризують діяльність письменника у тій чи іншій галузі наукового, культурного, мистецького життя народу, наприклад, «Тарас Шевченко і народна пісня», «Іван Франко і наша сучасність», «Олександр Довженко і розвиток української кінодраматургії». Мета таких рефератів — розширити уявлення учнів про художників слова, багатогранність їхньої діяльності в контексті розвитку науки і культури.

Засобом, що вносить різноманітність у проведення підсумкових занять з вивчення творчості письменника і сприяє активізації розумової діяльності учнів, є літературні ігри, конкурси, вікторини.¹ Елемент гри, якщо він має не лише розважальний, а й навчальний характер також допоможе викликати інтерес до письменників та їхніх творів.

На останньому етапі вивчення творчості письменника влаштовуються екскурсії до музею, пам'ятних місць, пов'язаних з його життям. Практикуються і заочні екскурсії. Наприклад, розглядаючи тему «Значення творчості Т.Шевченка», вчитель влаштовує заочну екскурсію до Канева на могилу поета, його музеїв в Києві, Каневі й Шевченковому, а також до інших місць, що свідчать про увіковічення пам'яті великого Кобзаря.

Таким чином, підсумкові заняття можуть відзначатися різноманітністю методичних прийомів і форм роботи.

Вивчення літератури у дев'ятих-одинадцятих класах завершується підсумковими оглядами. Вони передбачаються програмою і після опрацювання окремих розділів курсу літератури, коли необхідно за короткий час охопити великий за обсягом матеріал. Підсумкові огляди ґрунтуються на систематизації учнівських знань. Але це тільки одна сторона їх змісту.

Учитель не може обмежуватися лише тими творами, які учні безпосередньо вивчали на уроках. Це збіднюватиме їхнє уявлення про літературний процес. Розкриваючи, наприклад, тему героїчного подвигу нашого народу у Великій Вітчизняній війні, характеризуючи твори П.Тичини, М.Рильського, А.Малишка, О.Довженка, О.Гончара, які учні вивчали текстуально, учитель звернеться і до таких творів, як «Вир» Г.Тютюнника, «Почесний легіон» В.Собка, «Блискавка» В.Козаченка, «Тил» М.Зарудного.

Уроки, на яких вивчаються оглядові підсумкові теми, вимагають ретельної підготовки не лише з боку вчителя, але й учнів. Учитель повинен завчасно визначити коло проблем, що будуть розглядатися, подумати над тим, які

¹ Див.: Захарук Д. Літературні ігри. – К.: Рад. школа, 1964; Лазаревський В. Літературні вікторини. – К.: Рад. школа, 1969.

дати групові та індивідуальні завдання, яку літературу учні повинні самостійно опрацювати і т. д.

З метою систематизації знань слід використовувати синхронні таблиці, де показано, з одного боку, найважливіші події того чи іншого історичного періоду, з другого, — появу творів українських письменників, що відбивали особливості епохи, того часу.

Якщо оглядова тема охоплює багатьох письменників, бажано організувати до неї виставку книжок, запропонувати учням поділитися враженнями від прочитаних творів, провести літературну вікторину. Все це сприятиме активізації творчої діяльності учнів.

Розділ VI

МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Принципи аналізу

Художні твори, що вивчаються у школі, повинні стати могутнім засобом формування світогляду учнів, виховання в них високих моральних якостей. Необхідною умовою для цього є керівництво учня в роботі над літературним твором **науковими принципами** його аналізу.

Такі принципи безпосередньо впливають зі специфіки літератури. Художня література — мистецтво слова, і знайомити з нею дітей необхідно іншими засобами, ніж, скажімо, із законами фізики чи біології, з історією чи географією. Під час вивчення багатьох шкільних предметів переважають логічні форми засвоєння знань, раціональне, умоглядне сприймання матеріалу, примат розуму над почуттям (елементи емоцій там мають супутній характер). Суто раціональне сприймання літератури не тотожне з процесом її естетичного освоєння. Мистецтву властиві свої специфічні способи змалювання дійсності.

А між тим цю специфічну особливість ще не завжди беруть до уваги вчителі-словесники. Можна завчити закон Архімеда, певні математичні формули, але хіба можна звести вивчення твору до зазубрювання його ідеї, формулюючи її, як логічне судження.

Вивчення художнього твору повинне будуватися на іншій основі, ніж вивчення точних наук ще й тому, що воно вимагає розвитку в дітей уміння побачити за образними художніми деталями неповторну особистість митця. “В законі, положенні, формулі, що відповідає науковій істині, немає ні грані суб’єктивності вченого, його особистості, його індивідуального бачення світу. У періодичній системі елементів марно шукати риси особистості Д. Менделєєва... Не те — у мистецтві. Оцінний, суб’єктивний момент становить невід’ємну частину (або, точніше, сторону) процесу художнього узагальнення. Але на відміну від науки особистість творця накладає істотний відбиток на результат цього процесу. В усьому від предмета узагальнення до його трактування виражається особистість художника, його індивідуальні симпатії чи антипатії, широта його практики, його характер, його індивідуальний світогляд. Ідеал, яким керується художник, практично втілюється як суб’єктивне бачення світу.”¹

¹ Разумний В.А. О природе художественного обобщения. — М.: Соцэкгиз, 1960. — С. 91-92.

Одним із важливих принципів аналізу художнього твору є вимога розглядати його в єдності змісту й форми. Адже для повноцінного сприймання твору важливе значення має не тільки те, що зображує письменник, але й те, як виражає через його окремі компоненти певну соціальну оцінку дійсності.

Зміст і форма літературного твору — нерозривна діалектична єдність. Художній твір повинен бути сприйнятий учнями як цілісна ідейно-художня структура. Поза цим не може бути глибокого сприймання мистецтва, того естетичного впливу, який воно здатне зробити на читача. Художня ідея у літературному творі не виражається декларативно автором. Вона захована в його тканині — в усіх його компонентах, які виступають у взаємному зчепленні. Література відображає життя через змалювання окремих людських типів, і осягнути ідею твору можна тільки простеживши, як поступово вона реалізується через художні образи.

Сухий перелік проблем, тем, ідей, образів несумісний з повноцінним уроком літератури. “Завчена, але не пережита «ідея» — це форма без змісту, це пусті слова, що обтяжують пам'ять, але майже нічим не діють на волю, на інтелект, на емоцію, на поведінку і взагалі на внутрішній і зовнішній зміст юної істоти, — тобто не виховують її”.¹ Простий переклад мови образів на мову понять суперечить специфіці літератури як мистецтва слова.

По-перше, художній образ як поетичне узагальнення дійсності за своїм змістом завжди набагато ширший тих об'єктів, що він зображує. По-друге, він багатомірний, і цю багатомірність можна збагнути лише тоді, коли художні образи розглядатимуться в їх безпосередньому функціонуванні, у тісному взаємозв'язку з іншими компонентами, тобто коли аналіз неминуче включає і синтез, — частина осмислюється лише в контексті цілого, — хоч ці поняття нерідко протиставляють одне одному. До речі, в художній літературі митець може змальовувати одне, а мати на увазі зовсім інше. Такі закони мистецтва.

Аналіз в єдності змісту і форми вимагає пильної уваги до тексту художнього твору. Художня мова на відміну від наукової, характеризується своїми закономірностями у змалюванні життєвих явищ. Зміст художньої мови безпосередньо виявляється лише у контексті. Окремі слова і вислови, художні деталі можуть нести велику інформацію, виражати такі думки і почуття, про які письменник прямо не говорить у своєму творі. Роман А.Головка «Бур'ян» починається так: “За кілька перегонів до станції Ганівка Давидові Мотузці вперше після міста та казарми степ війнував просто в лице міцним духом землі та рум'яних щік з морозу, з ранку сонячного осіннього”. За цими фразами криється глибокий підтекст. Давид любить степ, село. Він син землі, і вона йому, як рідному сину, вливає енергію і силу.

Аналізуючи твір, необхідно враховувати, що між змістом і формою існує діалектичний взаємозв'язок. Те, що в одному випадку є змістом, в іншому

¹ Г у к о в с к и й Г.А. Изучение литературного произведения в школе. — С. 39-40.

— виступає як форма художнього втілення. Наприклад, роман А.Головка «Бур'ян», як і кожен твір, має певний об'єктивний зміст, який виражається через художні образи. Таким чином, тут образи (як і в будь-якому іншому творі) є формою реалізації авторського задуму. І їх аналіз повинен проводитися на уроках саме під кутом зору тих ідей, які вони виражають, інакше твір розглядатиметься з позиції наївного реалізму. Проте образи-персонажі як засоби змалювання дійсності мають також свої форми вияву. Створюючи героїв, письменник розкриває їхні вчинки і взаємовідносини, вдається до змалювання їхньої зовнішності, використовує засоби прямої і непрямой характеристики. Кожний письменник відповідно до свого задуму і творчої манери по-своєму «ліпить» персонажів. Наприклад, А.Головка, змальовуючи образ Давида Мотузки, широко використовує внутрішні монологи, образи-символи, інверсованість мови тощо. Увага до них допоможе зрозуміти твір, задум автора, з'ясувати найхарактерніші особливості творчої манери майстра.

Мистецтво вимагає історичного підходу до аналізу художніх явищ. Хіба можна, наприклад, зрозуміти послання І.Вишенського, новели М.Коцюбинського, поза контекстом історичного часу? Література є породженням відповідної історичної епохи. Це жива, сповнена барв і деталей історія народу, в якій зафіксований досвід попередніх поколінь, їхня боротьба за волю й щастя, людські характери, окремі людські долі. Не випадково у всіх визначних художніх полотнах відчувається пульс конкретної історичної доби. Про це говорить усе: соціальні відносини, психологія героїв, картини побуту, історичні реалії й інше. Кожна епоха породжує в літературі свої теми, мотиви, ідеї, нерідко навіть окремі способи зображення дійсності. Твір, позбавлений чуття часу, не викличе інтересу в читача.

Важливе завдання вчителя — навчити дітей бачити в художній літературі змалювання конкретно історичної дійсності. На ґрунті історизму стає особливо помітним творче зростання митця, його творча еволюція, внесок у розвиток літератури.

Щоб проаналізувати художній твір з позиції історизму, необхідно показати тісний зв'язок письменника з життям, з'ясувати, чим була викликана поява цього твору в контексті авторської творчості й історії літератури загалом, як у його художній системі — в композиції, сюжеті, образах, художніх засобах — відчувається пульс доби. Необхідно також простежити, як типізовані митцем факти і явища життя зберігають свій неперехідний зміст протягом багатьох віків.

Історичний підхід до аналізу художніх творів дасть можливість учням відчутти відображення в художній літературі поступального процесу розвитку людства. Бачити життя в революційному розвитку — це означає розглядати явища його у взаємозв'язку та взаємозумовленості, в постійній зміні, оновленні, в боротьбі старого і нового; розуміти, в якому напрямку і як розви-

ваються події, як намагаються відстоювати свої позиції і як деградують сили, приречені на загибель і як ростуть, згуртовуються, перемагають сили прогресу й розуму.

Проте історичну зумовленість окремих художніх творів і літературного процесу в цілому не слід розуміти надто спрощено, прямолінійно. Художня література — не пряма ілюстрація до історичних явищ. Було б помилкою розглядати характер творчості письменника лише як наслідок впливу на нього соціально-економічних умов суспільства. Історія мистецтва засвідчує, що в одні і ті ж історичні епохи жили митці, які помітно відрізняються художнім осмисленням дійсності, актуальністю звучання їхніх творів. Письменник, змальовуючи конкретно-історичну епоху, разом з тим виявляє своє розуміння її, виражає погляди на життя, своє ставлення до змальованих явищ. А тому навіть твори на історичну тему, скажімо, «Захар Беркут» І.Франка, «Данило Галицький» М.Бажана та інші художні полотна не можна зводити до простого копіювання історичної дійсності. З цього погляду не слід підмінювати, як це часто має місце в школі, оцінку письменником тієї чи іншої історичної доби сумарною характеристикою певного часу, скажімо, епохи кріпосництва тощо. Аналіз повинен бути спрямований так, щоб за текстом художнього твору учні відчували автора, його ставлення до зображених явищ, висловлення ним своїх ідеалів, розуміння прогресивних тенденцій часу. Співвідношення історичних фактів з відображеними у творі явищами життя допоможе учням з'ясувати авторську позицію, способи типізації письменником дійсності, своєрідність бачення ним світу.

Історичний підхід до аналізу художнього твору формується в учнів поступово і пронизує весь шкільний курс літератури. Вже в п'ятому класі вони вчать бачити певну зумовленість художніх явищ. У старших класах принцип історизму осмислюється в теоретичному і практичному плані глибше й повніше. Найсприятливішим ґрунтом для теоретичного осмислення принципу історизму є: оглядові теми, завдяки яким учні простежують характер розвитку літературного процесу в певних хронологічних рамках; монографічні теми, на основі яких складається уявлення про тісний взаємозв'язок письменника з часом, історичною епохою; твори про історичне минуле, оскільки тема «письменник і дійсність» тут знаходить свій найголовніший — безпосередній, а не опосередкований вияв.

Аналіз художнього твору ґрунтується на єдності думки і почуття. *Художні образи повинні бути сприйняті не лише розумом, а й серцем.* Сприйняття художнього твору вимагає від читача емоційного резонансу, певного відгомону в його душі. Тільки на цій основі художні образи набувають великої сили, можуть викликати у дітей відповідне естетичне ставлення, що виявляється через почуття радості, захоплення, суму, осуду, гніву тощо.

Емоційність — важливий стимулятор психічних процесів мислення. “Твір мистецтва з світом його образів, ідей, думок, — підкреслює відомий психолог П.Якобсон, — залишається мертвим для людини, якщо вона на нього дивиться з байдужістю, якщо він нічого не говорить їй «розуму і серцю...». Але коли людина схвилювалась тим відображенням життя, яке передане у витворі художника, тоді виникає вже інший досвід пізнання. Це — пізнання, що втягує в його процес всю особистість людини, залишаючи серйозний слід у її душі”.¹ Поза емоційним резонансом не може бути яскравих уявлень, глибокого розуміння художньої літератури. А тому їй необхідно, щоб картини, змальовані письменником, постали перед учнями у всій повноті і художній силі, щоб образи-персонажі були сприйняті, як живі люди з їх життєвими турботами, радіощами, горем.

Емоційність аналізу диктує і певну тональність уроку, яка залежить від характеру матеріалу, що розглядається. Аналізуючи оповідання Марка Вовчка «Горпина», необхідно, щоб учні відчували горе матері, зрозуміли її психічний стан. А вивчення гуморески Остапа Вишні «Якби моя бабуся встали» повинне викликати у дітей веселий настрій, доброзичливе ставлення до затурканої життям бабусі.

Емоційність у викладанні літератури, що супроводить сприймання художнього твору, — важливий фактор морального виховання учнів. Збагачення морального світу дитини вимагає керівництва “процесом емоційних переживань, що супроводжують сприймання художніх творів, — зазначає Н.Мещерякова. — Тоді сприймання ідеї, характеру літературного героя буде результатом не лише логічних висновків учнів, а насамперед великої душевної роботи, у процесі якої вони збагачуються досвідом моральної поведінки інших людей, відчувають живий емоційний відгук на виражені в художньому творі почуття і думки, виробляють оцінку й своєї поведінки”.²

Емоційність аналізу великою мірою залежить від первинного сприймання твору, від уміння вчителя володіти прийомами впливу на слухачів, доносити до них красу і силу художніх творів, від культури його мовлення, від здатності вчителя й учнів емоційно сприймати художню літературу.

Емоційність як необхідний компонент повноцінного сприймання мистецтва учнями досягається за допомогою багатьох засобів: художнього читання твору чи окремих епізодів; емоційно-образної розповіді вчителя чи учнів; переказу твору з широким використанням його образної системи, розкриттям внутрішнього світу героїв, їх думок і почуттів. Невиразне читання твору, суха, казенна розповідь про твір не можуть викликати у дітей потрібних емоцій.

¹ Я к о б с о н П.М. Психология художественного восприятия. — М.: Искусство, 1964. — С. 29.

² М е щ е р я к о в а Н.Я. Развитие эмоциональной восприимчивости как один из путей нравственного воспитания // Литература в школе. — 1974. — № 6. — С. 73.

Якщо твір не захопив учнів у процесі першого знайомства з ним, вчителю важко добитися глибокого інтересу до нього під час аналізу. Чуттєве сприймання — це та емоційна основа, без якої не можна виробити у дітей власної думки про твір, допомогти їм проникнути у творчу лабораторію митця. Без чуттєвого сприймання неможливе естетичне освоєння мистецтва, реалізація виховної спрямованості аналізу, вироблення певного спектру ставлень до зображеного митцем.

Вивчення твору учнями ґрунтується і на дидактичних принципах аналізу. Уроки, на яких аналізуються художні твори, повинні забезпечувати розвиток учнів, формувати у них потрібні вміння і навички (наприклад, уміння відтворювати змальовані письменником картини, виявляти авторську позицію, бачити взаємодію всіх елементів художньої структури твору, через які виражається позиція письменника тощо).

Керуватися дидактичними принципами аналізу — значить враховувати особливості сприймання учнями літератури, пізнавальні можливості дітей, характер їх літературного розвитку, наявність необхідних умінь і навичок, а також ті дидактичні завдання, які потрібно розв'язувати на уроці, тобто йти в зоні найближчого розвитку учнів. На кожному етапі вивчення літератури аналіз художнього твору відзначається різною повнотою. Він завжди будується на літературній основі, а рівень знань теорії літератури в учнів різних класів не однаковий. Та й завдання вивчення літератури у старших і середніх класах не одні й ті ж. У п'ятому класі вивчення художніх творів наближається до пояснювального читання, що має місце в початковій школі. Тим самим забезпечується взаємозв'язок між першим і другим етапами літературної освіти. У середніх класах художній твір аналізується як окреме явище літератури, у старших — література вивчається на фоні літературного процесу. Тому виникає необхідність показати місце літературного твору в контексті творчості письменника, історії літератури, розглянути його під кутом зору традицій і новаторства, щоб учні зрозуміли основні закономірності розвитку літературних явищ, ті основні принципи, тенденції естетичного освоєння дійсності, які характерні для письменників певної епохи.

Про історико-генетичний та історико-функціональний підхід до вивчення твору

На уроках літератури основний акцент робиться здебільшого на історичній основі твору, його значенні для свого часу й епохи. Відповідно будуються всі етапи роботи над літературною темою, починаючи зі вступних занять й закінчуючи підсумковими.

Було б нерозумно заперечувати історико-генетичний аспект вивчення художніх творів. Проте, якщо на уроках розглядати лише їхній конкретно-історичний зміст — вони можуть втратити для учнів свою виховну силу. А тому історико-генетичний аспект, під кутом зору якого аналізуються художні твори, повинен бути доповнений історико-функціональним, мета якого показати, як “вписується” твір чи творчість письменника в нові епохи.

На шпальтах багатьох газет і журналів неодноразово розгоралися дискусії про роль у шкільному курсі літератури творів письменників-класиків. Дехто обстоював думку про необхідність їх значного скорочення, оскільки нібито вони не дають відповіді на ті важливі проблеми, що хвилюють сучасного читача. Подібне нігілістичне ставлення народжується там, де уроки літератури втрачають характер уроків-роздумів, де учні не проникають у художні образи-персонажі, а “проходять” їх і разом з тим проходять мимо великих надбань духовної культури.

Естетичні цінності з часом підлягають своєрідній розгерметизації у зв’язку з історичними даними і соціально-культурним контекстом. Тому в іншій епосі відбувається своєрідна переоцінка цінностей. Нерідко ті аспекти творчості митця, що привертали увагу одного покоління, залишають байдужим інше. Це закономірно. Але неправильно вважати, що твори письменників-класиків поступово втрачають свій вплив. Не можна не погодитися з думкою відомого літературознавця М.Храпченка, що “значні художні твори, які витримали перевірку епох, з плином часу розкриваються перед читачем у своєму глибшому і навіть багатшому змісті, ніж їх сприймають сучасники. Час прояснює і внутрішні властивості й можливості творів, які з різних причин спочатку не були зазначеними, виявляє їх приховані потенції. Сила й масштаб остаточного впливу класичних художніх творів не зменшується, а зростає”.¹ Справді художньому твору властива багатогранність, невичерпність його змісту. Об’єктивні процеси життя у кожному епоху знаходять своє суб’єктивне бачення, зумовлене можливостями того чи іншого історичного періоду.

Учні старших класів часом виявляють недооцінку класичної літератури саме тому, що в середній школі недостатньо розкривається той глибокий загальнолюдський зміст, який закладений у літературі минулих епох, що ідеї класичних творів нерідко зводяться до абстрактних соціальних схем, обмежених вузькими хронологічними рамками. Нерозуміння типізуючої сили художньої літератури породжує нігілістичне ставлення до неї, й образи Анни Кареніної, Наташі Ростової Л.Толстого, як і Наталки Полтавки І.Котляревського, Катерини Т.Шевченка, сприймаються лише з погляду відображення в них історичного буття поза тим глибоким змістом, який переростає рамки часу і епохи.

¹ Храпченко Б.М. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. — М.: Сов. писатель, 1972. — С. 224.

Сприймання творів минулого — динамічний процес, і кожна епоха вносить щось нове у їхнє розуміння. “Геніальний витвір невичерпний. І це один з обов’язкових показників художності. У вичерпаності твору — його смерть, у безконечному багатстві — безсмертя.”¹ Т.Шевченко, І.Котляревський, Леся Українка є письменниками і нашого віку. Т.Шевченко — живий наш сучасник саме тому, що в його творчості з найпомітнішою силою виявилися ідеї гуманізму, соціальної справедливості й прогресу, ідеї боротьби за національне і соціальне визволення. Його поезія “вписувалася” у контексти нових епох.

Сучасний читач цікавиться не лише історичними реаліями в “Наталці Полтавці” І.Котляревського, а й тими моральними проблемами, які не втратили для нього свого значення. Твори Лесі Українки, написані на сюжети античної та біблійної міфології, історії різних народів, були гарячим відгуком поетеси на злободенні події свого часу. І сьогодні вони не сприймаються сучасним читачем як далеке минуле, а повні глибокого життєвого змісту. Художні узагальнення у деяких творах, наприклад, байках, казках, настільки широкі, що їх важно вкласти не лише в рамки людей певного класу, а й у рамки конкретної історичної епохи. Такі твори, як “Зозуля і Півень” Л.Глібова, навіть не сприймаються у взаємозв’язку з певною конкретною епохою.

Ні Л.Глібов, ні І.Крилов не пов’язують свою байку “Вовк та Ягня” з певним соціальним класовим прошарком. У Л.Глібова:

На світі вже давно ведеться,
Що вищий перед нижчим гнеться,
А більший меншого тусає, та ще й б’є —
Затим, що сила є.

У І.Крилова:

У сильного всегда бессильный виноват.
Тому в истории мы тьму примеров слышим...

Художні узагальнення у цих байках стосуються не лише кріпосницької дійсності. Створюючи ілюстрацію до байки І.Крилова “Вовк та Ягня”, художник Є.Рачев одягає Вовка в генеральський мундир, надає йому людську позу. З презирством, зі зверхністю Вовк дивиться на свою жертву. Нещасне Ягня одягом нагадує бідного селянина. Зовсім не такими бачимо ми героїв байки на ілюстрації до цього ж твору О.Лаптева. І Вовк, і Ягня тут не у людському одязі, але характер стосунків між ними такий же, як у суспільстві, повному класових суперечностей. Часто змальовували Вовка і жорстоким поміщиком. Варто лише зіставити малюнки різних художників до однієї і тієї ж байки, щоб побачити широту художніх узагальнень, які характерні для неї. Байки за ступенем художнього узагальнення нагадують народні прислів’я, в яких також у сконденсованій формі виявляється народна мудрість. Не випадково багато виразів з байок стали народними афоризмами.

¹ Гей М.К. Художественность литературы: Поэтика. Стилль. — М.: Наука, 1975. — С. 49.

Багатогранністю художньої типізації відзначаються твори не тільки минулих епох, а й новітньої літератури. У романі О.Гончара “Прапороносці” з великою силою художнього слова змальовані події часів Великої Вітчизняної війни, відтворені типові людські характери. Проте роман далеко виходить за рамки зображеної в ньому дійсності. Він породжує у читача багато думок, асоціацій, ставить важливі проблеми людського буття. Роман “Прапороносці” віддалений від твору “Слово о полку Ігоревім” століттями. Та в образах Шури Ясногорської і Яро-славни, крім відмінного, є і щось спільне. Воно виявляється у силі любові, у красі почуттів. Не випадково епіграфом до другої частини твору О.Гончар бере рядки зі “Слова о полку Ігоревім”: “Полечу, рече, зегзицею по Дунаєви...” Письменник зумів сказати нове слово про необхідність торжества миру на землі, про вірність Батьківщині. Роман звернений не тільки в минуле, а й у майбутнє. В образах трилогії закладений такий високий моральний потенціал, який живитиме свідомість і почуття не одного покоління наших людей. Чим ширші узагальнення письменника, тим вагомніше його художнє слово, тим здатніше воно перерости національні рамки й набути всесвітнього звучання.

Широта художніх узагальнень не допускає однолінійності й схематизму в трактуванні образів. Неправомірно, наприклад, розглядати образ Кайдашихи за твором І.Нечуя-Левицького “Кайдашева сім’я” лише як певне породження кріпосницької доби. Цим ми збіднимо його. Кайдашиха, як і баба Параска, — соціально-психологічні типи, які переросли межі конкретно-історичного часу.

Без усвідомлення того, наскільки масштабними, глобальними, вагомими були ті проблеми, які ставила українська література, не можна зрозуміти її значення, духовну та моральну силу. Художня література — могутнє джерело ідейного й естетичного зростання нашої молоді. Важливе завдання нашої школи — знайти в кожному творі найцікавіше, найвагомніше для сучасного учня, що допоможе зрозуміти не тільки минуле, а й наше сьогодення, отже, окреслити те коло тем і проблем, які не втратили свого значення і в нашу епоху. Доречно тут навести такі слова: “Актор, — кого б він не грав — Гамлета чи Джульєтту, Катерину чи Чацького, — повинен бути одночасно зануреним в епоху, в яку відбувається дія, і обов’язково в епоху, коли вона відтворюється перед глядачем, — тільки такий діалектичний взаємозв’язок здатний принести добрий результат.”¹

Бути одночасно в рамках двох епох — таке призначення не лише актора, а й учителя, який прилучає учнів до мистецтва, навчає їх розуміти і цінити його, бачити різні пласти художніх узагальнень. Життєвість вивчення художніх творів зумовлюється особливостями типізації в мистецтві.

Історико-функціональне вивчення літератури аж ніяк не суперечить принципу історизму, про що вже частково йшла мова в попередньому розділі. Не

¹ Ю з о в с к и й Ю. Автор и актер //Вопросы литературы. — 1960. — № 8. — С. 31.

можна не погодитися з відомим ученим В.Щербиною, що принцип історизму, “крім висвітлення конкретних історичних реалій, які породили той чи інший твір, передбачає також широту погляду на його зміст, на його об’єктивне значення в подальшому розвитку суспільства, поза ним поняття історизму набуває спрощеного змісту. Тим більше історизм стосовно явищ мистецтва зобов’язує уважно враховувати їх специфіку, їх синтезуюче, узагальнююче значення.

Власне узагальнююче, широке значення літературного твору дає можливість йому пережити свій час, залишитися живим, дійовим надбанням інших епох, інших поколінь.”¹

Розглянемо, чому твори мистецтва не втрачають свого виховного впливу на читача.

По-перше, нове завжди виростає на ґрунті старого, у цьому й сила естафети поколінь.

По-друге, “справді художній образ зберігає у мистецтві вічний інтерес і вічне значення навіть і тоді, коли соціальний тип, відображений у ньому, зникає в суспільстві. Наукове відкриття, зроблене в яку-небудь епоху, звичайно, входить у наступні відкриття і ніби розчиняється в них, художній же образ, якщо він створений за законами мистецтва, тобто дає узагальнення в індивідуалізованій конкретно-чуттєвій формі зберігає свою самостійність вічно: знайомить нас з своєрідністю людських характерів у їх неповторності і дає нам естетичну насолоду.”²

По-третє, художня література не лише відтворює життя конкретної історичної епохи. Вона здатна заглянути у майбутнє, вловити найважливіші тенденції історичного розвитку, перерости рамки часу. Геніальні творіння минулого є певною мірою своєрідною проекцією у сучасність. Скільки пророчого в поезії Т.Шевченка! Своєрідним барометром, здатним прогнозувати майбутнє, називають поезію В.Симоненка. Справді, тільки поет, що володіє даром передбачень, міг написати такі слова³:

Здичавілі од крові нації
Будуть щирити ікла, мов звір,
І здихатимуть від радіації
У роззявлених пащах нір.

По-четверте, сприймання художньої літератури ґрунтується також на асоціативності думок читача. Це значить, що її художні образи, які відзначаються широтою узагальнень, можуть змінювати своє звучання в рамках кожної нової епохи. Важливо, щоб учні у процесі аналізу творів навчилися

¹ Щербина В.Р. Проблемы литературного образования в средней школе. – М.: Просвещение, 1977. – С. 35.

² Сорокин В.И. Теория литературы. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 76.

³ Симоненко В. Народ мій завжди буде. – К.: Веселка, 1990. – С. 92.

бачити багатомірність образів-персонажів, досягали широту художніх узагальнень, завдяки якій твір може допускати різні трактування, набувати нового звучання.

Проте часткова зміна соціально-історичного функціонування художніх образів не веде до безмежної багатозначності їх змісту. “Образ Дон Кіхота за характером своєї естетичної дії — в різних історичних умовах — не може помінатися місцями з образом, скажімо, Раїсіньяка, так само, як естетична функція Гамлета не схожа з функцією Плюшкіна.”¹ На цій основі можна сказати, що термін “історико-функціональне вивчення” літератури більш вдалий, ніж, наприклад, “морально-функціональне вивчення”. Останній надто звужує розуміння змісту і характеру переосмислення творів, не ставить його в певні сторичні рамки.

Історико-генетичний та історико-функціональний аспекти аналізу літературного твору перебувають у тісному взаємозв'язку і доповнюють один одного. Якщо універсалізація історико-генетичного аспекту звужує розуміння учнями мистецтва, то надмірне захоплення історико-функціональним аспектом поза історико-генетичним аналізом творів може привести до невиправданого осучаснення літературних героїв, до суб'єктивізму в оцінці літературних явищ. Багатомірність художніх образів не повинна бути ґрунтом для релятивізму, неправомірних тлумачень учнів. Суб'єктивізм знаходить собі ґрунт тоді, коли учень не вміє заглибитися у твір, недостатньо усвідомив зміст і особливості його художньої форми. Тільки різнобічний підхід до аналізу твору, чітка продуманість усіх видів роботи, які практикуються при цьому, допоможе учням глибше і повніше збагнути його виховну, пізнавальну й естетичну цінність.

Прийоми аналізу

Практична реалізація аналізу художнього твору на уроках літератури здійснюється не лише за допомогою методів викладання, форм роботи, а й методичних прийомів, які можуть надавати одним і тим же методам індивідуального забарвлення. Прийоми аналізу художнього твору ґрунтуються на методах наукового пізнання й зумовлюються специфікою навчального предмета.

Оскільки прийомів аналізу літературного твору багато, їх нелегко об'єднати в якісь виразно окреслені групи, визначити основи класифікації. Одні методисти класифікують прийоми відповідно до методів навчання, інші, наприклад, В.Маранцман, поділяють усі прийоми на дві групи. До першої вони відносять прийоми, що допомагають досягнути авторську позицію в літературному творі; друга група прийомів спрямована на виявлення й активізацію співтворчості читача.

На наш погляд, жодна з цих класифікацій не може бути прийнята без певних застережень. По-перше, хоч прийоми аналізу літературного твору певною мірою підпорядковані методам навчання, вони мають і самостійний характер, адже один і той же прийом може стосуватися різних методів. По-друге, прийоми осягнення авторської позиції у літературному творі можуть, навіть повинні певною мірою активізувати співтворчість читача, інакше аналіз літературного твору буде позбавлений смислу. Очевидно, як і методи навчання, прийоми аналізу художнього твору вимагають всебічного підходу до їх класифікації. Для характеристики прийомів важливе значення мають ті психологічні процеси, які виступають при цьому на першому плані і визначають принципи дії, на ґрунті яких будується аналіз.

Важливим прийомом аналізу художнього твору є повторне перечитування його окремих епізодів, сцен. Читання художнього твору є необхідною умовою його вивчення. Воно передує аналізу.

У процесі аналізу вчитель чи учні можуть також вдаватися до читання твору з метою глибшого осягнення авторської ідеї, адже читання — це прикрита форма аналізу. Як засіб збудження відтворюючої уяви учнів, воно дає можливість їм виявити своє ставлення до змальованих життєвих подій, явищ.

На основі багатьох експериментів психологи довели, що бачення, як і читання, слухання, є разом з тим і осмисленням, тлумаченням побаченого, почутого, тобто єдиним процесом, який здійснюється в акті довготривалого чи миттєвого сприймання. “Слухати, — зазначав К.Станіславський, — на нашій мові означає бачити те, про що кажуть, а говорити — значить малювати зорові образи.”¹ Слово здатне намалювати картини людського життя в усій повноті та багатогранності, і щоб відтворити їх, необхідно проникнути в ідейний зміст твору, усвідомити ті картини життя, які змальовані в ньому, проїнятися настроєм письменника, зрозуміти думки і почуття, прагнення і дії персонажів, збагнути логіку їхньої поведінки, на основі чого виробляється у читача особистісне ставлення до них (захоплення, осуду тощо). Без цього не можна вловити авторський підтекст твору, обрати потрібний тон і темп читання, намітити логічні та психологічні паузи, продиктовані змістом.

Аналізуючи невеликі за розміром вірші, учитель запропонує двом трьом учням прочитати їх. Після цього проводиться колективне обговорення майстерності виконання. Визначаючи виконавський підтекст, загальний задум художньої інтерпретації, погоджуючись чи не погоджуючись з таким трактуванням твору, учні глибше проникають у задум митця.

Можна запропонувати учням прослухати один і той же твір чи уривок з нього у виконанні двох акторів й обґрунтувати, яка з художніх інтерпретацій вдаліша. Це збуджує активність думки, сприяє глибшому розумінню ідейного

¹ Станіславський К.С. Робота актора над собою. — К.: Мистецтво, 1953. — С. 500.

задуму письменника. Наявність двох чи більше трактувань само по собі ще не означає, що одне з них виключає інше. Художній твір багатоплановий, і природно, що різні виконавці можуть зосереджувати увагу на тій чи іншій його стороні. Бернард Шоу зауважував, що є п'ятдесят способів сказати слово «так», п'ятсот способів сказати слово «ні» і тільки один спосіб, щоб їх написати. Прийом аналізу художнього твору за допомогою виразного читання особливо широко практикується під час вивчення драматичних творів. Читання учнями п'єси в особах дає можливість не лише виявити, як учні зрозуміли її, а й глибше усвідомити ідейний зміст, характер персонажів.

Чимало прийомів аналізу твору ґрунтується на принципі зіставлення, що є важливим інструментом пізнання. Зіставлення можуть мати різний характер, наприклад:

1. Зіставлення елементів художньої структури одного і того ж твору.

Процес осягнення мистецтва залежить від багатьох факторів. Внаслідок ознайомлення з художнім твором в учнів складається певне образне узагальнення про текст, яке може змінюватися, доповнюватися, конкретизуватися у процесі роботи над ним. Важливими компонентами образної конкретизації мислення дитини є синтез і аналіз, узагальнення й абстракція, які відомий психолог С.Рубінштейн називає механізмами мислительного процесу. Щоб виявити авторську ідею, необхідно зіставляти компоненти художнього твору. Скажімо, щоб усвідомити логіку поведінки Хоми Хаєцького («Прапороносці» О.Гончара), необхідно зіставити ряд епізодів роману, в яких характер героя показаний у розвитку, в дії. Характеристика індивідуального стилю письменника також вимагає подібних зіставлень, адже необхідно виділити найголовніше, типове для творчості митця.

Завдяки зіставленням учні конкретизують попередні враження про літературний твір, внаслідок чого поглиблюється процес його естетично-емоційного осмислення. Вміння зіставляти впливає на розвиток аналітичного і синтетичного мислення дітей, привертає увагу до елементів художньої структури твору, що веде до зрушень у літературному розвитку. Зіставлення різних компонентів художньої структури можна розглядати як шлях осмислення її внутрішньої суті.

2. Зіставлення творів, близьких за характером, сюжетом, образами, проблемами, способами типізації дійсності.

Учням не важко помітити, що в творчості письменників є багато спільного — теми, ідеї, проблеми, образи. Як перегукуються між собою поезії «Гріє сонечко» І.Франка, «Сіячам» М.Некрасова, «Не нарікаю я на Бога» Т.Шевченка! Спільною ідеєю об'єднуються твори «Я не співець чудовної природи» П.Грбовського, «Intermezzo» М.Коцюбинського, «Давня казка» Лесі Українки. До теми прометеїзму звертаються Т.Шевченко, Леся Українка, А.Малишко.

Зіставлення творів, близьких за сюжетом, образами, проблемами тощо

може проводитися з різною метою. Воно допомагає підкреслити спільність ідейних позицій митців, їхні уподобання, захоплення, простежити, в чому виявляються традиції і новаторство в мистецтві. Такі зіставлення конче необхідні і в плані усвідомлення напрямку, творчого методу, стилю.

У старших класах зіставляються твори одного і того ж письменника, написані в різні періоди літературної діяльності.

Світоглядні позиції письменника зумовлюють не тільки ідейну, а й художню сторону творчості, визначають особливості його бачення світу, характер типізації життєвих явищ, естетичні погляди. Світогляд письменника не є чимось незмінним. Учитель літератури погрішив би проти історичної правди, коли б поставив знак рівності між творами Л.Глібова 50-х та 80-х років або ранніми поезіями Т.Шевченка і його творчістю періоду «трьох літ» чи, скажімо, засобами типізації життєвих явищ в оповіданні М.Коцюбинського «Ялинка» і повісті «Fata morgana». Зіставлення написаних у різний час творів письменника допомагає зосередити увагу учнів на тому спільному, найістотнішому, що їхєднало, і показати новизну, зумовлену зміною його суспільно-політичних та ідейно-естетичних поглядів. У процесі зіставлень творів необхідно з'ясувати: яке коло життєвих явищ ставив у центрі уваги письменник і які суспільні, моральні, естетичні проблеми він порушував; якою мірою ці теми та ідеї були актуальними для того часу; про що вони свідчили; яким суспільним ідеалам він надає перевагу; в чому виявилась новизна творчого освоєння дійсності.

3. Зіставлення змісту твору з життєвими фактами, які покладені в його основу.

Важливим засобом, що допомагає розкрити життєві джерела твору, є використання краєзнавчих матеріалів. Творчість письменника не можна відривати від тієї атмосфери, в якій вона розвивалася. Якщо письменник народився і виріс чи, скажімо, проживав деякий час у певній місцевості, це не могло не позначитися на його біографії та творчості. Багатство народної мови, місцевий фольклор, краса навколишньої природи, знайомство з внутрішнім світом людей, їхніми мріями та сподіваннями — все це впливало на творчість письменника, сприяло розвитку його таланту.

Звернення до реальних джерел, що живили творчість митця багато важить для поглиблення літературної освіти учнів. Воно допоможе їм краще зрозуміти той чи інший художній твір, усвідомити зв'язок між мистецтвом і дійсністю, вчитиме їх цінити літературу як важливе джерело пізнання життя. На цій основі учні будуть засвоювати такі поняття, як типізація в літературі, роль творчої уяви і фантазії та інше.

Художня література — це “згущена, сконцентрована, скристалізована дійсність”.¹ У ній в образно-чуттєвій формі змальовуються суспільні законо-

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. — Т. 29. — С. 457.

мірності, втілюються життєві явища і факти. Навіть казкові образи і ті мають реальну основу. Завдяки реальній основі художній твір набуває своєї пізнавальної і виховної функції.

4. Оскільки в художній літературі опредмечується, моделюється дійсність, закономірно, що у процесі вивчення її учнями часто має місце **зіставлення художніх творів з фактами нашої дійсності**. Зв'язок з життям — важливий принцип викладання літератури, що повинен пронизувати всі етапи аналізу художнього твору. Він виявляється в розумінні учнями ролі літератури як форми суспільної свідомості, в їх умінні побачити в літературному творі художнє відображення дійсності.

Психологи підкреслюють, що тільки тоді матеріал, який вивчається, приверне увагу дітей, коли вони відчують у ньому життєво важливий зміст. “Щоб стати об'єктом сприймання і навіть відчуття, предмет мусить перш за все звернути на себе нашу увагу, мати певну відповідність з нашими почуттями, бажаннями та інтересами, і тоді просте споглядання чи слухання перетвориться в живий процес прослуховування, спостереження, оцінки і т.д., тобто в процес активної пізнавальної діяльності.”² Саме тому потрібно розкривати життєву значимість твору. Це викликатиме в наших учнів роздуми про людське життя, формуватиме в них соціальні, моральні ідеали.

У багатьох методичних працях минулих десятиліть побутує думка, що процес розкриття ідейно-художнього змісту літературних творів проходить три етапи. Перший етап – це сприймання художнього твору, другий – осмислення його, третій – вихід за його межі. Зв'язок з життям тут зводиться до певного виховного моменту, який реалізується в кінці вивчення художнього твору. В цьому виявляється недооцінка великих виховних можливостей літератури.

Зв'язок з життям — не окремих етап, а серцевина вивчення літератури. Можна, скажімо, поговорити з учнями, чим приваблює їх той чи інший художній образ, або які художні узагальнення не втратили в ньому своєї життєвої сили і в наш час, які проблеми він порушує і яких змін набули тепер ці проблеми. Це допоможе їм збагнути силу типізації в мистецтві. Бажано вимагати від учнів пояснити значення окремих висловів, що мають глибокий узагальнюючий зміст, наприклад, пояснити своє розуміння слів:

В кожному цвіті малім чи у дереві кожному,
У любові людській, у дерзанні, у мрії
Я воскресну і встану диханням тривожним
Чи биттям свого серця, що вік не старіє. (А. Малишко)

Ні, я жива, я буду вічно жити!
Я маю в серці те, що не вмирає. (Леся Українка)

¹ Раєвський О.М. Розум та його виховання. – К., 1947. – С. 11.

Не слід боятися ні зіставлень, ні певних протиставлень, якщо вони не суперечать логіці наукового пізнання. Проте не потрібно вдаватися до осучаснення героїв, коли художні образи розглядаються поза рамками історизму, з позиції наївного реалізму. У школах ще недавно практикували письмові роботи типу: «Яким ви уявляєте життя Остапа і Соломії за повістю М.Коцюбинського “Дорогою ціною” в нашу епоху», “Мій лист Чіпці, голові колгоспу”, “Майбутнє Івася, сина Катерини, за поемою Т.Шевченка «Катерина»”. На наш погляд, такі зіставлення — своєрідна вульгаризація мистецтва, так зване зміщення методологічних принципів аналізу.

Художній образ, перенесений в іншу епоху, безперечно, не може бути тим соціальним типом, яким його змалював письменник. Літературний герой повинен сприйматися в рамках конкретно-історичної епохи як певний компонент, виразник ідей, поглядів, концепції митця.

Образи Остапа і Соломії створені уявою М.Коцюбинського саме тому, що митець поставив за мету не просто розповісти читачеві певну життєву історію, а насамперед передати своє розуміння дійсності, підкреслити неохитне прагнення уярмленого народу до волі.

Не варто практикувати і письмові роботи учнів на продовження сюжетної лінії твору письменника. Такі твори є логічно не виправданими. Повість Марка Вовчка «Кармелюк» не має розв'язки. Проте вона не сприймається читачем як незакінчений твір мистецтва. Відсутність розв'язки логічно вмотивована. Ідучи за народною традицією, письменниця хотіла сказати: народні месники не вмирають, пройде час, і вони піднімуться на боротьбу за кращу долю.

Варто зазначити, що ідея письмових робіт на «дописування», продовження історії життя персонажа далеко не нова у методиці викладання літератури. Особливо нею захоплювалися окремі вчителі у 20-х роках. Вони практикували в школі теми: «Манілов — студент», «Побачення Плюшкіна з дочкою» тощо.¹

Закономірно, що такі твори не завоювали собі сталого місця у загальній системі письмових робіт учнів.

5. Особливу групу становлять ті методичні прийоми, які ґрунтуються на зіставленні літературного твору з картинами й ілюстраціями відомих художників, скульптурними зображеннями, музичними творами, спектаклями, кінофільмами тощо. При такому зіставленні необхідно акцентувати увагу учнів не лише на тому спільному, що єднає ці види мистецтва, а й на специфічному, що дає право кожному з них на самостійне існування.

6. Вивчення художньої літератури не можна уподібнювати до простого заучування навчальної інформації. Це інформація специфічна, що вимагає

¹ Никольский В. А. Сочинения в средней школе. – М.: Учпедгиз, 1955. – С.13.

роздумів, зіставлень з особистим досвідом дітей тощо. “Якщо вдуматися... в умови так званого розуміння думок, — писав І.Сеченов, — то завжди в результаті виявляється, що ключем до нього може бути тільки особистий досвід у широкому значенні цього слова. Всяка думка, якою абстрактною вона не була б, є по суті відгомін існуючого, того що траплялось, чи, врешті, можливого... тому дана думка може бути засвоєна чи усвідомлена тільки такою людиною, в якій вона входить ланкою в склад її особистого досвіду...”¹ Подібного твердження притримується і О.Никифорова: “...Специфічно те, що процес відтворення образів спирається не на якісь зовнішні наочні моменти, а тільки на словесний текст, тобто на другі сигнали, і, значить, проходить тільки на основі актуалізації і перебудови вже наявних у читача наочних зв’язків”.²

Досвід — це сукупність практично засвоєних знань, умінь і навичок. У широкому розумінні цього слова досвід — це не тільки те, з чим безпосередньо зустрічався учень в житті, але й те, що читав про нього, чув від інших людей тощо.

Важлива роль у розвитку відтворюючої і творчої уяви учнів належить тим прийомам аналізу літературних творів, які ґрунтуються на перекладі художніх образів на мову інших мистецтв. Цей прийом реалізується у таких видах роботи, як «усне малювання», складання кіносценарію, інсценізування твору й інше, про що вже йшла мова у попередніх розділах книги.

Шляхи аналізу

Художній твір — багатогранне явище, до якого можна підходити з різних сторін. Навіть один і той же епізод, образ, одна і та ж художня деталь може розглядатися під різним кутом зору.

Так, вступ до оповідання М.Коцюбинського «Дорогою ціною» можна аналізувати з погляду того, як він умотивовує розвиток сюжету, як цей історичний екскурс допомагає психологічно зрозуміти дії Остапа і Соломії, їхні мрії і сподівання. Увага учнів може зосереджуватися на тому, які проблеми ставить письменник на початку твору і як їх вирішує. Учні простежать, як показано прагнення селян до волі у ті краї, “де ще не чуть кайданів, скованих на людей людьми”, подумують, чому саме автор вдається до метафоричного образу “дикого тура, загнаного, знесиленого, але овіяного ще степовим вітром, із невтраченим іще смаком волі, широких просторів”. Можна розгля-

¹ Сеченов І.М. Избранные произведения. — М.: Изд-во АН СССР, 1952. — Т. 1. — С. 326.

² Материалы совещания по психологии (1-6 июля 1955 г.). — М.: Изд-во АПИ РСФСР, 1952. — С. 288.

дати вступ і під кутом зору побудови всього твору, його ролі у реалізації задуму письменника. Послідовність аналізу окремих компонентів твору зумовлюється обранням шляхом аналізу. Від нього залежить зміст і вибір системи уроків, на яких вивчається твір.

Питання шляхів аналізу художнього твору привертало увагу багатьох українських і російських методистів, але й досі чимало його сторін вимагає наукового висвітлення та уточнення. Немає і єдино визначеної термінології на означення шляхів аналізу художнього твору. Наприклад, Т.Браже у своїх методичних працях називає такі шляхи: цілісний, пообразний, проблемно-тематичний, комплексний; В.Маранцман — цілісний, традиційний (пообразний) і проблемний (по суті він ототожнює проблемність у навчанні й проблемний шлях аналізу твору); В.Неділько — пообразний, проблемно-тематичний та послідовний. У працях Р.Брандесова, Г.Беленького, Ю.Лиссого та інших обґрунтовується правомірність застосування в школі композиційного аналізу, М.Черкезова називає ще один шлях аналізу — стилістичний, а відомий методист Є.Маймін — стильовий аналіз. Можна було б назвати й інших методистів, які кожен по-своєму визначають зміст і можливі шляхи аналізу художнього твору. До того ж іноді методисти в одне й те ж поняття вкладають різний зміст, ототожнюють шлях аналізу з принципами, прийомами, методами, аспектами його, хоч ці питання не рівнозначні. Як бачимо, це складна і не до кінця розв'язана наукова проблема.

У школі вже давно практикується аналіз художнього твору, що ґрунтується на повторному прочитанні і глибокому осмисленні в процесі його вивчення найважливіших ідейно значущих епізодів. Детально розглядаючи епізод за епізодом, розділ за розділом, учні поступово усвідомлюють задум твору, ідейно-естетичну концепцію митця. Такий шлях аналізу ряд методистів (Т.Бугайко, Ф.Бугайко, А.Коржупова, М.Заонегіна та інші) називали цілісним.¹ Термін *цілісний аналіз* набув особливого поширення в методичній літературі після виходу в світ книжки Т.Браже «Целостное изучение эпического произведения» (М., 1964). Проте основи такого аналізу були закладені давно. У працях методистів минулого В.Стоюніна, В.Водовозова, В.Острогорського, М.Рибникової, у критичних статтях І.Франка знаходимо чимало зразків детального розгляду художніх творів, зробленого цим шляхом. Зауважимо, що термін цілісний аналіз має двоякий зміст. Ним користуються й тоді, коли хочуть провести аналіз художнього твору в єдності форми і змісту. Але ж така єдність — необхідна умова всіх шляхів аналізу художнього твору. Тому, щоб уникну-

¹ Див.: Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Цілісне вивчення художнього твору: Проблемне вивчення літератури // Навчання і виховання засобами літератури. — К.: Рад. школа, 1973. — С. 52-86; Заонегіна М.П., Коржупова А.П. Шляхи аналізу художнього твору // Укр. мова і літ. в школі. — 1973. — № 7. — С. 37-43.

ти плутанини, окремі методисти пропонують замінити термін цілісний аналіз іншими — *аналіз за розвитком дії, аналіз “услід за автором”, послідовний аналіз*. З усіх цих трьох термінів, на наш погляд, найвдалішим є перший. Термін аналіз “услід за автором” за змістом не конкретний. Невдалим є і визначення *послідовний аналіз*, оскільки слово «послідовний» має ще й інший зміст: логічно закономірний, без внутрішніх суперечностей, правильно обґрунтований. А тому такі терміни можуть бути неправильно витлумачені.

Покажемо на прикладі як учитель може спланувати систему уроків вивчення роману Олеса Гончара «Прапорonoсці», вибравши шлях аналізу за розвитком дії.

1-й урок. Підготовка учнів до сприймання твору: бесіда, яка допоможе виявити розуміння учнями роману в цілому і окремих його картин.

2-й урок. Розкриття ідейно-художнього змісту першої частини трилогії. Аналіз епізодів: Черниш і Козаков на чужій землі (розділи I-II), у бліндажі гвардії майора Воронцова; перше знайомство з Брянським (IV); «Значить наступ» (VIII-X); «Фронт щодалі глибше входив у гори» (XIII-XXI); бій у фільварку (XXIV-XXX).

3-й урок. Аналіз другої частини трилогії: прибуття у полк Шури Ясногорської (розділи I-V); «Хому Хаєцького фронтове життя мінило на очах у всіх» (розділи VI, IX, X); бій за Будапешт (XI-XXV).

4-й урок. Аналіз третьої частини трилогії: картина триумфального походу визволителів землями Словаччини, Чехії навесні 1945 року (I-XVII); останні дні війни; Злата Прага вітає мужніх воїнів (XVIII-XXX). Ідейно-художнє значення трилогії.

Як бачимо, шлях аналізу визначив і систему уроків, і способи групування матеріалу в процесі його вивчення. У цій системі немає спеціальних уроків на вивчення композиції роману, його образів, художніх особливостей. Всі ці компоненти, що становлять єдність естетичної структури, осмислюються у зв'язку з розвитком сюжету.

Читаючи найголовніші сцени, коментуючи їх, учні усвідомлюють стосунки між персонажами. По суті розвиток подій якраз виражається через діяльність і взаємовідносини персонажів твору.

Не залишаться поза увагою учнів й інші важливі сторони роману. В розвитку сюжету виявляється суспільна значимість конфлікту, що лежить в його основі, авторська концепція життя, майстерність художнього зображення. Наприклад, аналізуючи в першому розділі «Альпи» сцену штурму гранітної скелі, учні дадуть відповідь на такі запитання:

Яке ідейно-художнє навантаження у творі має ця сцена? За допомогою яких художніх засобів автор досягає найбільшої виразності в реалізації творчого задуму? До яких засобів він вдається, показуючи зростання Хоми Хаєцького? Як ви розумієте слова цього героя: «Ой канате, канате, рідний наш брате! Ніде ми тебе не кинемо, скрізь понесемо з собою! Прядив'яний, жалив'яний, ти нам дорожчий, аніж був би кутий із щирого золота».

Розглядаючи епізод, коли Шура Ясногорська їде в полк, сподіваючись на зустріч з Юрієм Брянським, учні звернуть увагу на пейзажі, які гармонують з настроєм героїні. Так крок за кроком, зосереджуючи увагу на найважливіших епізодах трилогії, слідкуючи за розвитком дії, учні усвідомлюють ідейно-художню вартість роману в цілості.

Аналіз твору за розвитком дії корисно практикувати і в середніх класах, оскільки сприймання творів мистецтва учнями часто відзначається фрагментарним характером. Вибірковість сприймання веде до поверхневого, неадекватного розуміння творів, невміння оцінити їх як явище мистецтва. А тому необхідно стимулювати такі види роботи, які привертають увагу учнів до художньої структури. Не можна не зважати й на те, що підлітки виявляють особливу увагу до розвитку сюжету твору. Розумно задовольняючи прагнення учнів, учитель цим самим зможе розширити рамки їх пізнавальних запитів. Через сюжет твору у підлітків можна виховати інтерес до інших його сторін, компонентів, особливостей.

Аналіз за розвитком дії диктується не лише особливостями сприймання учнів, а й жанровою специфікою твору. Цей шлях доцільно застосовувати під час вивчення драматичних творів, адже щоб усвідомити особливості конфлікту п'єси, треба уважно простежити, як розвивається дія. Прозовий твір, який важко сприймається дітьми і вимагає коментованого читання, також краще аналізувати цим шляхом.

Аналіз твору за розвитком дії має багато спільного з композиційним. Термін композиційний аналіз ввела М.Рибникова, яка наголошувала на тому, що він сприяє глибокому розумінню авторської ідеї, дає змогу усвідомити роль окремих елементів твору в реалізації письменницького задуму. Ця думка варта уваги. Як показує практика, на уроках літератури іноді досить поверхово розкривається обрана письменником художня структура твору, її доцільність, специфіка. Проте “у справжньому художньому творі — вірші, драмі, картині, пісні, симфонії, — як влучно відзначив Л.Толстой, — не можна вийняти один вірш, одну сцену, одну фігуру, один такт із свого місця і поставити на інше, не порушивши значення всього твору, так само, як не можна не порушити життя органічної істоти, якщо вийняти один орган із свого місця і вставити на інше”.¹

Під **композиційним аналізом** розуміємо такий шлях розгляду твору, коли аналіз епізодів, образів-персонажів і твору в цілому визначається особливостями його композиції. Дехто з методистів композиційний аналіз вважає варіантом аналізу за розвитком дії. На нашу думку, це не зовсім так. Обидва шляхи аналізу мають право на самостійне існування, хоч між ними і є багато спільного.

¹ Толстой Л. Про мистецтво. — К.: Мистецтво, 1979. — С. 81.

Композиційний аналіз, як і аналіз за розвитком дії, також вимагає розгляду сюжету твору і його особливостей. Та це лише одна з його сторін. У композиції епічних творів важлива роль належить групуванню персонажів, позасюжетним елементам. Характер матеріалу, що вивчається, диктує свою послідовність, логіку його розгляду, вже не зумовлену розвитком сюжету твору. Його компоненти вже не розглядаються у такій послідовності, як у процесі аналізу твору за розвитком дії.

Кожен художній твір відрізняється від іншого не лише своїм змістом, а й побудовою, і тому не може бути єдиної схеми аналізу творів композиційним шляхом.

Композиційний аналіз роману «Прапорonosці» можна розпочати з окреслення найважливіших складових частин його композиції. Роман «Прапорonosці» має складну побудову. Кожна з його частин становить собою композиційно завершений твір, і разом з тим усі вони тісно пов'язані між собою. Сюжет також розгалужується кількома лініями. Окрім основної сюжетної лінії — зображення визвольного походу, є другорядні: Шура Ясногорська — Юрій Брянський, Шура Ясногорська — Євген Черниш. У трилогії виразно представлені «історії» життя Хоми Хаєцького, Саші Сіверцева, Ягідки, Ференца та ін. Кожна з сюжетних ліній визначається загальним задумом письменника і є логічно вмотивованою. У кожній частині трилогії є своя кульмінація. Найвищого напруження дія досягає тоді, коли автор зображує битву на плацдармі. Учні пригадують найголовніші епізоди твору, які відіграють важливу роль у реалізації творчого задуму письменника, визначають їх композиційне навантаження.

Не можна зрозуміти композицію твору як своєрідний спосіб вияву авторської позиції письменника поза групуванням персонажів. Кожен його герой відіграє певну композиційну роль, навіть епізодичні постаті (ад'ютант Сперанський, кухар Гриша та ін.) введені у творі не випадково.

У романі немає одного центрального персонажа. Його наскрізний персонаж — збірний образ воїнів. Їм приділено найбільше уваги. Письменник змальовує типові характери солдатів і офіцерів, що розкриваються в діях, думках, прагненнях, показує духовне зростання й змужніння своїх героїв. В узагальнених збірних образах виступають у творі визволені з-під фашистського гніту народи Західної Європи (хоча й тут виділяються окремі персонажі, наприклад, художник Ференц, партизанка Юлечка). Вороги миру й прогресу змальовані в основному через їхні злочинні дії в збірному образі фашистських завойовників та їхніх поплічників. Ця третя група персонажів протистоїть двом першим. Показуючи страждання, смерть і руїни, що їх несли з собою гітлерівці, письменник викриває мерзенну суть фашизму.

Необхідно, щоб учні простежили, яку роль у загальній побудові твору, в реалістичному відображенні картин війни, у розкритті характерів героїв,

у розгортанні сюжету і в безпосередньому вияві авторської оцінки відіграють батальні сцени, ліричні відступи, екскурси в історію життя персонажів, пейзажі, образи-символи, епіграфи до всіх частин трилогії.

Система уроків за композиційним шляхом аналізу роману О.Гончара «Прапороносці» може бути такою:

1-й урок. Вступне заняття, загальна побудова трилогії, епіграфи та їх роль у розкритті творчого задуму письменника, ліричні і філософські відступи.

2-й урок. Характер конфлікту, своєрідність розгортання сюжету, різні сюжетні лінії в їхній художній зумовленості, визначення композиційної ролі найважливіших епізодів роману, прийоми затриманої експозиції, батальні сцени та їх роль у творі, художня своєрідність.

3-й урок. Групування персонажів, композиційні особливості «ліплення» образів.

4-й урок. Роль позасюжетних елементів; картини природи (трансільванська осінь, словацька весна, опис угорської столиці). Ідейно-естетичне значення трилогії.

Науково обґрунтованим у методиці викладання літератури є *пообразний* шлях аналізу. Він передбачає ґрунтовне вивчення образів художнього твору, через які простежується ідейно-художня концепція митця. Образи подаються тут великим планом, вони є ядром, логічним центром аналізу, тоді як одиницею аналізу «за розвитком дії» є епізод, композиційного — найважливіші складові частини композиції. Пообразний шлях аналізу диктується специфікою літератури. У центрі уваги письменника — людина, людські характери, соціальні й психологічні типи людської поведінки. Через образи персонажів письменник виявляє свої погляди на життя, свої естетичні концепції, утверджує чи заперечує явища дійсності, порушує важливі проблеми часу. В літературних персонажах чи не найбільше опредмечується реальна дійсність. У них виражається психологія народу, його національний характер, розкривається внутрішній світ людини.

Письменники вдаються до змалювання різних характерів, та життєвих епізодів не випадково. Вони прагнуть викликати у читача роздуми і переживання, естетичні емоції, певне ставлення до дійсності. Тому аналіз образів відіграє важливу роль у розкритті творчого задуму письменника. У середньому, а особливо у старшому шкільному віці посилюється інтерес до внутрішнього світу людини, учень починає усвідомлювати себе як особистість. У цей період загострюється увага до позитивних образів твору.

За умови вибору пообразного шляху аналізу роману «Прапороносці» вчитель так (орієнтовно) може спланувати систему уроків:

1-й урок. Підготовка учнів до сприймання твору; розгляд сюжету трилогії.

2-й урок. Воронцов – як мудрий керівник і організатор, вимоглива і гуманна людина.

3-й урок. Образ Юрія Брянського та його бойових побратимів. Образ Шури Ясногорської.

4-й урок. Інші образи роману. Ідейно-художнє значення трилогії.

Звісно, не можна розглядати соціально значимий образ-характер, змальований письменником, поза зв'язком з темою, ідеєю, сюжетом, композицією твору, системою образотворчих засобів. Між тим, у школі ще трапляється таке вивчення образів-персонажів, коли вони розглядаються відірвано від засобів їх творення. Учні лише простежують, як склалася життєва доля літературного героя, чим зумовлена його діяльність, поведінка, які у нього риси характеру, інтереси, ідеали, звички, вподобання, яке місце він займає у суспільстві, як ставиться до людей, до природи, як його оцінюють інші персонажі твору. Наприклад, коли розглядається образ Давида Мотузки («Бур'ян» А.Головка), учнями пропонуються такі завдання:

Хто такий Давид Мотузка? У якій частині твору ми вперше знайомимося з цим героєм? Розкажіть про його дитинство, формування характеру (участь у партизанах, перебування в армії). Схарактеризуйте діяльність Давида Мотузки в рідному селі. Покажіть його організаторські здібності. Чим повчальний для нас цей образ? і т.п.

Як бачимо, учні аналізують образ Давида Мотузки так, ніби мова йде про знайому їм людину, котрій потрібно дати певну характеристику, не зосереджуючи уваги на тому, як створюється письменником цей образ. Таким чином, не враховується специфіка мистецтва, засоби типізації дійсності. При такому розгляді образ-персонаж втрачає свою естетичну суть. Це призводить до відриву форми від змісту.

Стосовно такого вивчення образів відомий літературознавець і методист Г.Гуковський писав: “Питаю дівчинку: “Що ви вивчаєте зараз з літератури?” Вона відповідає: “Закінчуємо сьогодні Фамусова і післязавтра почнемо вивчати образ Молчаліна”. Грибоседова тут немає, його велика комедія пропала; його *думка* зникла, залишилися окремі “люди”, яких треба визначити найгрубішим і найпримітивнішим способом перерахування двох-трьох ознак їхнього характеру, добираючи до кожної ознаки або цитату, або переказ шматка сюжету... учні привчаються розсікати твір на частини, вбиваючи єдність змісту і не бачачи його цілісності...”¹

Відзначимо, що порочні методи аналізу художніх образів-персонажів, які склались у практиці викладання літератури, були закріплені діяльністю вульгарно-соціологічних шкіл, які, по суті, нехтували формою художнього твору, ігнорували специфіку мистецтва.

У 30–40-х роках пообразний шлях аналізу став в основному домінуючим у шкільному вивченні літератури, витіснивши інші шляхи аналізу. Цю тенденцію можна простежити на прикладі шкільних підручників, методичних посібників. Боротьба проти потворних форм пообразного аналізу породила відповідну реакцію у методистів і вчителів. Пообразний аналіз вони або заперечували, або протиставляли його іншим шляхам аналізу. Так виник

¹ Гуковський Г.А. Изучение литературного произведения в школе. – С. 47-48.

термін традиційний аналіз, який часто зустрічається у багатьох методичних працях. У свою чергу, поява цього терміну породжувала думку, ніби інші шляхи аналізу — нове явище у методичній літературі. Проте якщо уважно простежити підхід до аналізу художніх творів, який застосовувався на різних етапах розвитку нашої школи, то побачимо, що це далеко не так.

Пообразний аналіз має право на своє існування, якщо його проводити у правильному літературознавчому руслі. Закономірно, що аналіз літературних героїв не може зводитися тільки до розкриття рис їхнього характеру, життєвої історії. Учень може добре усвідомити характер, вчинки героя, але за цим не бачити тих важливих суспільних проблем, які поставлені письменником. Необхідно не тільки показати, що змальовує письменник, але й що він хоче сказати читачеві, як він ставиться до своїх героїв, якими засобами створює образ і чи виправдана саме така побудова образу. Учнів потрібно вчити бачити ідейну функцію кожного образу, художні засоби його творення, діалектичний взаємозв'язок з іншими компонентами твору. Аналіз образів повинен бути всебічним. Сухий перелік окремих рис характеру героя не здатний викликати в дітей певний емоційний резонанс, навпаки — все це руйнує художні образи, позбавляє їх впливу на читача.

Пообразний аналіз треба проводити так, щоб через окремі характери, взаємне функціонування образів учні сприйняли твір у цілому. Поза автором, ідеєю твору неможливо усвідомити суперечності у змалюванні людських характерів, логіку групування персонажів, композицію і засоби типізації образів, їх художню та естетичну цінність.

Художній твір можна аналізувати і під кутом зору політичних, моральних та естетичних проблем, які втілені в ньому. Проблема — це складне, важливе й актуальне питання людського буття, поставлене письменником у художньому творі, що вимагає осмислення, розв'язання, дальшого дослідження. Якщо проблема є основою, логічним центром, віссю, навколо якої групується матеріал у процесі вивчення художнього твору, такий шлях аналізу називаємо **проблемно-тематичним**. Він практикується переважно в старших класах, зокрема під час вивчення окремих епічних полотен, вимагаючи від учнів концептуальних форм мислення, вміння робити широкі висновки та узагальнення. Цей шлях аналізу дає багато можливостей для використання виховного впливу художньої літератури.

Проблеми виражаються безпосередньо через образи твору і життєві ситуації, змальовані письменником. Кожен великий майстер відкриває перед читачем нові грані життя. Важливо, щоб читач, проникаючи в художню тканину твору, оцінюючи вчинки героїв, певні життєві ситуації, самовдосконалювався, формував високі морально-етичні смаки. У плані формування життєвої позиції, світогляду, моральних переконань та ідеалів проблемно-тематичний

шлях аналізу має великі переваги порівняно з іншими шляхами. Він забезпечує зв'язок матеріалу, що вивчається, з сучасним життям.

Вибравши проблемно-тематичний шлях аналізу роману О.Гончара «Прапорносці», після з'ясування історії написання твору визначаємо його головні теми і проблеми. Центральною темою роману є завершальний етап війни з фашизмом на теренах Східної і Західної Європи. Письменник змальовує бойові будні солдатів і офіцерів мінометної роти Юрія Брянського і стрілецького полку Самієва. Цій центральній темі підпорядковані підтеми, що визначають додаткові сюжетні лінії. Осмислюючи проблеми війни і миру, О.Гончар поставив перед собою завдання — показати велич ратного подвигу, гуманну сутність народної моралі, непоборність сили патріотизму, красу вірності в бойовому побратимстві жорстокість і трагізм війни.

Розгляд тем, проблем, ідей, відображених письменником, повинен проводитися з урахуванням специфіки мистецтва. Поза емоційним сприйманням літератури, глибоким проникненням у художню тканину твору проблемний шлях аналізу не є ефективним.

Моральні, соціальні, філософські проблеми і теми твору неможливо досягнути поза авторською оцінкою дійсності. Тому важливо не лише простежити, як ці проблеми і теми втілюються в окремих сценах, епізодах, образах, елементах художньої структури, а й з'ясувати, з яких позицій вони ставляться, осмислюються. Розгляд тем і проблем має сприяти глибокому розумінню твору, його ідейного задуму, майстерності художнього зображення.

Часто в методичній літературі ототожнюють проблему літературознавчого і дидактичного характеру. «Найхарактернішою якістю проблемного аналізу, що дозволяє вважати його самостійним шляхом шкільного розбору, — твердять В.Маранцман і Т.Чирковська, — є безперервний зв'язок проблемних ситуацій уроків між собою, зв'язок, продиктований наявністю перспективного питання, що об'єднує проблемні ситуації уроків».¹ Ототожнює проблемно-тематичний шлях аналізу з проблемністю у навчанні і В.Неділько.²

Звичайно, аналіз тем і проблем художнього твору може ґрунтуватися на взаємозв'язаних проблемних ситуаціях. Але не обов'язково. Під поняттям «шлях аналізу» художнього твору розуміють, **що** саме береться в його основу — сюжет, композиція, теми, проблеми, образи тощо. Окресливши той зміст матеріалу, який вивчатиметься, вчитель намічає дидактичні способи засвоєння його учнями. Отже, поняття проблема твору у літературознавчому розумінні й проблемність у дидактичному — не те саме. Перше стосується змісту матеріалу, друге — способів його осмислення. Ототожнення проб-

¹ Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. — М., 1977. — С. 126.

² Неділько В.Я. Методика викладання літератури в середній школі. — К.: Вища школа, 1977. — С. 126.

лемно-тематичного шляху аналізу з проблемністю у засвоєнні учнями нової інформації веде до методичних помилок.

Не можна надавати якоїсь переваги проблемно-тематичному шляху аналізу, коли йдеться про створення на уроках проблемних ситуацій. Проблемного підходу до засвоєння знань не виключає будь який шлях аналізу. Все залежить від того, як набувають учні нову інформацію — у пошуковій діяльності чи репродуктивним способом.

Якщо вчитель вибрав проблемно-тематичний шлях аналізу роману О.Гончара «Прапорonosці», він може накреслити таку систему уроків:

1-й урок. Відображення ратного подвигу воїнів у романі. Основні теми і проблеми трилогії.

2-й урок. Моральна краса бійців і офіцерів – переможців фашистської чуми. Зображення героїзму й патріотизму мужніх воїнів.

3-й урок. Проблеми війни і миру в романі.

4-й урок. Ідейно-художнє значення трилогії. Традиції і новаторство у розкритті поставлених автором проблем.

У методичній літературі є спроби окремо виділити *структурно-стильовий* аналіз художнього твору. Його елементи можуть використовуватися під час вивчення індивідуального стилю письменника, невеликих за розміром віршів, яких учні ще не вивчали, з метою визначення найхарактерніших особливостей творчого почерку митця. Проте детальний структурно-стильовий аналіз не набув і не може набути в школі такого самостійного значення, як, скажімо, у літературознавчих чи мовознавчих дослідженнях. Як слушно зауважує методист В.Маранцман, “в центрі вікових інтересів учня виявляються проблеми не чисто естетичного, а ідеологічного, морального порядку, проблеми передусім змісту, а не форми творів мистецтва. Завдання вчителя полягає в тому, щоб допомогти учням поглибити цей інтерес до ідейної, моральної сторони мистецтва, виявити зміст через форму, бо поза естетичним освоєнням твір не розкривається.”¹

Якщо твір невеликий за розміром або програмою на вивчення його відводиться небагато часу, аналіз може ґрунтуватися на комплексній основі. Використання різних шляхів аналізу під час розгляду одного твору науково виправдане. Завдання школи навчити всебічно, різнопланово підходити до аналізу творів мистецтва. Лише на цій основі може бути забезпечене глибоке розуміння учнями специфіки літератури, майстерності мистецького зображення, ефективність впливу художнього слова на формування всебічно розвиненої особистості. Будь-яка одноманітність шкідлива не лише тим, що вона гасить інтерес до навчання, а й тим, що породжує і утверджує шаблонні

¹ Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л., 1974. – С. 10.

стереотипні оцінки літературних явищ. Аналізуючи твір О.Гончара «Прапроносці», вчитель може визначити і таку систему уроків:

1-й урок. Підготовка учнів до сприймання твору (з історії написання трилогії); бесіда з учнями про те, які сторінки роману найбільше запам'яталися, що привернуло їх увагу.

2-й урок. Основні теми, проблеми, композиція твору.

3-й урок. Типовість і життєва правдивість образів-персонажів.

4-й урок. Жанрово-стильова самобутність, романтично-ліричний струмінь трилогії.

5-й урок. Ідейно-художнє значення роману-епопеї, його соціальне звучання.

М.Рибникова писала: "...Ми ведемо роботу по багатьох лініях... Але ці лінії не можуть скрізь і завжди витримуватися однаковою мірою. Іноді увага до сюжету витісняє увагу до персонажа... Так ми перебираємо всі клавіші нашої величезної клавіатури, торкаючись то одного місця, то другого, з розрахунком на мобілізацію всіх потрібних нам питань і всіх необхідних прийомів роботи над засвоєнням твору."¹

Кожен шлях аналізу має свої переваги і свої обмежені можливості. Тому не слід універсалізувати якийсь із них. У процесі аналізу твору за розвитком дії учні часто замикаються в рамки епізоду і не бачать твору в цілому. Окремі яскраві епізоди гальмують процес цілісного сприймання картини, і тоді не завжди достатньою мірою уявляється позиція митця.

Проблемно-тематичний шлях аналізу містить у собі іншу небезпеку: іноді проблеми вичленовуються з живої тканини художнього твору і розглядаються учнями поза авторськими способами їх художньої реалізації. Тоді аналіз підмінюється розмовами з приводу твору, а отже, поза увагою залишається його художня специфіка.

Композиційний аналіз у шкільному вивченні літератури в його повному вияві можна практикувати лише у старших класах, тоді, коли учні вже добре вміють аналізувати твір у єдності змісту й форми, і в них уже склалося поняття про композицію художнього твору. Інакше він не буде результативним.

Якщо на вивчення образів художнього твору відводиться багато уроків, діти можуть втратити радість від спілкування з художнім твором. Адже необхідно кілька разів перелистувати один і той самий текст, шукаючи потрібний матеріал.

Практична реалізація шляхів аналізу твору залежить і від майстерності вчителя, від його вміння будувати урок, спрямовувати аналіз у потрібне русло, передбачати можливі прорахунки учнів.

Слід відзначити, що не всі художні твори, які вивчаються навіть у старших класах, можна проаналізувати будь-яким шляхом. Вибір шляху аналізу залежить насамперед від характеру твору. Кожен художній твір потребує своєрідного підходу до його вивчення. В одних випадках краще покласти в основу аналізу проблемно-тематичний шлях, особливо якщо твір багато-проблемний за своїм змістом, в інших — звернутися до пообразного шляху.

¹ Рибникова М. Очерки по методике литературного чтения. – С. 192.

Шлях аналізу залежить також і від вікових особливостей учнів. Якщо аналіз твору за розвитком дії можна практикувати в усіх класах, то композиційний і проблемно-тематичний — переважно у старших класах.

І, нарешті, шлях аналізу художнього твору визначається дидактичними завданнями, метою, яку ставить учитель, організуючи роботу над твором.

Отже, який би шлях аналізу не обрав учитель, в результаті вивчення твору в учнів повинні скластися чіткі уявлення про його ідейно-художнє багатство, систему групування персонажів, своєрідність композиції, особливості сюжету, специфіку мови тощо. Всі елементи художньої структури твору взаємопов'язані між собою. Розгляд одних неминуче викликає за собою розгляд інших. Проте ці елементи залежно від обраного шляху можуть розглядатися то великим, то середнім, то загальним планом. Ракурс бачення їх у процесі аналізу може бути різний. Справді художній твір невичерпний у своїй основі.

Глибина аналізу художнього твору визначається не кількістю сцен, образів, композиційних прийомів, які стають об'єктом вивчення, а самою суттю роботи над твором.

МЕТОДИЧНІ ФОРМИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ НАД ОБРАЗОМ-ПЕРСОНАЖЕМ

У попередньому розділі лише загальними рисами характеризувалася робота над образами літературних героїв. Розглянемо це питання детальніше. Щоб навчитися аналізувати образи-персонажі з позицій мистецтва, необхідно усвідомити їхні ідейно-естетичні функції.

Образ-персонаж — це своєрідний сплав індивідуального і типового, національного і загальнолюдського, адже художній твір – то “поважний документ духовного життя не самої лише індивідуальності поета, але й усієї нації, серед якої живе поет, настрої, відносини, чуття та події якої висловлює він як найживіші, найчутливіші її частини”.¹ Національний зміст літератури, на думку І.Франка, впливає з умов життя даного народу та історичних завдань, які стоять перед ним. Але впиваючись «якомога глибше в свій рідний національний ґрунт, намагаючись віссати в себе і переварити в собі якнайбільше його живих соків», у художніх образах письменник відтворює проблеми, спільні не лише для людей певної групи, а й для всього людства. “Тільки той письменник може нині мати якесь значення, хто має і вміє цілій освіченій людськості сказати якесь своє слово в тих великих питаннях, що ворушать її душею, та zarazом сказати те слово в такій формі, яка б найбільше відповідала б його національній вдачі. І тільки такий письменник буде рівночасно зрозумілий і цікавий не тільки для своїх земляків, але й для цілого цивілізо-

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 26. – С. 228.

ваного світу, бо всі знайдуть у його творах, хоч і яка була би незвичайна та оригінально-національна їх форма ..., ті самі чуття, сумніви, страждання, симпатії, що становлять суть душі сучасної освіченої людини.”¹

Відзначаючись історичною конкретністю, художні образи можуть нести у собі неперехідне, субстанційне і легко вписуватись в контекст нових епох. *Тільки в єдності індивідуального і типового, національного й загальнолюдського можна забезпечити повноцінний аналіз образів-персонажів.*

Якщо при розгляді персонажа увага акцентується переважно на індивідуальних рисах його характеру і залишаються мало розкритими його типові риси, він буде сприйматися в наївно-реалістичному плані (як певна історія життя людини, яку знав письменник і про яку розповів читачам). Учні не бачитимуть в образах-персонажах ідейної позиції митця, його соціальних оцінок, поглядів на життя, певних уявлень. І навпаки, якщо в центрі уваги ставляться типові риси характеру без індивідуальних їх проявів, персонаж перетворюється у вихолощену схему.

Образ-персонаж без національного компоненту – це також щось нежиттєве, як і людина без свого берега, національних почуттів, рідної історії, традицій тощо... Виділення в образах-персонажах загальнолюдських рис допомагає надати аналізу гуманістичного спрямування, зосередити увагу на тих художніх узагальненнях, які переростають рамки історичного часу і виходять за його межі.

Створюючи образи героїв твору, письменники змальовують їхню зовнішність, розкривають вчинки і взаємовідносини, думки і почуття, інтереси, прагнення, дають характеристику – пряму чи від імені інших персонажів, користуються засобами опосередкованої характеристики (маємо на увазі вставні епізоди, екскурси в минуле, пейзажі, інтер’єр тощо). Важливу роль у створенні образа-персонажа відіграють також окремі художні деталі. Доречно, наприклад, згадати опис рук Маланки – героїні повісті М.Коцюбинського «Fata morgana». Як багато розповідають вони про Маланку, про її любов до землі, її безмірно важку працю! Змальовуючи типові характери в типових обставинах, письменник наділяє кожного героя своєю мовою.

Прийоми зображення героїв літературного твору осмислюються учнями поступово. У п’ятому класі діти усвідомлюють, що таке мова автора і мова дійових осіб, вчать бачити художні функції портрета, виділяти на основі тексту найхарактерніші риси персонажів, простежують, як ці риси виявляються в різних епізодах твору, як поступово вимальовується життєва історія персонажа, як ставиться письменник до своїх героїв і звідки це видно. Така ж робота ведеться в шостому класі. Учні шостих-сьомих класів практично засвоюють також ряд прийомів і засобів зображення, не оперуючи відповідними термінами.

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 31. – С. 34.

У цьому — учні поглиблюють знання про особливості зображення героя в епічному творі (показ вчинків персонажа, авторська характеристика), на матеріалі історичної повісті І.Франка «Захар Беркут» з'ясовують поняття про групування персонажів. Вони вчать визначати тему та ідею художнього твору. Восьмикласники усвідомлюють, як виявляється типовість образу, що таке типові обставини, в яких діють герої твору, роблять практичні спостереження за своєрідністю побудови художніх образів у творах різних письменників.

У старших класах на матеріалі художніх творів учні усвідомлюють залежність засобів побудови образу від жанру, стилю, літературного напрямку, творчої своєрідності митця, вчать бачити в образах вираження концепцій автора.

Кожен образ вимагає певного підходу до його аналізу. Одні характери вимальовуються в динаміці, в розвитку (наприклад, образ Чіпки за романом Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), інші — показані вже сформованими. Автор може розкривати характер персонажа всебічно, а може зосереджувати увагу лише на найголовнішому, уникаючи зайвих подробиць та надмірної деталізації.

Індивідуалізація образу зумовлюється змістом твору і тим ідейним навантаженням, яке несе цей образ, загальним задумом письменника, можливостями жанру, а також методом художнього зображення.

Мають свої особливості сатиричні, гумористичні, героїчні образи. На відміну від реалістичного зображення у романтичних творах немає всебічного окреслення характерів, на першому плані тут виступає переважно якась одна риса, пристрасть героя. Навіть в одному і тому ж творі письменник може змалювати різні характери, що вимагають різного підходу до їх аналізу. Зрозуміло, що всі ці вимоги реалізуються з урахуванням можливостей дітей.

Оскільки характер людини виявляється насамперед у її діях, вчинках, образ-персонаж не може бути усвідомлений поза найважливішими епізодами твору. Тому часто на уроках під час аналізу образів увага зосереджується на важливих моментах сюжету (особливо це стосується п'ятих-шостих класів, де учні ще не оперують поняттям «образу»). Аналіз образів вимагає повторного читання окремих епізодів. Звертаючись безпосередньо до художнього тексту, вчитель-словесник активізує відтворюючу уяву учнів, домагається наочного сприйняття художніх образів. Без знання тексту, без почуттєвого сприймання, без осмислення конкретних життєвих епізодів, у яких діють герої твору, вивчення образів-персонажів втрачає свій смисл.

Розповідаючи про Василька («Ялинка» М.Коцюбинського), учні звертають увагу на такі важливі моменти оповідання, як:

- 1) опис хатньої обстановки сім'ї Якимів (він допомагає схарактеризувати ті побутові умови, в яких жив хлопчик);

- 2) продаж ялинки (цей епізод розкриває внутрішній світ Василька, показує його любов до природи, тонке її відчуття);
- 3) Василько в дорозі (у цих епізодах розкривається мужність, кмітливість хлопчика, його вміння боротися за життя).

Доцільно добирати такі епізоди (чи уривки з твору), які розкривають важливі риси персонажів, необхідні для осмислення засобів їх художнього зображення. Характеризуючи Дмитрика («Маленький грішник»), під час бесіди ставимо учням такі завдання:

Як змалює М.Коцюбинський зовнішність Дмитрика? Прочитайте його портрет в оповіданні. Чи добре жилося маленькому хлопчику? Покажіть це на основі тексту. Чому Дмитрик порушив наказ матері сидіти вдома? Як пояснити, що Дмитрик так легко піддався впливові Гаврилка? Чим займалися діти на вулиці і чи можна виправдати їх вчинки? Хто винен у цьому? Розкажіть, що трапилося з Дмитриком на другий день. Чому він ночує під чужою стріхою? Чи любить Дмитрик свою матір? Знайдіть ті епізоди, які свідчать про його ставлення до неї. Перекажіть близько до тексту епізод «Дмитрик у лікарні». Як характеризує Дмитрика цей епізод? Поясніть назву оповідання. Що хотів сказати цим твором письменник? Які рядки твору вас схвилювали і чому?

Розуміння учнями прийомів художнього зображення розвиває у них здатність глибше і повніше проникати в художню тканину твору, повноцінніше сприймати його в єдності змісту і форми, оцінювати майстерність письменника. Осмислюючи епізоди, в яких виявляються дії і вчинки персонажа, учень простежує логіку поведінки героя в різних життєвих ситуаціях, робить про нього певні висновки як про особистість.

Щоб виховати в учнів звичку уважно читати текст, бачити в окремих художніх деталях прояви людського характеру, корисно давати їм завдання всебічно проаналізувати окремі епізоди твору.

Важливо, щоб учні могли вмотивувати логіку поведінки героїв твору, виявляти складну гаму їхніх переживань. Без цього неможливо як слід усвідомити не лише характери героїв, а й загальний задум митця, його художню майстерність. З цією метою необхідно практикувати переказ епізодів, у яких розкривається стан героїв, їхні моральні переконання та життєві ідеали, дається авторська оцінка персонажів. Корисними можуть бути, наприклад, такі вправи на з'ясування внутрішнього стану героїв:

Що почував Василько, коли його батько рубав ялинку? Чому «Василькові здалося, що вона от-от застогне?» Навіщо він нагорнув снігу на пеньок?

Прочитайте текст поеми Т.Шевченка «Катерина». Схарактеризуйте ті художні засоби і деталі, через які передається авторська позиція.

Психологічно вмотивуйте поведінку Малини («Кони не винні» М.Коцюбинського) у таких сценах: а) розмова селян з Аркадієм Петровичем про землю; б) Малина у своєму кабінеті спостерігає, як муха б'ється об шибку; в) Малина у полі; г) на другий день після розмови з селянами; д) Аркадій Петрович дізнається про приїзд козаків.

Такі завдання вимагають, щоб учитель відповідно спрямував учнів на дослідження тексту художнього твору. Наприклад, учитель може поставити такі запитання і завдання:

Як відповів Аркадій Петрович селянам на їхнє повідомлення про те, що громада вирішила забрати у нього землю? Чому мова Малини у цій сцені уривчаста? Про що це свідчить? Як характеризує така мова внутрішній психічний стан Малини? Які асоціації викликає у Аркадія Петровича муха, що б'ється об шибку? Чому він у цей час не помічає навіть свою улюблену Мишку? Як пояснити, що після обіду Малина не став відпочивати як завжди? Прочитайте сцену «Малина серед поля». Яку роль відіграє вона у розкритті справжніх помислів ліберала? Який був настрій у Малини на другий день після розмови з селянами? Знайдіть у тексті ті художні прийоми, за допомогою яких М.Коцюбинський показує і роздратування Малини, і його деяку тривогу за свою долю. Чому Аркадій Петрович, почувши звістку про приїзд козаків, метався, немов «роздратований півень», кричав «Пустіть!», хоч його ніхто не тримав?

Важливо, щоб діти сприймали художній образ як цілісний компонент художньої структури, щоб він не розсипався на окремі прийоми художнього зображення. У практиці вивчення літератури ще не вижита така форма аналізу твору, коли робота над текстом зводиться переважно до відшукування учнями цитат, які ілюструють певні риси характеру героїв. Наприклад, урок літератури у сьомому класі на тему «Характеристика Миколи Джері». На дошці — план характеристики:

1. Портрет Миколи Джері.
2. Найголовніші риси персонажа: а) чесність, б) сміливість, в) незламність, г) ненависть до гнобителів.
3. Загальні висновки про його значення.

Перед учнями ставиться завдання дібрати відповідні цитати з твору на підтвердження рис характеру. Подібні уроки не можуть бути ефективними. Якщо йти таким шляхом, то персонаж, у якому сконденсовано стільки думок автора, «розсипається» на кілька рис характеру. Учні так і не побачать героя в дії, не відчують, як письменник створює образ. Микола Джеря розглядається тут без взаємозв'язку з художньою структурою. Вирваний із складної системи різноманітних компонентів художнього твору образ-персонаж перетворюється в мертву схему.

Потворні форми аналізу образів-персонажів породили відповідну реакцію з боку окремих методистів, які вже давно виступають проти поняття «характеристика образу». Мовляв, нечіткість наукової термінології веде до певних помилок у викладанні літератури. Справа не стільки в термінах, скільки у вкладеному в них змісті. Не слід боятися виявляти провідні риси характеру персонажа, якщо аналіз проводиться на науковій основі і він не розщеплюється на окремі «риски» характеру, а сприймається учнями як цільна людська натура. Адже саме таким шляхом можна показати ідейну позицію

письменника. Розкриваючи провідні риси характеру літературного героя, учні з'ясовують для себе, які людські типи привертали увагу митця, що він стверджує, а що засуджує.

Не важко перерахувати ті чи інші риси характеру героя, наприклад, чесність, сміливість. Потрібно прагнути, щоб за цими рисами учні побачили живу особистість. Учень може легко знайти в тексті слова, що характеризують вчинки персонажів твору, і не розуміти логіки характеру літературного героя. Простежити логіку побудови письменником образу — важливе завдання в середніх і старших класах. Воно реалізується вчителем незалежно від того, чи розуміють учні поняття “композиція твору”. Персонажі повинні постати в уяві учнів в усіх художніх барвах, як живі людські постаті, яскраві індивідуальності конкретної епохи.

Мають рацію ті методисти, які підкреслюють, що одне з найважливіших завдань аналізу твору – навчати учнів бачити авторську оцінку, яка дається життєвим явищам прямо чи опосередковано через образи-персонажі.

Щоб учні засвоїли, як треба розглядати художній образ, учителі часто практикують одні і ті ж форми та методичні прийоми, одну і ту ж схему аналізу, а саме:

- 1) змалювання письменником зовнішності персонажа;
- 2) зображення його вчинків, відтворення його думок і почуттів;
- 3) показ ставлення його до інших персонажів;
- 4) всебічне розкриття характеру за допомогою різних прийомів (пейзажі, описи речей, мовна характеристика тощо);
- 5) ставлення автора до свого героя;
- 6) типовість образу, його пізнавальне й виховне значення.

Сама по собі ця схема не може викликати заперечень, адже вона включає в себе найважливіші прийоми розкриття характеру героя, виділяючи які вчителі-словесники вчать учнів аналізувати художні образи. Проте не слід під час вивчення образів-персонажів, дотримуватися лише цієї схеми, щоб не перетворювати її у шаблон, що сковує можливості вчителя та учнів. По-перше, кожен художній образ неповторний за своєю суттю. Так, Юрій Брянський не схожий на Хому Хаєцького чи, скажімо, Воронцова. По-друге, письменник вдається до різних засобів творення образів.

У методичних посібниках часто рекомендується вивчати образи-персонажі шляхом лекції, хоч така думка науково не обґрунтована. Лекція може допомогти узагальнити матеріал, викласти його в певній системі, але вона не забезпечує активної роботи над текстом художнього твору. Учні не слід нав'язувати готових висновків про літературні образи. Вони повинні під керівництвом учителя шляхом бесіди, самостійного опрацювання тексту зробити потрібні узагальнення.

Глибоке осмислення моральних проблем, поставлених письменником, вимагає вироблення у школярів активної життєвої позиції. Тут потрібна не лише певна інформація, безпосередній вплив учителя на учнів, а й роздуми самих учнів про життя, людські характери, вчинки. Цьому сприяють спеціально поставлені учням завдання: Як ви розумієте слова Мавки з драми «Лісова пісня» Лесі Українки: «Ні! Я жива, я буду вічно жити, я маю в серці те, що не вмирає»? Які дії Пилипка («Морозенко» Панаса Мирного) ви схвалюєте, а які засуджуєте? Вмотивуйте свої міркування і т.д.

Зосереджуючи увагу на моральних рисах характеру героїв, учитель вчить дітей розпізнавати людей, правильно оцінювати їхні якості.

Якщо ці образи суперечливі за своїм характером, то їх аналіз може проводитись шляхом диспуту. Необхідно виробити в учнів уміння обґрунтовувати свої думки, посилаючись на текст.

Важлива роль в осягненні ними людських характерів належить самостійній роботі над твором. І не тільки тому, що самостійно здобуті знання про художній твір надовше запам'ятаються. Ця робота сприяє виробленню навичок аналізу художнього твору, оцінки мистецьких явищ, розвиває інтерес до літератури. Вона може включати такі види: самостійний підбір учнями потрібного матеріалу для характеристики образів; письмовий аналіз окремих епізодів, сцен; відповіді на запитання анкети; конспектування (у старших класах) літературно-критичних статей, в яких дається характеристика образів-персонажів тощо. Бесіда з цікавістю сприймається тоді, коли вона є невимушеною розмовою з учнями, супроводжується завданнями, які відкривають перед учнем широкий простір для думки, орієнтують його не тільки на відтворення фактів, а й на творче мислення, узагальнення, зіставлення. Наприклад, на уроці на тему «Образ Пузиря за п'єсою І.Карпенка-Карого «Хазяїн» учитель може повести з десятикласниками таку розмову:

Центральною постаттю комедії «Хазяїн» є образ землевласника Пузиря. Простежимо, як змальовує його автор. Пузир твердить, що досяг великого багатства своєю працею. Чи справді це так? Ким Пузир був раніше? Якими шляхами вдалося йому здійснити свої плани? Покажіть це на основі тексту. Щоб визначити, як ставиться Пузир до культурних цінностей, звернемося безпосередньо до п'єси. Прочитайте в особах яву XIII з першої дії. Наведіть факти, що свідчать про вузькість інтересів Пузиря. Чи був Пузир розумний? А хто думає інакше? Покажіть, на що спрямовувались його інтереси? Чим пояснити його односторонній характер? Пузир деспот, егоїст. Чи любив він свою дочку, дружину? Обґрунтуйте свої думки.

У такій манері ведеться й далі розмова про цей образ. Подібна система запитань спрямована на активне осмислення тексту.

Аналіз образів-персонажів вимагає різноманітних форм і методів, які б забезпечували емоційність враження, будили в учнів думку. Відзначимо, що один і той самий образ допускає різні підходи до його аналізу.

Можна, аналізуючи образ, звертатися до його сценічного втілення. Наприклад, характеризуючи образ Давида Мотузки за твором А.Головка «Бу-р'ян» залучаючи до цього аналізу сам художній твір, учні можуть звернутися до однойменного кінофільму.

Крім індивідуальної характеристики персонажів, на уроках практикується і так званий порівняльний їх аналіз. Він реалізується через зіставлення й протиставлення спільних та відмінних рис характеру, якими наділені герої твору.

Така робота в елементарній формі ведеться ще з п'ятого класу. Герої народних казок, як правило різко полярні, є втіленням добра чи зла, тому їх легко зіставляти. Такими ж є і образи-персонажі побудовані за принципом протиставлення, контрасту. Так, у романі «Маруся Чурай» Л.Костенко змальовує протиборні людські характери, що сформувалися під впливом історичної дійсності. З одного боку, це люди, віддані Україні, які уособлюють в собі кращі риси українського народу. Позитивні герої роману мають своїх антиподів і в плані вибору ідеалів, державотворчого мислення, і по лінії ставлення до боротьби за незалежність, вияву волелюбності та хоробрості, світобачення у широкому розумінні цього слова.

Порівняльний аналіз образів, якщо він зроблений належним чином, допоможе учням глибше проникнути в художній твір.

Зіставляючи образи Михайла і Сави за повістю Ольги Кобилянської «Земля», учні вмотивовують причини трагедії, що сталася в сім'ї Федорчуків. Для Івоніки і Марійки земля – основа існування, радість і смисл життя. На відміну від Михайла і батьків, Сава не прив'язаний до землі. Вона йому чужа. Вабить розгульне життя, яке він знаходить в Рахіри. Сава розуміє, що може залишитися без власної ниви, й тоді вже ніколи не буде щастя. Так виникає ідея братовбивства.

Для того щоб учні легко виділяли найхарактерніші риси двох персонажів, які зіставляються чи протиставляються, необхідно проаналізувати ряд епізодів, у яких вони показані в розвитку, дії.

Мета порівняльного аналізу образів далеко не зводиться до виявлення героїв в окремих ситуаціях. Порівняльний аналіз може дати належний ефект лише тоді, коли він є засобом проникнення в художній твір, усвідомлення його специфіки. Тому не слід обмежуватися визначенням спільних і відмінних рис персонажів. Необхідно показати, як змальовуються ці риси безпосередньо в художній тканині твору, виявляється авторська позиція митця.

Захопившись визначенням рис характеру, учні нерідко забувають про художні засоби їх втілення, і образ аналізується в наївно-реалістичному плані.

Покажемо це на конкретному прикладі. Готуючи учнів до складання порівняльної характеристики Михайла і Сави за повістю О.Кобилянської «Земля», учитель записує на дошці план характеристики образів.

Основні риси характеру:

Михайло

- синівська любов до батьків, доброта;
- любов до праці, землі;
- порядність, чистота душі, безкорисливість;
- стриманість, виваженість дій;
- розуміння щастя Михайлом.

Сава

- байдужість до батьків, егоїзм;
- відсутність любові до праці, потягу до землі;
- жорстокість, несправедливість, користолобство;
- імпульсивність у поведінці;
- розуміння щастя Савою;
- причини морального падіння.

Такий порівняльний план характеристики образів не спонукає учнів заглиблюватися в текст художнього твору, осмислювати його з погляду єдності змісту і форми. Отже, в центрі уваги аналізу образів не певні картини, епізоди життя, змальовані митцем, а окремі риси характеру, які осмислюються поза манерою художнього зображення письменниці. Не випадково у методичній літературі ставиться під сумнів доцільність порівняльних характеристик у школі.

Якщо характеризуються не різко контрастні образи, можна йти таким шляхом: спочатку в процесі порівняльної характеристики виявляються спільні риси персонажів, потім відмінні й робляться висновки про те, що хотів сказати письменник своїм твором. У шкільному вивченні літератури, крім індивідуальної і порівняльної, практикується групова характеристика образів переважно тоді, коли вивчається великий за обсягом твір. Такими, наприклад, є твори «Fata morgana» М.Коцюбинського, «Бур'ян» А.Головка, «Прапороносці» Олесея Гончара. Не всі дійові особи відіграють однакову роль у розкритті авторської ідеї, по-різному їх змальовують письменники.

У повісті М.Коцюбинського «Fata morgana» найповніше охарактеризовані образи Андрія і Маланки, менш докладно – Марка Гуші, Прокопа Кандзюби, епізодичними персонажами виступають Ян, Льольо й інші. Коли епізодичні постаті також несуть у творі велике ідейне навантаження, вони повинні стати об'єктом пильної уваги з боку вчителя й учнів. Проте це аж ніяк не означає, що навіть при пообразному аналізі твору кожен персонаж повинен обов'язково детально розглядатися. Учитель не має можливості проаналізувати кілька десятків, а то й сотень образів (у трилогії «Прапороносці» О.Гончара їх понад 120, а в романі «Війна і мир» Л.Толстого їх аж 559). Та й у цьому немає потреби. Учитель зосередить увагу саме на тих образах, які

найповніше виражають ідейно-художнє багатство твору і через які можна простежити своєрідність творчого почерку митця.

Не слід зводити групову характеристику образів до виділення лише загального у них. Навіть загальне має свою індивідуальну форму вияву, і відсутність уваги до нього на уроці позбавляє художні образи конкретності й неповторної своєрідності.

Отже, виділяючи якусь спільну рису характеру, притаманну групі образів, потрібно показати її безпосередній вияв в окремих сценах і епізодах. Таким чином, групова характеристика образів повинна також доповнюватися індивідуальною характеристикою.

Так, характеризуючи майстерно змальованих мешканців високого Олімпу в поемі І.Котляревського «Енеїда», виділимо такі їх спільні риси характеру та поведінки, як хабарництво, заздрощі, пияцтво, сварки, інтриги, грубість, продажність тощо. Учні усвідомлять, що в образі богів І.Котляревський показав панство, вельмож, феодалів XVIII ст., їхні стосунки між собою, побут і звичаї.

Виділяючи загальні риси вдачі Зевса, Нептуна, Еола, Венери, Юони, учитель зосередить увагу і на тому індивідуальному, що доповнить загальну характеристику образів. Ось як, наприклад, автор розповідає про Венеру:

Венера молодиця зміла
Бо все з воєнними жила,
І бите з ними м'ясо їла
І по трактирах пунш пила;
Частенько на солomé спала,
В шинелі сірій щеголяла,
Походом на візку тряслась;
Манижки офіцерські прала,
З стрючком горілку продавала,
І мерзла ніч, а вдень пеклась.

Подібним чином аналізуються й образи Латина, Ацеста, а також образи Енея і троянців, загальна характеристика яких буде доповнена розповіддю про Низа і Евріала та їхні героїчні вчинки.

ВИВЧЕННЯ МОВИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Однією з найважливіших ланок у вивченні літературного твору є розгляд ідейно-естетичної функції його мови як засобу творення художніх образів.

Аналіз мови художнього твору в школі часом зводиться до перерахування окремих поетичних засобів, розгляду тропів. На уроках літератури нерідко можна почути, що твір високохудожній, “у ньому багато метафор і порівнянь, епітетів та інших тропів”.

Таким чином, художні засоби розглядаються як певна “позолота” твору. Не випадково в письмових роботах учні штучно нанижують “красиві” слова — епітети, метафори, порівняння. За цим плетивом слів немає думки. Значною мірою це пояснюється тим, що учням надто часто пропонують виписувати тропи з художнього твору чи його окремих частин. Якщо такими завданнями витісняються інші види роботи, спрямовані на осмислення своєрідності поетичної мови, то в учнів складається враження, нібито краса художньої форми залежить тільки від епітетів, метафор і порівнянь.

Художня мова багата на тропи, які, проте, існують не самі по собі, а несуть велике художнє навантаження. Спробуємо з наведених речень повісті М.Коцюбинського «*Fata morgana*» усунути слова, які вживаються в переносному значенні, чи замінити їх іншими словами: «Маланка чорна, зсохлась уся на шабатурку, тільки оком пече та колить, та бухика по хаті, аж шибки деренчать»; «І вона совала йому перед очі сухі і чорні, немов залізні, руки, голі до самого ліктя». Що ж дасть така заміна? Текст втратить свою художню виразність, мальовничість, образність, свою емоційну силу: коли художні образи витісняються логічними поняттями, зникає чи зводиться нанівець поетична думка та художня інформація, яка закладена в рядках твору.

Художність його визначається не тільки тропами. Письменник вдається до широкого використання різних лексичних пластів, що й надає мові художньої переконливості. Моделюючи дійсність, він малює картини людського життя так, щоб читач захопився зображенням, щоб художні образи постали перед ним яскраво.

Ось як у романі «Бур'ян» А.Головко зображує Матюху:

“Вийшов із кімнати сам хазяїн. Уже взутий, в галіфе і в сорочці спідній із манишкою на всі груди — чорним виноградом вишито. А голова, як копиця сіна, зі сну розпатлана. Став умиватися в мисці голубій. Затим Зінька квасу принесла повен глечик і кислиць миску. То він, ще й не втершися, ще мило на шиї та біля вух, схопив глечик і видудлив із нього, мабуть, із кварту. Сплюнув, потім став утиратися.”¹

Тут немає прямої характеристики персонажа, та для читача зрозуміло, що автор не симпатизує йому. Про це говорить усе: і те, як він описує поведінку Матюхи, які добирає порівняння для портретної характеристики, лексику і вислови.

Вивчаючи художні твори, учні повинні вміти бачити різні способи художнього вираження думки. Необхідно зосереджувати їхню увагу і на звуковій організації художньої мови, її синтаксичних особливостях, характері авторської інтонації. Адже від цих засобів також залежить пластичність і повнота художнього зображення.

Художність створюється усією системою слів і висловів, синтаксичними особливостями мовних конструкцій, ритмомелодикою тощо. Звичайні, «бу-

¹ Головко А. Бур'ян. К.: Молодь, 1983. — С. 65.

денні» слова у певному сполученні, стилістичній атмосфері створюють художні картини життя. Іван Франко назвав вірш Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати» однією з кращих перлин світової поезії. У чому ж секрет поетичної майстерності цього твору, сила впливу його на читача? Насамперед у життєвій правдивості художнього зображення, типізації явищ і фактів, у досконалості мови, поетичної форми. Т. Шевченко опоетизовує барви і звуки рідного краю, прославляє людську працю як джерело краси. Образи вишневого садка, співу соловейка дуже точно і виразно відтворюють колорит рідної землі. Поет досягає високої художності вмілим поєднанням зорових, слухових та інших образів, хоч і не звертається до тропів.

Художність твору — це естетична досконалість, зумовлена його змістом і формою. «Поетична краса, — зазначає І. Франко, — се не є сама краса поетичної форми, ані нагромадження якихсь нібито естетичних і гарних образів, ані комбінація гучних слів. Усі ті складники тільки тоді творять дійсну красу, коли являються частинами вищої цілості — духовної краси, ідейної гармонії. А тут, як і на кожному полі людської творчості, головним, рішучим моментом є власне та душа, індивідуальність, чуття поета.»¹

Щоб створити відповідний настрій, В. Сосюра у поемі «Червона зима» не випадково вдається до уривчастих, незакінчених речень:

Колеса тупо б'ють... по рейках перебої...
 Вже міст через Дінець давно прогуркотів...
 Стою біля дверей... і дихає сосною
 квиління вітрове про весні юних днів...
 Рубіжне... знову путь... Володине... Кабанне...
 Нарешті Сватове, і крикнув потяг: «Стій!»
 Сходили на базар, помилися у бані,—
 я вірші став писать під вечір золотий...

Поет ділиться з читачем своїми спогадами про минуле. На перший план виступають почуття і враження схвильованого ліричного героя, що передаються скупими фразами, які відображають асоціації поета, викликані пережитими днями. На відміну від наукової літератури художнє слово несе не лише інформацію, тобто виконує певну комунікативну функцію, а й виражає авторське ставлення письменника до дійсності.

Основний шлях вивчення мови художнього твору — практичні спостереження дітей, особливо на першому етапі знайомства з літературою, коли в учнів ще немає певних теоретичних знань, на базі яких формуватимуться в них навички. Але і теоретичні знання самі по собі ще не вирішують проблеми відчуття художнього слова. Можна добре завчити, як граматичне правило, що таке епітет чи порівняння, але не розуміти, яке їх ідейно-художнє наванта-

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. — т. 31. — С. 274.

ження в тому чи іншому контексті. Удосконалення чуття мови вимагає, крім теоретичного, практичного досвіду, який набувається поступово. Потрібна належна цілеспрямована продумана система роботи. Шкільна програма визначає для кожного класу коло теоретичних знань, які повинні засвоїти учні в процесі вивчення літератури.

У п'ятому класі діти дістають лише початкові відомості про епітет, порівняння, мову автора і дійових осіб, про діалог, знають дещо про пряме й переносне значення слова. Проте це не значить, що в цьому класі не повинна вестись серйозна робота над осмисленням ідейно-художньої функції мовних засобів.

П'ятикласники здатні сприймати елементи художньої форми, якщо відповідно скеровувати їхню увагу.

Учні п'ятих-шостих класів уже повинні усвідомлювати, що художні засоби — не зовнішня прикраса, вони зумовлюються змістом самого твору, служать для змалювання картин життя, людських характерів, виявляють ставлення письменника до зображуваного.

П'ятикласники ще не знають, що таке алітерація і асонанс. Але їм цілком під силу поміркувати, чому у вірші П.Тичини «Хор лісових дзвіночків» у кожній строфі повторюється тричі слово *день* або *тінь*, зрозуміти, що від повтору цих слів створюється враження, ніби то дзвонять-переливаються голосисті дзвіночки, співають хвалу життю і сонцю, в їх дзвоні відбивається музика лісу, гомін природи.

Знайомлячись з поезією Т.Шевченка «Сон» («На панщині пшеницю жалла»), діти з'ясують, чому поруч зі словом *пішла* поет вживає синонім *пошкандибала* і як характеризує воно втому кріпачки, зроблять висновки, що письменник відбирає з багатьох слів народної мови саме такі, які точно і яскраво відтворюють потрібну життєву ситуацію. Учні слід пропонувати пояснити певні слова, образні вислови безпосередньо в контексті твору. Отже, шляхом практичних спостережень учні поступово вчать бачити ідейно-художню функцію слова у створенні цілісної картини життя.

У шостому класі вивчаються художні особливості народних пісень. Тут формуються поняття про гіперболу, уособлення, гумор, особливості художньої мови вірша.

У сьомому класі учні досліджують поетичну мову народних дум, знайомляться з анафорою, інверсією тощо. У восьмому класі з'ясовується роль антитези, на конкретному матеріалі поглиблюються і збагачуються ті поняття, з якими учні зустрічалися у попередніх класах. Восьмикласники вже усвідомлюють, що кожен художній твір має свої особливості, відзначається мовностилістичною своєрідністю.

У старших класах мова художнього твору розглядається у тісному взаємозв'язку з особливостями стилю, творчого методу письменника.

Аналізуючи мову художніх творів, учні повинні усвідомити, що художній твір не сума його елементів, а естетична нероздільна цілісність, художній зміст якої не тотожний змісту складових частин. Взаємодіючи між собою у межах художнього цілого, слова й вирази набувають поліфонічного звучання, нових відтінків, значень, які виходять далеко за рамки їхнього прямого вживання. Наприклад, у поемі А.Малишка «Прометей» є такі слова:

- Це ваш? – Це наш, – говорить дід.
- Це наш, – хлопчак за дідом вслід.
- Це наш, – дівча ступа охоче
- І щиро дивиться у очі,
- Щоб не хитнувся, не поблід.

Слова *Це наш* повторюються багато разів. За ними криється великий підтекст. Автор зображує одностайність українських селян у врятуванні воїна, їхню доброту і милосердя. Вирвані з контексту, художньої цілісності слова й вирази перестають бути тим, чим вони є насправді в їх живому функціонуванні. «Художній твір – це своєрідний квант – нерозкладна порція об'єктивного змісту, логічної інформації, емоційної виразності, естетичної досконалості й багатьох інших його складових моментів. У творі виникає системність художніх засобів, що дозволяють здійснитися образу як складній єдності вражень, переживань, відчуттів, перевтілень, смислових і змістових сторін того, що відображає і виражає художник. Завдяки цим переливам, переходам життєвого змісту у форму й форми в зміст твору і виникає нерозкладність естетичного цілого».¹

Сучасна методика викладання літератури вимагає розгляду мови твору в тісному взаємозв'язку зі змістом і образами, через які письменник висловлює свої ідеї.

Аналізуючи художній твір, необхідно розмежовувати мову автора та мову дійових осіб. У мові автора особливо яскраво відбивається його загальна мовна культура, творча своєрідність. Мова дійових осіб є засобом творення характеристики образів-персонажів.

Як не схожі, наприклад, мова Наталки і Тетерваковського («Наталка Полтавка» І.Котляревського)! Бундючність, канцелярсько-чиновницький жаргон, надмірне захоплення старослов'янізмами, лайливі слова і вирази, мовні паразитизми — усе це не властиве Наталці, в мові якої переважає народний струмінь. Тим-то й мова Наталки іноді близька до задушевної, сповненої ліризму народної пісні.

На підставі аналізу мови можна судити про рівень розвитку тієї особи, яку змалював письменник, про її інтереси, ставлення до суспільних явищ. Тому важливо простежити, які улюблені теми розмов того чи іншого героя, характерні слова, вислови, інтонація, жести тощо. Ось як, наприклад, характеризує А.Головко мову Давида Мотузки — героя однойменного роману:

¹ Ге й Н.К. Художественность литературы: Поэтика. Стиль. – С. 450-451.

“Говорив гарно, голосно, нешвидко і вплітаючи в мову живі барвисті образи. Чужих слів унікав, а як траплялися які «консерватори», «бюджет», кожне з'ясовував. Найдовше зупинявся був на господарському житті, на збільшенні продукції – і в промисловості, і в сільському господарстві. Наводив цифри, щоб порівняти з довоєнним рівнем та з двадцять першим роком. Дуже великі числа, як мільйони, задля наочності перетворював на живі образи. От скажімо: хліба стільки-то мільйонів зібрали. Це он стільки вагонів повнісіньких, це, як на душу поділити, он по скільки випаде...”

Аналізуючи мову письменника, вчитель прагне знайти ті основні ланки, які допоможуть учням зрозуміти твір як явище мистецтва, усвідомити функціональну єдність усіх засобів художнього вираження. Так, учитель зосередить увагу учнів на тому, що в першій частині уривку «Ранок у лісі» художні засоби ґрунтуються переважно на зорових образах, у другій частині твору, де змальовується пробудження лісу від сну, письменник широко вдається до слухових образів.

Цементуючою ланкою може бути також кольористична символіка твору. У повісті Панаса Мирного «Лихі люди» опис тюрми — символу гніту царизму — ґрунтується на чорно-бурих кольорах, які доповнюються червоними тонами. З червоним кольором асоціюється колір крові. Аналізуючи мову повісті «Fata morgana», дамо завдання учням пояснити, чому М.Коцюбинський звертається до сірих тонів:

Пливе у *сірі* безвісті нудьга... *Сірі* дні змінюють темні ночі... Маленьке *сіре*, заплакане віконце... йдуть і зникають у *сірі* безвісті...

Глибокі очі горіли на *сірих* обличчях, наче світло по сутінках в церкві...

Гола земля, бита крилами вітру, безнадійно *сіра* під олов'яним небом. Рядами заморених хат, буденних і непривітних, дивилось село на своїх хазяїв, що неохоче збирались до зборні. Ішли ліниві, *сірі*, важкі, наче груддя ялової землі, яка їх зродила...

Кожен твір має свої, властиві лише йому, способи організації словесного матеріалу, а це й вимагає від учителя врахування його особливостей під час вивчення в школі.

Учні мають бачити художню доцільність тих чи інших художніх засобів у певному контексті. Важлива роль у цьому належить стилістичному експерименту. Термін *стилістичний експеримент* введений відомим лінгвістом професором О.Пешковським. Цей вид роботи практикується у середніх і старших класах під час вивчення мови художнього твору. Його мета — зосередити увагу учнів на художній функції слова. “Оскільки художній текст, — зазначав О.Пешковський, — становить систему певним чином співвідносних фактів, то всяке зміщення цих відношень, всяка зміна якого-небудь окремого факту відчувається звичайно дуже різко і допомагає оцінити й визначити роль елемента, що піддається зміні”.¹

¹ Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики. — М.-Л., 1930. — С. 133.

Стилістичний експеримент виховує розуміння доцільності вибору письменником потрібного слова: у художній мові як специфічній моделюючій системі слова можуть набувати в контексті різних відтінків і значень.

Візьмемо, наприклад, для аналізу уривок з оповідання О.Гончара «Соняшники», в якому змальовані перші враження скульптора від соняшникової плантації. Ця картина визначає подальші дії скульптора. Побачивши Меланію серед моря соняшників, захопившись красою людської праці, скульптор відчув, «як наяву молодіє, як уміння й обдарованість знову повертаються до нього».

Даємо учням творчу роботу над цим текстом, де пропущені слова. За допомогою питань діти повинні реконструювати його. Текст записується на дошці у такій формі:

Йому перехопило дух. Те, що він побачив перед собою, на мить приголомшило і осліпило його: на (якій?) ... рівнині, скільки сягає зір, (як?) ... золотились соняшники. Стояли до самого обрію (які?) ..., ... й ..., і всі, як один, обернені до свого (якого?) ... взірця, до сонця... Здавалось, вони й самі випромінювали світло своїми (якими?) ... коронами, і, може, тому навкруги, в зоні їхньої дії, було якимось особливо (як?) ..., ... й ..., мов у заповіднику ... (чого?). Тут навіть повітря, здавалось, несло в собі (які?) ... відтінки.

Учні шукають, які слова можна було б на основі контексту твору поставити замість пропущених крапок: рівнині (якій?) — *безмежній, широкій, безкрайій*, золотились соняшники (як?) — *тишно, гордо, величаво* і т. д. Добір слів повинен проводитись з урахуванням того ідейного навантаження, яке відіграє вибраний епізод твору. Потім учні порівнюють реконструйований ними текст з оригіналом, з тими образними висловами, якими письменник змальовує картину золотавого царства соняшників. Вони вмотивовують доцільність письменницького слововживання.

Для цього вчитель пропонує учням спочатку з'ясувати, яке ідейно-художнє навантаження у творі несе обрана для аналізу картина, яким настроєм вона прийнята.

Олесь Гончар ставив за завдання розкрити красу і цінність праці, змалювати людей, які своїми золотими руками творять чудеса. Саме тому картина «Скульптор на плантації соняшників» опромінена золотими сонячними тонами. Соняшники яскраво золотяться, випромінюють світло жовтогарячими кронами, і тому навкруги «ясно, чарівно й святково, мов у заповіднику сонця». Здається, що навіть повітря несе в собі золоті відтінки.

У наступних частинах твору опис плантації також поданий у світлих, золотих барвах: «ясночоле сонячне братство», «золоті плантації», «золоте тарілля», «розміліле золото», «золоте духмяне море», «золоті литаври».

Щоб виростити соняшники, потрібно було докласти багато праці. Завдяки їй вони «пишноголові, стрункі й незліченні».

Плантацію соняшників письменник порівнює з золотим духмяним морем. Тому й окремі предмети сприймаються в колі тих асоціацій, що нагадують морський пейзаж: «Із глибини золотих плантацій білою чаєчкою виринула чиясь косинка». І хоч плантація соняшників схожа на море, але вона, як усяка нива, не без меж. Тому вислів *широкозна рівнина* більш вдалий, ніж, скажімо, *безмежна, безкрая*.

Розглянувши різні асоціативні зв'язки окремих слів у художньому тексті і з'ясувавши їхню доцільність, учні приходять до важливих висновків про ставлення письменника до життєвих явищ, своєрідність його творчої манери. Така робота дуже корисна.

Можна запропонувати дітям простежити, яке ідейно-художнє навантаження несуть окремі слова. Наприклад, заміняємо речення: «Йому перехопило дух» іншим: «Він був вражений такою картиною». Нехай вони поміркують, який вислів влучніше характеризує захоплення скульптора, раптовість дії. Цікаво визначити і роль слів *приголомшило, осліпило*.

Проводячи стилістичний експеримент, варто замість пропущеного слова дати в дужках декілька варіантів слів і виразів. Наприклад, вчитель так запише текст твору «Дорогою ціною» М.Коцюбинського:

Соломія щодня (*ходила, мандрувала, походжала, блукала*) коло конаку — лиха, роздратована, мов голодна вовчиця. Вона не (*знала, уявляла, усвідомлювала*), чого вона туди (*ходить, навідується*), але щось несподівано (*кликало, тягло, заманувало*) її у той бік...

Робота над словом, пошук найвдалішого способу передачі думки вимагає великого напруження творчих сил. Потрібно показувати учням, як визрівав авторський задум, як письменник шукав найвагоміше слово, щоб переконливо змалювати життя. Учні повинні усвідомити, що справжні шедеври мистецтва завжди є результатом великої праці.

Варто знайомити дітей з різними редакціями твору. Наприклад, під час вивчення поеми «Гайдамаки» вчитель зазначає, що в розділі «Треті півні» Т.Шевченко спочатку написав:

А онуки? Їм байдуже,
Жито собі сіють.

Пізніше поет вніс зміни:

А онуки? Їм байдуже,
Панам жито сіють.

Дев'ятикласникам дається завдання подумати, як змінилося соціальне звучання цих рядків. Слова і вислови, замінені письменником, можна виділити іншим шрифтом чи кольором і демонструвати через кодоскоп.

Значення слова у поетичному контексті можна показати на прикладі повторів чи однокорених слів. Поставимо учням завдання пояснити ідейно-

художнє навантаження слів *золотий*, *вітер* і їхніх похідних у поемі В.Сосюри «Червона зима»:

«Але не боїмось ми банд *злотопогонних*», «...Я вірші став писать під вечір *золотий*», «І виснуть ліхтарі, як *золоте* намисто», «...справляв тут капітал свій *золотий* содом...», «Прискорено йдемо за днем *золотокрилим*», «*Золотобарвним* сном душа палахкотить».

«Носився з *вітром* я сказано на коні!..», «...квиління *вітрове* про весни юних днів...», «і де б ми не пройшли, нас радо зустрічали, і навіть *вітер* нам доріг не замітав...», «і знов Донеччина... і *вітер* верби хиле...», «і *вітер* з моря шле солоний теплий дух...»

Учні усвідомлюють, що у поетичному контексті одні і ті ж слова набувають різного смислового значення і нашарування. Слово *золотий* не обов'язково асоціюється з чимось прекрасним, світлим, радісним у житті. У творі «Червона зима» воно вживається також на означення явищ негативного плану і може викликати негативні емоції. Така ж багатозначність характерна і для інших слів, що набувають у поемі різного смислового навантаження. У вивченні мови художнього твору не повинно бути формалізму, шаблонів, які руйнують його живе, емоційне сприймання.

МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ СТИЛЮ ПИСЬМЕННИКА

У старших класах ряд монографічних тем завершується вивченням індивідуального стилю письменника. «Життєва правда у витворі мистецтва не існує поза індивідуальним баченням світу, властивим кожному справжньому художнику».¹ А тому не можна глибоко осмислити твори письменника поза усвідомленням його творчої індивідуальності. Неповторно звучать вірші П.Тичини і М.Рильського, А.Малишка і В.Сосюри. Не подібні манерою художнього зображення драматичні полотна М.Куліша та І.Кочерги, прозові твори А.Головка, Ю.Яновського, О.Довженка, М.Стельмаха, О.Гончара, та ін. У кожного з них є свої улюблені композиційні прийоми створення художніх образів, свій спосіб організації словесного матеріалу, поетичний ритм, відповідний тон розповіді, улюблені поетичні жанри. «...Одного поета цікавлять найбільше обриси характерів; другого — впливи суспільних відносин і життєвих зіткнень на характери; третього — зв'язок почуттів з діями; четвертого — аналіз пристрастей...».² Коротко кажучи, у кожного письменника свій «почерк».

¹ Храпченко М.Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. — М.: Сов. писатель, 1972. — С. 59.

² Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений: В 15 т. — М.: Гослит. издат, 1947. — Т.3. — С. 422-423.

Так, у багатьох творах українських письменників є пейзажі. Але у кожного митця вони набувають своєрідного, неповторного забарвлення. Наприклад, у І.Нечуя-Левицького в описах, що є невід'ємним елементом кожного його твору, на першому місці виступають зорові деталі. Не випадково І.Франко називав письменника артистом зору. І.Нечуй-Левицький умів з незвичайною точністю передати багатобарвну гаму кольорів. Його пейзажі відзначаються яскравістю фарб, широтою художнього зображення. Для творчої манери І.Нечуя-Левицького не є характерним той психологізм, яким проїняті пейзажі М.Коцюбинського, переважно лаконічні й змальовані через призму сприймання героїв, що допомагає розкрити їх внутрішній світ.

М.Коцюбинський був одним з тих рідкісних талантів, які надзвичайно тонко відчували художнє слово. Його психологічна манера освоєння дійсності породила своєрідність художніх особливостей творчості — психологізм образів, широке вживання невластивої прямої мови, звернення до внутрішніх монологів, через які передаються думки і настрої героїв, тощо. Для М.Коцюбинського характерний лаконізм викладу, експресивність мови, яскравість мистецьких барв, ліричне сприймання світу, повного соціальних суперечностей, життєвих контрастів, динамізм у змалюванні явищ природи, оптимістичний пафос звучання творів, ювелірна досконалість художньої форми та художньої деталі.

Змалювання одного і того ж явища, об'єкта набуває у кожного письменника своїх неповторних особливостей. Весна, наприклад, чарувала своєю красою багатьох письменників, художників, та кожен майстер художнього слова чи пензля по-своєму змалював її красу. У П.Грабовського весна — контрастний фон до нестерпного життя трудового народу. Поет утверджує думку: весна не несе людям щастя:

Скрізь панує згуба, —
Люд у заперті.

У Лесі Українки образ весни часто використовується, щоб протиставити цвітіння природи важкій недузі. П.Тичина порівнює весну, як найкращу пору року, з юністю людини. Весна в уяві В.Сосюри — це розквіт, буяння природи.

Своєрідність бачення письменником світу може виявлятися в усьому — характері тематики, системі ідейно-художніх образів. Навіть у творах, де змальовуються одні і ті ж історичні постаті й факти, може бути різний підхід до них, різний кут зору на життєві явища, який визначає групування матеріалу, засоби типізації тощо. Тематична спільність аж ніяк не виключає творчої своєрідності художнього зображення митця.

Зрозуміло, що навіть у старших класах не ставиться завдання схарактеризувати всі тонкощі стилю письменника. Діти повинні усвідомити лише найхарактерніші особливості його творчого почерку.

Невміння учнів виявити найголовніші риси творчої індивідуальності письменника значною мірою пояснюється тим, що в процесі аналізу творів на уроках літератури часто порушується принцип єдності змісту і форми. Звертається увага лише на ідеї, соціальні та моральні проблеми, поставлені письменником. Форми вираження цих ідей, своєрідність художнього бачення митцем світу або залишаються поза увагою учнів, або відсуваються на задній план.

Індивідуальний стиль письменника аж ніяк не зводиться до своєрідності мови його творів. Стиль письменника включає в себе і сукупність найголовніших ідейно-тематичних особливостей творчості.

Не слід розглядати творчу індивідуальність письменника, як щось застигле, незмінне, раз і назавжди дане. Так, рання творчість М.Коцюбинського помітно нагадує почерк попередників, зокрема Панаса Мирного, І.Нечуя-Левицького. Письменник ще тяжіє до статичних описів, характерними є риси побутовізму, етнографізму у змалюванні життєвих явищ, і лише поступово визрівав власний поетичний голос, яскравіше виявлялась ідейно-художня домінанта творчості. А тому, розкриваючи особливості манери митця, необхідно показати, як зростав його талант, змінювалися погляди на життя, літературу, способи відображення дійсності.

Творча манера митця безпосередньо реалізується у різних жанрах. Говорити про стильову означеність творчості письменника можна лише з урахуванням стильових особливостей його окремих творів. Якими не схожими стилістично є вірші Лесі Українки, її проза й драматургія! Дослідники творчості поетеси іноді називають драму-феєрію «Лісова пісня» завітчанним островом серед її спадщини.

Та найчастіше, хоч твори митця і різні за тематикою, за формою художнього вираження, вони мають і щось спільне. Це й не дивно, оскільки вийшли з-під пера однієї і тієї ж індивідуальності, і ми легко пізнаємо, кому вони належать на основі багатьох типових особливостей. Як і почерк людини, так і індивідуальний стиль письменника, глибоко своєрідне явище.

Індивідуальне, неповторне у творчості письменників може бути зрозумілим учням лише тоді, коли розглядатиметься у тісному взаємозв'язку з розвитком тих загальних закономірностей, які були характерними для літератури в певний історичний період і впливали на художнє осмислення явищ дійсності. Своєрідність письменника як митця може бути усвідомлена тільки на ґрунті розкриття літературних традицій, тих загальних тенденцій розвитку літератури, які певною мірою визначають особливості його художньої манери. "...І така особа, — зазначав І.Франко, — хоч би й найгеніальніша, не може цілковито отрястись з традиції, серед котрої виросла і виховалась, так, як не може вискочити зі своєї власної шкіри. Значить, творячи діло поетичне, і такий поет мусить послуговуватись елементами традиційними, обертатися в традиційних формах: він постарається тільки дати тим елементам якнайбільше своєї

індивідуальної окраски, розширити ті форми, поглибити ті мотиви, поглянути на них з іншого боку, ніж досі...”.¹

Щоб учні добре усвідомили своєрідність поеми І.Котляревського «Енеїда», необхідно пояснити, чим саме були зумовлені інтерес до народного життя, критика суспільного ладу, навчально-дидактичне спрямування поеми, прославлення обов’язку людини тощо. Інакше вони так і не збагнуть характеру сміху І.Котляревського, не зможуть розкрити суперечностей у змалюванні героїв, логіку їхньої поведінки. Творчість І.Котляревського не виростала на голому ґрунті, письменник засвоїв прийоми бурлескно-травестійного стилю своїх сучасників і попередників; його поема «Енеїда» засвідчила утвердження в українській літературі просвітительського реалізму, властивого багатьом літературам.

Отже, “своєрідність творчого бачення життя сама по собі зовсім не протистоїть відображенню істотного, типового в явищах дійсності. Якщо перед нами художник, який прагне пізнати ці явища, то сила і гострота його бачення світу якраз характеризується вмінням вловити, відкрити внутрішні процеси життя, показати характерні типи, які змальовують з нової сторони людську діяльність, психологію людей”.² Ідейно-естетична домінанта включає в себе і ті нові неповторні творчі тенденції, зачинателем яких став письменник, і те спільне, що єднало його з іншими митцями, але, опромінене особистісним світосприйманням, знайшло свій поетичний голос, почерк, стиль. Сміх Остапа Вишні має свої коріння в «Енеїді» І.Котляревського, сатиричних поемах Тараса Шевченка, сповнених глибокого гумору полотнах І.Нечуя-Левицького. Але разом з тим він неповторний, глибоко своєрідний.

Загальне, типове, властиве для багатьох митців, і своєрідне, індивідуальне як вияв творчої особистості виступають у тісному, органічному взаємозв’язку одне з одним, як певна діалектична єдність. Відсутність уваги до типового позбавляє учня можливості яскраво уявити художнє полотно письменника в контексті літературного процесу, недостатня увага до індивідуального не дає йому відчутти неповторну своєрідність художнього голосу митця.

Своєрідність може виступати як неповторність стосовно попередників, як типовість, спільність, характерна для послідовників письменника. І.Франко, Панас Мирний, М.Коцюбинський, Леся Українка — письменники з яскраво вираженою творчою індивідуальністю. У кожного з них свій характер викладу, своя образотворча система, і разом з тим ці митці мають багато спільного у поглядах на життя, в змалюванні явищ дійсності, відтворенні образів людей певних соціальних класів, у виборі літературних жанрів.

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 28. – С. 73.

² Храпченко М.Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. – М.: Сов. писатель, 1972. – С. 59-60.

Проблема творчої своєрідності письменника може бути поставлена в широкому плані лише в старших класах. По-перше, у п'ятих-восьмих класах у дітей немає необхідної теоретичної бази, уміння зіставляти явища і факти; по-друге, на перших етапах вивчення літератури розглядаються лише окремі твори письменника, на основі яких ще не можна вивести необхідні закономірності, які характеризують творчу манеру митця. По-третє, у старших класах є більше можливостей висвітлювати питання традицій і новаторства письменника, оскільки його творчість розглядається у зв'язку з літературним процесом.

Проте і в середніх класах у цьому напрямі повинна вестись належна робота. Якщо учень не навчиться бачити за сюжетом, героями твору автора, його вміння виражати через окремі художні деталі свої погляди на життя, художня література сприйматиметься ним лише з наївно-реалістичних позицій. Навчити учнів відчувати неповторну особистість письменника, творчу своєрідність — одне з першочергових завдань уроків літератури. Без цього не мислиться розуміння учнями специфіки мистецтва.

Нерідко уроки, на яких вивчається індивідуальний стиль письменника, недостатньо продумані. Зовні створюється враження, ніби учні, працюючи над текстом твору, характеризують стиль письменника. Проте питання і завдання вчителя, не націлюють їх на виділення того найголовнішого, що визначає творчий почерк митця. Наприклад, що можуть дати завдання, скервані на пошук у творі І.Котляревського «Наталка-Полтавка» порівнянь, епітетів, підбір народних прислів'їв і т.ін. Ці художні засоби є у кожного письменника. Але в кожного з них вони відзначаються своєрідністю. Скажімо, порівняння у творах І.Котляревського носить на собі помітний відбиток етнографізму, тематика порівнянь М.Коцюбинського значно ширша, ніж його попередників, до того ж ці засоби мають психологічне навантаження. Те ж саме можна сказати, наприклад, про прислів'я. Ними пересипано багато творів, але у кожного автора народні прислів'я можуть набувати індивідуального забарвлення.

Таким чином, робота над стилем письменника вимагає від учителя виділити найхарактерніше в творчості митця. Немає потреби аналізувати всі художні засоби письменника. Такий аналіз не приваблюватиме, навпаки, позбавлятиме радості від спілкування з мистецтвом, притуплюватиме естетичні враження учнів. Треба зосередити увагу на тому, що є найголовнішим у художній палітрі митців, чому підрядковуватимуться всі види роботи над стилем твору, тобто простежити улюблені теми і проблеми письменника, їх новаторський характер, найулюбленіші жанри, особливості мови, принципи побудови творів, способи творення образів тощо.

Так, наприклад, починаючи вивчення творчості П.Тичини, вчитель повинен намітити ряд завдань, які необхідно реалізувати у процесі аналізу окре-

мих його творів, щоб підвести одинадцятикласників до усвідомлення індивідуального стилю поета. Аналіз творів доцільно проводити під таким кутом зору: єдність національного та інтернаціонального, глибока віра в сили народу, життєстверджуючий громадянський пафос; широке використання політичної, філософської, публіцистичної, військової, побутової та інших пластів лексики: неологізми як вияв необхідності точно і лаконічно змалювати нові явища, народнопоетична основа творів, переосмислення поетом традиційних прийомів і образів-символів (вітер, плуг, сонце й ін.), зв'язок його поезій з народною піснею; багатство ритміки і строфічної будови; використання традицій Т.Шевченка, М.Коцюбинського та інших письменників; прагнення до точності, лаконізму в передачі думки; афористичні вислови П.Тичини та їхні генетичні корені; характер розмови з читачем.

Усвідомлення індивідуального стилю письменника вимагає певних порівнянь, зіставлень, завдяки яким розкриваються наукові закономірності літературних явищ. Корисно зіставляти твори на одну і ту ж тему, описи одних і тих же предметів чи явищ різними письменниками. Є багато творів, що мають спільну сюжетну основу; інтернаціональність сюжетів не виключає художньої своєрідності, індивідуальної манери митця у трактуванні й «ліпленні» художніх образів, своєрідності його стилю. А між тим використання творчого досвіду нерідко розцінюється учнями як пряме копіювання.

Шляхом зіставлень творів на споріднену тему можна підкреслити те спільне й індивідуальне, що характерне для двох авторів. Покажемо це на прикладі однойменних байок І.Крилова і Л.Глібова «Вовк та Ягня». Обидва твори мають однаковий сюжет, проте кожен з письменників виявляє власну неповторність, своєрідність. Байка Л.Глібова за кількістю рядків майже у два рази більша (67), ніж у І.Крилова (37). Російський письменник прагне до лаконізму в змалюванні життєвих явищ. Л.Глібов дає розгорнуту картину, його персонажі повніше окреслені. Порівняємо такі рядки з обох байок:

Улітку, саме серед дня, Пустуючи, дурне Ягня Само забилося до річки — Напитися водички.	Ягненко в жаркий день зашел к ручью напиться. И надобно ж беде случиться, Что около тех мест голодный рыскал Волк. Ягненка видит он, на добычу стремится...
--	--

От чи пило, чи ні — глядять:
Аж суне Вовк — такий страшений
Та здоровений!
Та так прямісінько й біжить
До бідного Ягняти.

Ягняті нікуди тікати,
Стоїть, сердешне, та дрижить...

У творі Л.Глібова яскравіше виявляється авторське ставлення до зображуваних подій. Воно реалізується і в засобах змалювання дійових осіб, і в прямій авторській характеристиці. На відміну від І.Крилова, український письменник у кінці свого твору висловлює міркування з приводу змальованих життєвих явищ:

Нащо йому про те знати,
Що, може, плаче рідна мати
Та побивається, як рибонька об лід:
Він Вовк, він пан... йому не слід...

Л.Глібов надає своїй розповіді ліричного звучання, вдається до широкого використання фольклорних засобів, у І.Крилова — епічний стиль розповіді, що наближається до розмовних інтонацій. Ці байки різні і за ритмікою.

Можна також запропонувати учням прослухати два-три уривки з художніх творів і на основі аналізу особливостей творчого почерку митців визначити, кому належать слова, наприклад:

Я так тебе люблю! Пройдуть мільйони років,
І навіть і тоді, у травах і квітках,
Сіятиме мій спів про тебе, яснооку,
Як промінь зір, що зник давно вже їхній прах...

Хай наше слово не вмирає,
І наша правда хай живе!

Благословенні мир і праця
На цій оновленій землі!

Не важко здогадатися, що перший уривок з вірша належить В.Сосюрі, поету ніжного серця, глибокої інтимної лірики. Два останні уривки — з віршів М.Рильського, творчість якого відзначається глибиною філософської думки. У другому уривку мова йде про роль слова в житті людини — одна з центральних тем поета. Третій уривок починається словом, яке не раз зустрічається у М.Рильського:

*Благословенна ти в віках,
Як сонце наше благовісне...
Благословен мечів ясних
Огонь, отчизни охорона...*

Вчителі практикують й індивідуальні завдання за картками, наприклад:

Картка №

Доведіть, що портретні характеристики Миколи Джері з однойменної повісті І.Нечуя-Левицького написані в стилі усної народної творчості:

I. Чорне волосся на голові, чорні рівні брови дуже виразно блищали на білій свиті. Запалене лице було гарне, але дуже молоде. Червоний пояс обвивавсь, наче гадюка, кругом тонкого стану. То був Джерин син Микола.

II. Микола сидів і слова не промовив. Його довгий чорний вус спустився вниз, неначе п'явка; густі брови були насуплені.

III. Джеря був сивий, аж білий. Густі сиві брови низько понависали й закривали очі, а з-під їх і тепер блищали темні, як терен, очі. Довгі сиві вуса спускались вниз, а голова біліла, наче вишневий цвіт. Його вид і тепер був сміливий і гордовитий.

Запитання і завдання на картках можна формулювати по-різному. Одні з них не вимагають роздумів, а лише певних посилань на текст, інші— потребують зіставлень, аналізу фактів, наприклад:

Простежте, як у засобах мови виражається ставлення Марка Вовчка до змальованих явищ. Чому письменниця, характеризуючи представників народу, часто вживає пестливі слова? Порівняйте синонімічні слова, якими вона відтворює дії панів (*кричить, наказує, гримає*) та селян (*каже, питає, промовила, нащобечуть, одмовляє, озвався* й ін.).

Зіставте діалоги повістей І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» та Марка Вовчка «Інститутка». У чому їхня своєрідність?

Доведіть, що М.Коцюбинському властивий лаконізм думки.

Читаючи новели В.Стефаника, подумайте, чим вони відрізняються від новел М.Коцюбинського щодо тематики, творчої манери. У чому виявилась їхня своєрідність?

М.Рильський писав, що творчість Лесі Українки можна було б окреслити одним словом — боротьба. Який би ви підібрали епіграф до творчості поетеси? Назвіть художні твори, де найповніше виражено її життєве кредо.

Випишіть крилаті слова з творів П.Тичини.

Олесь Гончар уміє показати своїх героїв у розвитку, в ідейному і моральному зростанні. Проілюструйте цю думку прикладами з його художніх творів.

Які найхарактерніші жанри в О. Довженка? Які теми, проблеми поставлені й розкриті у його творах?

Розділ VII

ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ РІЗНИХ ЖАНРІВ

У середній школі учні знайомляться з творами різних родів, жанрів та їхніми різновидами. Відповідно до способу відображення життя і структури організації словесного матеріалу, художні твори поділяються на епічні, ліричні та драматичні. Вони мають свої особливості, які потрібно враховувати в процесі аналізу, адже методичні прийоми диктуються природою художнього твору. А тому, наприклад, окремі форми роботи, які успішно практикуються під час вивчення, скажімо, драматичних творів, не можна сліпо переносити на вивчення епічних чи ліричних.

Проте і в середині одного й того ж роду, виду є свої різновиди. Було б помилкою вивчати казку так, як оповідання, чи аналізувати твори навіть одного й того ж жанру за раз і назавжди визначеною схемою. У справжньому мистецтві, крім тяжіння до певних жанрових «взірців», відбувається процес постійного їх «переборення», з'являються такі форми, які важко вкласти в рамки вже існуючих структур. Історія мистецтва — це постійне розширення впливу його сфер на людину, народження і вічне оновлення жанрів, засобів художнього вираження.

Слід зважити і на те, що літературні роди не завжди існують у чистому вигляді. Учні знайомляться з багатьма творами, в яких виразно виявляються ознаки двох або більше літературних родів. Окремі байки Л.Глібова (наприклад, «Мальований стовп») більше тяжіють до лірики, ніж до епосу. Своерідним синтезом лірики і епосу є поеми «Катерина» Т.Шевченка, «Слово про рідну матір» М.Рильського, «Червона зима» В.Сосюри. Якщо в поемі «Катерина» переважає епічний струмінь, то домінуючою основою «Слова про рідну матір» є розкриття думок і почуттів автора, викликаних Великою Вітчизняною війною, а в поемі «Червона зима» ліричні та епічні елементи представлені майже однаково. Поема Тараса Шевченка «Гайдамаки» — це сплав усіх трьох родів. Епічна розповідь про життя Яреми, повстання гайдамаків поєднується з ліричністю зображення, а окремі епізоди поеми відтворені у вигляді драматичних сцен.

Закономірно, крім якихось спільних критеріїв аналізу творів одного і того ж роду, виду, різновиду, матиме місце і такий підхід, який зумовлюється їх специфікою як неповторних явищ мистецтва. Відносячи твір до певного роду чи жанру, учитель аналізує його з урахуванням законів, що визначають специфіку цього твору, але бере до уваги наявність в ньому елементів іншого роду. Справді, не можна, наприклад, «Червону зиму» аналізувати тільки як епічний твір, у якому змальовуються події громадянської війни. Вся поема пройнята почуттями ліричного героя. Учні повинні простежити, чим викликані ці переживання, як поступово одна за одною виникають і змінюються картини, чим зумовлений їхній зв'язок у творі.

Сприймання художнього твору зумовлюється наявністю у читача відповідного естетичного досвіду. І якщо читач зустрічається з новими формами, жанрами, специфічними засобами художнього зображення, він може підходити до них по шаблону. Виробити в учнів звичку аналізувати художній твір з урахуванням його особливостей, навчити їх бачити жанрову різноманітність, художню неповторність літературних творів — одне з найважливіших завдань учителя літератури.

Проте далеко не завжди у школі під час аналізу твору враховується його жанрова природа та своєрідність, особливості творчого бачення митця. Як відзначав у одній із статей академік Д.Лихачов, вивчаючи у школі «Слово о полку Ігоревім», переважно наголошують на розповіді автора про події, жанрова ж специфіка твору по суті ігнорується. «Між тим «Слово о полку...» — не розповідь про події, а геніальна лірична поема. Тут поєднані і плач, і радість, тут є цілий спектр авторських ставлень, що весь час змінюються. Варто вловити це, і стає зрозумілим: і чому похід для розповіді вибраний такий незначний, і взагалі, чому ми беремо саме «слово» як зразок літератури, а не уривок з літопису (також література, але документально-історична)».¹

Врахування генеалогічної (жанрової) природи художнього твору — неодмінна умова аналізу твору в єдності змісту і форми.

Вивчення епічних творів

Епічні твори, вивчення яких передбачене програмою з української літератури для середньої школи, різноманітні (казка, оповідання, байка, поема, новела, повість, памфлет, роман та інші жанри). З кожним роком в учнів розширюється уявлення про їхні жанрові різновиди.

Основою епічного твору є сюжет, який становить собою послідовний ланцюг подій, умотивований ідейним задумом письменника. Важлива роль в епічному творі належить і позасюжетним елементам — портретам, пейзажам, описам обстановки, публіцистичним, ліричним відступам тощо.

У кожному класі є свої особливості аналізу епічних творів, які зумовлюються рівнем літературної підготовки учнів. Своєрідність епічного твору осмислюється учнями поступово. На перших етапах їх літературної освіти основна увага переважно зосереджується на розвитку сюжету, вчинках персонажів. Простежуючи розвиток дії у часі і просторі, учні вчать давати оцінку життєвим явищам, розглядати їх у взаємозв'язку з конкретно-історичною епохою. Аналіз логічно завершених частин, розділів, епізодів епічного твору — це одночасно і ключ до розуміння образів-персонажів, оскільки характери героїв твору безпосередньо виявляються в дії.

Проте достатнє розуміння сюжету епічного твору ще не свідчить про повноту його сприймання. Не менш важливою умовою повноцінного усві-

¹ Лихачев Д.М. Ищу древних современников //Неделя. – 1973. – № 33. – 13-19 авг.

домлення твору є також вихід за рамки сюжетної основи, вміння вловлювати авторський підтекст, той другий план, який захований за фасадом дії.

Учням не важко збагнути загальну сюжетну канву епічного твору. Але далеко не завжди вони можуть зрозуміти логіку поведінки персонажів, усвідомити взаємозв'язок сюжету з позасюжетними елементами (пейзажами, ліричними відступами, внутрішніми монологами тощо), простежити, як виражається ідея, що нею проіннятий твір. Вивчення епічного твору повинно будуватися так, щоб учні зрозуміли тісний взаємозв'язок усіх його компонентів, які в сукупності створюють цілісну картину людського життя. Тому важливо вчити їх зіставляти епізоди твору, бачити логічну доцільність у загальній композиційній побудові, простежувати поступове відтворення людських характерів. Перед внутрішнім зором учнів повинні постати яскраві художні картини — рухома кінострічка змальованих письменником образів, явищ життя.

Багато епічних творів, які вивчаються в школі, великі за обсягом. І вчитель повинен добре продумати, що саме необхідно детально розглянути на уроці, які епізоди прочитати, щоб посилити емоційність враження дітей.

Робота над композицією епічного твору ведеться в усіх класах. Навіть п'ятикласники не можуть обмежуватися усвідомленням тільки загальної канви сюжету. Це необхідна умова, але не кінцевий результат вивчення твору. Потрібно вчити і наймолодших школярів на основі тексту проникати в особливості художнього зображення, тобто практично, без теоретичних узагальнень осмислювати епічний художній твір.

П'ятикласники вже можуть простежити тісний взаємозв'язок картин, епізодів епічного твору. Наприклад, вивчаючи оповідання М.Коцюбинського «Ялинка», діти поміркують над тим, з якою метою дається опис хатньої обстановки Якіма, як це допомагає читачеві зрозуміти вчинки Василька.

Не менш важливо, щоб учні, аналізуючи епічний твір, навчилися бачити за образами, картинами автора. Автор не просто змальовує якісь картини життя, він щось хоче сказати читачеві, стверджуючи чи заперечуючи явища дійсності.

Авторська позиція в епічних творах виражається або безпосередньо, або у прихованій формі. Письменник може говорити з читачем, переконувати його від імені оповідача, літературного героя. Учні вивчають і такі твори, в яких розуміння життя літературними героями зовсім інше, ніж у письменника. Іноді позиція особи, від якої ведеться розповідь у літературному творі, може збігатися з авторською позицією тільки частково. Учні не завжди правильно усвідомлюють такі твори. Особливо часто ототожнюють оповідача з особою письменника молодші підлітки. Тому учнів слід вчити робити висновки про авторську позицію на основі загального звучання твору. Вони повинні добре зрозуміти, що хотів автор сказати своєму читачу, як він ставиться до тих подій, що зображує, до персонажів, яких змальовує, чого вчить той чи інший твір.

Коли читач починає знайомитися з оповіданням Марка Вовчка «Горпина», він одразу ж відчуває ставлення автора до героїні. Це видно вже з того,

які слова добирає письменниця, характеризуючи її. Горпина «білолиця, гарна і весела, а прудка, як зайчик, і в хаті, і на дворі в'ється, порядкує, господарює, і співає, і сміється, аж геть чутно її голосок дзвенячий».

Наявність специфічних особливостей епосу як літературного роду аж ніяк не заперечує того спільного, що об'єднує його з лірикою і драмою. А тому окремі види роботи, які широко практикуються під час вивчення епічних творів, можуть також використовуватися і у вивченні лірики й драми.

Складання плану епічного твору

У засвоєнні предметного змісту епічного твору велика роль належить складанню планів. Ця робота привчає учнів стежити за розгортанням сюжету, бачити чітку послідовність взаємозв'язаних між собою картин життя, своєрідність побудови твору, особливості описів, причинно-наслідкові, часові та просторові зв'язки між його окремими компонентами. За характером мовностилістичних засобів розрізняють звичайний, цитатний і комбінований плани, за побудовою — прості й складні, за змістом — плани переказу сюжету чи окремих його епізодів.

Робота по складанню планів починається ще в молодших класах і продовжується в середніх та старших класах. У п'ятому класі учні складають простий план (звичайний і цитатний) вивченого твору чи окремого його розділу, частини, у шостому — складний план, у наступних класах вони вчать на основі планів характеризувати літературних героїв.

Спершу учні складають плани сюжетного твору, пізніше — плани описів, в основу яких покладені різні принципи групування матеріалу — часовий зв'язок, просторовий, комбіновані форми зв'язків.

Щоб удосконалити навички складання плану, можна практикувати такі види роботи:

- I. Поділити текст на частини відповідно до запропонованого плану.
Наприклад, першу частину твору А. Чайковського «Украдений син» пропонується поцілити на чотири частини, озаглавивши їх так:
 1. Заруба з сином Остапом їдуть на Січ.
 2. Заруба подався до шинку.
 3. Напад у шинку на Остапа.
 4. Москалі вивели Остапа надвір і зібралися в дорогу.
- II. Замінити цитатний план до оповідання Марка Вовчка звичайним планом:
 - а) «Та таку-то вже невісточку взяв, що й не сказати!»
 - б) «Аж ось послав їм Господь – уродилась дівчинка».
 - в) «Та не минула і її лиха година».
 - г) «Нехай хоч воно одпочине – не мучиться».
 - д) «Вона до колиски, за дитину, – дитина холодна лежить».
 - е) «Цілісінький день ходить мовчки та городній мак ізбирає».
- III. Деталізувати простий план твору або замінити простий план на складний.

Можна, наприклад, складаючи план до першого розділу повісті І.Нечуя-Левицького «Микола Джеря», назвати пейзажний вступ до твору отак: «Опис села Вербівки та його околиць». Цього буде досить, якщо перед учнем ставиться завдання скласти простий план розділу. Але якщо треба деталізувати його, учні розкривають зміст цього опису повніше. План набуде такого вигляду:

1. Опис села Вербівки і його околиць:

- а) «Подекуди з-поміж верб та садків виринають білі хати...»;
- б) «По обидва береги Раствавиці через усю Вербівку стеляться сукупні городи...»;
- в) зелені левади;
- г) «Серед села Раствавиця входить в широкий ставок»;
- д) вулиці Вербівки;
- е) хата старого Джері.

Найтиповіші помилки учнів при складанні планів:

- 1) невміння чітко розрізнити родові й підпорядковані їм видові поняття, внаслідок чого ставляться в один ряд (як рівнозначні) пункти плану, що виражають головні та другорядні моменти твору;
- 2) невміння бачити природні логічні зв'язки між його окремими компонентами, а звідси пропуск важливих моментів у розвитку сюжету чи певного опису, надмірна деталізація якогось факту, винесення на перший план другорядного замість головного тощо;
- 3) стилістична невправність (невміння дібрати влучні та лаконічні вислови, позбутися одноманітності у побудові речень та ін.);
- 4) граматичні та синтаксичні помилки в оформленні плану.

Переказ твору та його види

Одним із засобів посилення уваги учнів до змісту і форми художнього твору є близька до тексту **розповідь** (переказ). Така розповідь вимагає від учня під час переказування тексту зберігати основні елементи стилю автора. Оскільки учні середніх класів, читаючи художній твір, переважно зосереджуються на розвитку його сюжету, необхідно спеціально звертати їхню увагу на структуру твору. Адже розуміння мови художнього твору і глибоке її осмислення — далеко не рівнозначні процеси.

Переказ, близький до тексту, сприяє розвитку мовлення школярів, збагаченню їх активного словника. Підготовка до нього може включати такі види роботи:

- 1) вибір певного епізоду чи частини твору;
- 2) складання плану уривка;
- 3) творче опрацювання матеріалу, відповідно до мети, яку ставить вчитель, а також специфіки емоційно-образної системи твору;
- 4) усний переказ за планом.

Як практично реалізувати близький до тексту переказ твору, покажемо

на прикладі оповідання В.Земляка «Лелечий суд». Заздалегідь можна колективно скласти план розповіді:

1. «На великому лузі зібралося багато лелек».
2. Всі лелеки піднялися, а один з них залишився сам.
3. Лелеку підібрали діти.
4. «Лелеки шовесни прилітали, виводили діток, а Халимон... більше ніколи не піднімався в небо».
5. За що лелеки засудили Халимона на вічну самотність?

Далі проводиться бесіда за запитаннями:

Хто є оповідачем історії про суд над лелекою? Чому перед тим, як разом вирушити в далеку путь, лелеки зібралися на лузі? Уявіть, що ви самі бачили все це. Схарактеризуйте, як вів себе на суді лелека. Розкажіть, хто врятував лелеку від смерті? За що осудили лелеку на вічну самотність?

Визначивши основний зміст оповідання, учитель зосереджує увагу на окремих художніх деталях:

Якими словами письменник характеризував красеня-лелеку? На основі яких деталей тексту можна стверджувати, що лелека почував себе винним? Яку оцінку автор твору дає суду? Як вів себе лелека після важкої провини?

Після цього п'ятикласники переказують близько до тексту останні епізоди оповідання.

Одним з варіантів творчого переказу є така форма розповіді, коли потрібно, зберігаючи композиційно-сюжетний план тексту та його стильові особливості, змінити особу оповідача. У творі Марка Вовчка «Горпина» розповідь ведеться від безпосереднього очевидця подій. Другу частину твору п'ятикласники можуть переказати близько до тексту від третьої особи. І навпаки, епізод з оповідання Є.Гуцала «Лось» про врятування цього звіра можна запропонувати переказати від першої особи. При цьому учні виступатимуть нібито співучасниками змальованих подій.

Розповідь-витяг передбачає переказ частини твору, яку обмежують певними рамками, наприклад: «Дмитрик у лікарні» («Маленький грішник» М.Коцюбинського). Цей вид переказу привчає учнів давати відповідь на поставлені запитання, відбирати потрібний матеріал.

Стислий переказ привчає учнів відділяти головне від другорядного. Слід відмітити, що чим молодші учні, тим менш розвинена в них здатність до аналітико-синтетичного мислення. Якщо переказ твору, близький до тексту, не викликає в учнів четвертих-п'ятих класів труднощів (він вимагає конкретного мислення), то стислий переказ твору чи його епізодів дається їм нелегко.

Усне малювання

З метою розвитку в учнів відтворюючої уяви у молодших і середніх класах практикують так зване «усне малювання», яке ще називають **уявним малюванням**. Для усного (словесного) малювання доцільно брати невелике

оповідання чи певний епізод твору. Спочатку учні вичленовують взаємно пов'язані між собою картини і придумують до них заголовки, потім міркують над тим, як би вони намалювали ці картини, на які б деталі звернули увагу, що показали б на першому і що на другому плані, як би розкрили психічний стан героїв. Так, наприклад, друга частина оповідання М.Коцюбинського «Ялинка» складається з шести основних картин:

1. Василько вирушив у дорогу.
2. У лісі.
3. Неприємна пригода.
4. «Василько постеріг, що збився з дороги».
5. «Настав вечір».
6. На узліссі.

Першу картину можна було б намалювати так:

«Зима. Скільки видно оком, поля вкриті снігом, немов білою скатертиною. Стверділий синявий сніг вирає на сонці самоцвітами. З краю неба білі, неначе молочні хмари. Зграї вороння кружляють над полями, деякі птахи сидять на снігу. Вдалині чорною стіною стоїть ліс. На передньому плані двоє запряжених у сани коней біжать по дорозі. Спереду на санях сидить одягнений у козушок хлопчик і цупко держить у руках віжки. Ззаду на санях — ялинка».

Так поступово перед учнями вимальовуються всі шість створених письменником картин. Важливо, щоб діти привчалися контролювати свої читацькі образи на основі тексту художнього твору.

Коли необхідно здійснити переклад художніх образів у площину зорового сприймання, репродуктивна уява у багатьох випадках доповнюватиметься творчою уявою. Іноді виникає потреба вийти за рамки картини, епізоду, домислити багато таких деталей, про які не згадає письменник, але які оправдані логікою побудови твору, його ідейним спрямуванням. В оповіданні «Ялинка» немає опису одягу Василька, та діти можуть уявити собі, як був одягнений бідний селянський хлопчик.

Змальовуючи життя, письменник створює не лише зорові, а й слухові образи. Відзначаються своєрідністю сприймання образи-символи, алегорії. Вибираючи уривок для усного малювання, слід зважити на зміст і структуру художніх образів, врахувати, якою мірою ці образи піддаються внутрішньому баченню. А тому не слід на уроках універсалізувати словесне малювання, бо така універсалізація так чи інакше зміцнюватиме в учнів інформативний погляд на літературу. Застосування цього прийому повинно бути глибоко продуманим і доповнюватися іншими видами робіт, які допомагають розкрити специфіку художнього мислення.

Усне малювання як вид роботи вимагає певних навичок і вмій. Діти не відразу опановують способи перекладу різноманітних картин, змальованих письменником, у площину зорового сприймання. Цьому їх треба вчити. Корисно практикувати такі види роботи: колективне складання уявних сло-

весних ілюстрацій до змальованих письменником епізодів, картин, розгляд учнями ілюстрацій різних художників до одного і того ж епізоду, створення учнями малюнків на основі тексту й аналіз їх.

Складання кіносценарію

Під час вивчення художніх творів можна практикувати і такий вид роботи, як складання кіносценарію. Він розвиває в учнів творче мислення, внутрішнє бачення взаємно пов'язаних між собою компонентів твору. Термін **кіносценарій** як вид роботи, що практикується у процесі вивчення учнями творів, давно вже узаконений у практиці вчителів. Проте він має умовний характер. У школі не вчать учнів складати кіносценарії у буквальному розумінні цього слова (мова кіно аж ніяк не зводиться до простого ілюстрування художнього твору, якщо кінофільм навіть будується на основі літературного першоджерела). Це скоріше «гра у кіно», методичний прийом, який допомагає проникнути в художній текст, сприяє розвитку в учнів відтворюючої уяви. Звичайно, складаючи кіносценарій, учні осмислюють і деякі особливості мови кіномистецтва.

Складання кіносценарію має багато спільного з усним малюванням. Щоб скласти кіносценарій, необхідно логічно виділити вузлові моменти твору чи його окремі частини, намітити послідовність певних картин, дати заголовки кожній картині і детально описати її. Якщо явища життя, відображені в літературному творі, у процесі усного малювання передаються статично, як на живописному полотні, то в кіносценарії вони відтворені в динаміці, в дії.

Навчаючи учнів колективно складати кіносценарій, можна спочатку запропонувати їм подивитися фрагмент кінофільму, який побудований на сюжетній основі того ж твору. Учням слід пояснити, що, відтворюючи окремі епізоди, автори фільму користуються різними планами художнього зображення дійсності. Великий план використовується тоді, коли ставиться завдання привернути увагу до певних об'єктів, окремих рис зовнішності героя тощо. Важливі об'єкти, які не вимагають особливо детального розгляду, переважно зображуються середнім планом. Якщо виникає необхідність показати фон, на якому відбувається дія, користуються загальним планом.

Перш ніж складати кіносценарій, учні розв'язують для себе ряд завдань: яке повинне бути основне звучання фільму, які моменти твору можуть бути екранізовані, що не піддається екранізації і чи можна це передати за допомогою інших засобів зображення, який матеріал скоротити, перекомпонувати, додати, виходячи з основного спрямування твору.

Підсумовуючи, зазначимо, що в основному складання кіносценарію проходить такі етапи:

- 1) вибір для екранізації завершеної частини твору;
- 2) виділення у тексті основних епізодів;

- 3) визначення назви сценарію, перелік героїв фільму;
- 4) аналіз тексту кожного епізоду;
- 5) підготовка чорнового варіанту сценарію.

Покажемо це на прикладі роботи над першою частиною оповідання М.Коцюбинського «Дорогою ціною» (від початку до слів: «Остап йшов навпростець...»). Учні відшукують у творі логічно закінчені епізоди. Їх можна назвати так:

1. Зустріч Остапа і Соломії.
2. На березі ставу.
3. У човні.
4. Прощання.

Дійові особи: Остап і Соломія.

Після цього необхідно визначити основні мотиви цього уривка. З цією метою пропонуємо з'ясувати, що заставило Остапа покинути рідне село розлучитися зі своєю коханою, як оцінює наміри Остапа Соломія, про що вона повідомляє йому.

Висновок: основний мотив фільму — прагнення до життя, до волі.

Зошит ділимо на три частини, — відповідно заповнюємо кожну графу. Перша графа — місце дії, друга — зміна планів зображення, третя — звукове оформлення епізоду.

Стаavimo перед учнями запитання: як починається твір? Де відбувається дія першого епізоду? Як можна було б відтворити на екрані зміну планів зображення? Які картини необхідно було б показати?

Так ведеться робота й над іншими епізодами. В результаті учні роблять у зошиті записи:

Місце дії	Зміна планів зображення	Звукове оформлення епізоду
Біля хати Соломії	Середнім планом зображується окутане темрявою село. Блимають поодинокі вогні. На їхньому фоні виділяється яскраво освітлений панський палац. Великим планом показано, як попід хатою, що трохи видніється на темному фоні, крадеться чиясь постать. Остап наближається до Соломії.	Чути, як гавкають собаки, тривожно покрикує сова, недалеко виспіває невгамовний хор жаб, що «намагалися перекричати одна одну». Остап повідомляє Соломію про свій намір тікати за Дунай. Вона розповідає йому, що робиться у панських горницях, і пропонує на прощання піти посидіти до ставка.
Над ставком	Камера фіксує обриси ставка. Перед глядачем пропливають верби над ставком, кущі верболозу, зарості очерету, що легко погойдуються. По чистому плесу, з глибини якого визирає зоряне небо, пливе туман. Біля берега човен, оточений осокою і лапатими лопухами.	Чути легкий плескіт хвиль і той же крик жаб.

Інсценізація твору

Ефективною формою роботи, що розвиває творче бачення дітей, а також допомагає вловити взаємозв'язок між окремими компонентами епічного твору, розкрити характер літературних героїв, є **інсценізація**. Щоб інсценізувати твір, необхідно виділити найвагоміші епізоди, об'єднати їх в яви і дії, як у драматичному творі, визначити виконавців дійових осіб, дати окремі ремарки до яв.

Наприклад, інсценізуючи оповідання О.Довженка «Мати», визначаємо такі дійові особи:

Читці.

Марія Стоян, жінка-селянка.

Василь, її син,

Степан Пшеницин, }
Костя Рябов } радянські льотчики.

Палажка, вдова начальника поліції.

Фашистський офіцер.

Фашистські солдати.

Радянський командир.

Радянські воїни.

Селяни.

Інсценізація може складатися з прологу, трьох дій і епілогу.

Ось, наприклад, як можна інсценізувати першу дію:

Зима. Ніч. У сільській хаті блимає каганець. Марія Стоян, схилившись біля столу, сидить у глибокій задумі. Надворі лютує хуртовина, кидає снігом у шибки. Чується стукіт у двері.

Марія. Хто тут?

Голоси. Тьотушка, пустіте, погібаєм...

Марія. Що ви, голубоньки, які ви, звідки?

Льотчики. Ми руські, тьотушка. Свої ми. Льотчики! Ми впали.

Марія. Господи, синочки, йдіть мерщій. Я двері зачиню... Чи ж ніхто не бачив? Німців же повно.

Читець. Півтори доби проспала Степан Пшеницин і Костя Рябов, льотчики родом із Уралу. Неголені, опалені морозами, вітрами і лютими пригодами життя, вони грізно стогнали уві сні й дихали важко. А Марія Стоян, як рідна мати, виявляла до них синівську турботу: обмивала ноги їм гарячою водою і грубу натопила, розігрівала разів зо три їжу, плакала над ними вночі і вдень, згадуючи своїх синів Івана й Василя.

Марія. Хто ж їх нагодує, хто пригріє у лиху годину? Де вони? Може, лежать уже десь у полі, мов скляні, чи висять на шибеницях у німецькій неволі і вороння клює їм очі на морозі. І ніхто не гляне вже, і не спитає, не заплаче!.. Так багато смерті навкруги. Діти, діти...

Якщо твір великий за обсягом, недоцільно давати учням завдання повністю інсценізувати його, оскільки цей вид роботи вимагає значної затрати часу. Тому краще брати для інсценізації окремі епізоди. Можна поділити

клас на декілька груп і кожній дати завдання. Інсценізовані епізоди твору слід використовувати на різних етапах його вивчення — під час засвоєння змісту (якщо інсценізація готувалася учнями завчасно під керівництвом учителя), а також у процесі аналізу, на завершальному етапі.

Так, наприклад, може бути інсценізований уривок з повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»:

I. Підготовка до заходу:

Площа класу поділена на дві частини. З однієї сторони стоїть пліт з глечиками, два заступи, з другої — повітка, де старий Кайдаш майструє.

II. План проведення:

Звучить грамзапис від слів «Недалеко від Богуслава...» до слів «...Лаврін проворно совав заступом по землі.»

В цей час старий Кайдаш майструє в повітці, а його два сини поправляють плоти під стіжки.

Лаврін: Карпе! А кого ти будеш оце сватать? Адже ж оце перед Семеном тебе батько, мабуть, оженить.

Карпо: Посватаю, кого трапиться.

Лаврін: Сватай, Карпе, Палажку. Кращої од Палажки на всі Семигори нема.

Карпо: То сватай, як тобі треба.

Лаврін: Як на мене, то я б сватав Палажку. В Палажки брови, як шнурочки: моргне, ніби вогнем сипне. Одна брова варта вола, а другій брові й ціни нема.

Карпо: Коли в Палажки очі витрішкуваті, як у жаби, а стан кривий, як у баби.

Лаврін: То сватай Хіврю. Хівря доладна, як писанка.

Карпо: І вже доладна! Ходить так легенько, наче в ступі горох товче, а як говорить, то носом свистить.

Лаврін: То сватай Вівдю. Чим же Вівдя негарна? Говорить тонесенько, мов сопілка грає, а тиха, як ягниця.

Карпо: Тиха, як телиця. Я люблю, щоб дівчина була трохи бриклива, щоб мала серце з перцем.

Лаврін: То бери Химку. Ця як брикне, то й перекинешся.

Карпо: Коли в Химки очі витрішкуваті, як у сови, а своїм кирпатим носом вона чує, як у небі млинці печуть.

(Батько перестав стругати і почав прислухатися до розмови...)

Кайдаш: А чого це ви поставали, та руки позгортали, та ще й верзете Бог зна що? Чи то можна в таку п'ятницю паскудити язика?

Карпо: В Семигорах нема де і втопитись, бо в ставках старій жабі по коліно.

Кайдаш: Говори, дурню! Нема де втопитись. Як Бог дасть, то і в калюжі втопишся.

Карпо: Хіба з корчми йдучи... (І тим самим нишком натякнув батькові, що батько любить ходити до корчми).

Кайдаш: Ти, Карпе, ніколи не вдержиш язика! Все допікаєш мені гіркими словами.

(Кайдаш сплюнув і пішов у повітку. Хлопці трохи помовчали, але прегодя знов почали балакати, спершу тихо, а далі все голосніше, а потім і зовсім голосно).

Лаврін: Карпе! Скажи-бо, кого ти будеш сватать?

Карпо: Ах! Одчепись од мене.

Лаврін: Сватай Олену Головківну. Олена кругла, як цибулинка, повновида, як повний місяць, в неї щоки, мов яблука, зуби, як біла ріпа, сама дівка здорова, як тур.

Карпо: Гарна... Мордою, хоч пацюки бий, сама товста.

Лаврін: Ну, то сватай Одарку Ходаківну: ця тоненька, як очеретина, гнучка станом, як тополя; личко маленьке й тоненьке, мов шовкова нитка, губи маленькі, як рутяний лист.

Карпо: Вже й знайшов красуню? Та в неї лице, як тріска, стан, як копистка, руки, як кочерги, сама, як дошка, а як іде, то аж кістки торохтять.

Лаврін: Але ж ти й вередливий. То сватай Хотину Корчаківну.

Карпо: Чи ти здурів? Хотина як вигляне в вікно, то на вікно три дні собаки брешуть.

Лаврін: Ну то бери Ганну.

Карпо: Авжеж! Оце взяв би той кадівб, що бублика з'їси, поки обійдеш, а як іде...

Кайдаш: Господи! Чи в вас Бога нема в серці, що ви в таку святу п'ятницю паскудите язики. Чи вам не треба помирать, чи ви не соромитесь Господа на небі? Якого це бісового батька ви стоїте, згорнувши руки, діла не робите та тільки язиками чорт знає що верзете!

Карпо: Тату! Ви покинули майструвати, і ми вам нічого не кажемо.

(Сини почали знову розмовляти. Старий Кайдаш пішов у повітку).

Лаврін: Коли я буду вибирати собі дівчину, то візьму гарну, як квіточка, червону, як калина в лузі, а тиху, як тихе літо.

Карпо: Мені аби була робоча і проворна, та щоб була грохи куслива, як мухи в Спасівку.

Інсценізації творів особливо подобаються молодшим підліткам, які ще мислять конкретними образами. Підлітки здатні до фантазування, вигадки, гри.

Уроки рольової гри надовго запам'ятовуються дітям ще й тому, що вони вражають їх наочно-образним сприйманням тексту, своєю емоційністю. Навчаючись, дитина має потребу не лише в набутті знань, а й у повних переживаннях.

Урок рольової гри для учнів — велике свято. З ним пов'язане і виготовлення масок, костюмів, декорацій. Так, інсценізуючи казку І.Франка «Фарбований Лис», діти готують маски Лиса Микити, псів, Вовчика-братика, Вовчиці, Ведмедя, Кабана, Оленя, Мавпи Фрузі, орлів, яструбів, зайців, білок, Лося.

Вживання в роль вимагає від учня пошуку потрібних інтонацій, з допомогою яких будуть відтворені образи-персонажі.

Ось, наприклад, перша картина першої дії казки І.Франка «Фарбований Лис»:

(Краєвид села. Входять Лис Микита з товаришами.)

Лис Микита: Що ви собі думаєте! Досі я ходив по селах, а завтра в білий день піду до міста і просто з торговиці курку вкраду.

1-ий товариш: Ет, іди, не говори дурниць.

Лис Микита: Що, дурниць! Ану, побачите *(нахваляється)*.

2-ий товариш: Побачимо або й не побачимо. Там пси купами по вулиці ходять, то вже хіба б ти перекинувся в блоху, щоб тебе не побачили й не роздерли.

Лис Микита: Отже, побачите, і в блоху не перекинуся, і не розідруть мене!

Учні повинні передати і зухвалість Лиса-Микити, і здивування та разом з тим і недовіру його товаришів.

Таким чином, інсценізація казки є й засобом проникнення в її зміст та підтекст.

Особливості вивчення ліричних творів

Ліриці шкільна програма відводить багато місця і в середніх, і в старших класах, і це не випадково. Вона містить у собі великі можливості для формування людини.

В центрі уваги лірики не зображення певних об'єктів, подій, явищ природи, а, насамперед, змалювання людських почуттів, найпотаємніших думок, переживань, роздумів, які викликані суспільно-політичними подіями, картинами природи, особистими моментами в житті людини, вираження ставлення до них. Правда, і в епосі, і в драмі також проявляється ставлення письменника до зображуваного, та в ліриці це ставлення-переживання є не супутнім елементом, а концентрованим вираженням образного втілення, яке передається засобами своєрідно організованої ритмічної емоційно-образної мови.

На відміну від епічних творів, які накреслюють широку панораму життя, ліричні твори не мають широкого розгорнутого сюжету, думки поета виражаються лаконічно, сконцентровано. В одному віршованому рядку передається те, що іноді в епічних творах розгортається у цілі розділи. А тому лірика має багато переваг у вихованні в учнів культури почуттів і переживань.

Ліричні твори допомагають проникнути у внутрішній світ людини, відкрити її гуманістичні устремління. М.Добролюбов зазначав, що поет, відтворюючи враження і почуття, "робить велику послугу людям; без нього багато прекрасних почуттів і благородних прагнень було б забуто нами; вони з'явилися б у нас на хвилину і зразу ж зникли б під впливом різних життєвих турбот і дрібниць".¹ Подібну думку висловив з великою силою Р.Гамзатов у вірші «Поезія»²:

Без тебе був би світ, немов могильний склеп,
Де сонце зроду-віку не світило.
Мов небо без зірок похмуре, як вертеп,
Чи як любов, що пестити не вміла.
Світ став би морем, але без чайок,
Поснулих на блакитних сонних хвилях,
Чи садом без трави та без квіток
І без пташок, дзвінких та легкокрилих.
Дерева стали б голі і сумні —

¹ Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: В 9 т. – М.-Л.: Гослитиздат, 1961. – Т.1. – С.401.

² Гамзатов Р. Сонети. Вірші. – К.: Рад. письменник, 1979. – С. 87.

Суцільна осінь — ні весни, ні літа,
І люди б стали дикі і нудні,
А пісня... Пісня б зовсім зникла з світу.

Але не варто думати, що досить учневі прочитати кілька книжок ліричних віршів і зразу ж досконалішою стане культура його почуттів, збагатиться емоційна сфера. Образи ліричного твору здатні викликати емоційну реакцію у читача лише за певних умов, коли враховується специфіка ліричних образів, особливості відтворення явищ дійсності.

Не можна не погодитись з відомим дослідником лірики А. Лісовським, що наочний образ в ліричній поезії потрібен “не сам по собі, а для навіювання читачеві якогось конкретного почуття. Саме з допомогою конкретних образів, явищ виражається певний погляд на життя, той цілісно-естетичний смисл, який не є властивістю цих образів”.¹

Так, у вірші Л. Глібова «Журба» природа важлива не сама по собі, а як засіб виявлення людського ставлення до плину життя. І лише досягнувши образи твору, прирощений зміст слів, яким вони наповнюються безпосередньо в тканині твору, учні зможуть усвідомити його домінанту.

Таким чином, один зміст у ліричному творі тут виражається за допомогою іншої форми, що не має власного звукового вираження. Проникати в образи ліричного твору — це значить усвідомлювати той поглиблений підтекст, яким він наповнений.

У школі вивчаються ліричні вірші різного характеру. За тематикою, провідними мотивами лірику поділяють на **громадянську**, або **політичну**, **філософську**, **інтимну**, або **особисту**, **пейзажну**. Такий поділ дещо умовний. Інтимна чи, скажімо, пейзажна лірика може також мати політичний характер. Зміст, тематичне спрямування художнього твору певною мірою визначають особливості його вивчення. Але не менш важливою стороною ліричного твору, яку повинен виховувати вчитель, є його структура. За структурою і способом організації матеріалу лірику поділяють на **рефлексійно-виражальну**, **розповідну**, **описову**. Крім цього, є такі структури ліричних творів, що мають ознаки всіх типів, їх називають **змішаними структурами**.

Рефлексійно-виражальна лірика — це сповідь поета перед читачем, своєрідні монологи, в яких він висловлює своє кредо і почуття, це певні звернення, послання, заклики.

У центрі уваги **розповідної лірики** ті почуття й враження, що зумовлені якоюсь подією, епізодом чи спогадом з життя поета. Ліричні твори розповідного плану часто містять автобіографічні відомості. Проте не слід повністю ототожнювати ліричного героя з особою автора навіть тоді, коли він говорить від першої особи, як, скажімо, у творі Т. Шевченка «Якби ви знали,

¹ Лісовский А. М. Изучение лирики в школе. — К.: Рад. школа, 1987. — С. 19.

паничі». Поет не пасивний регістратор своїх почуттів. Він виражає думки і прагнення народу. А тому його власні почуття набувають загальнонародського змісту, стають типовими. Навіть інтимну лірику не можна зводити лише до суб'єктивних почуттів поета. У ній, як і в творах інших жанрів, знаходить свій вияв історичний, моральний, естетичний досвід народу.

Описова лірика — це малюнки природи, портрети людей. Через описи поет висловлює свої почуття і роздуми. Вивчаючи такі вірші, учні усвідомлюють, що є об'єктом зображення автора, як з'єднані між собою описові моменти в єдине ціле.

Аналіз жодного жанру мистецтва не викликає стільки труднощів у вчителів, як аналіз ліричних творів. Під час багатьох дискусій з приводу викладання літератури в школі не раз висловлювалися думки, чи не краще вивчення ліричних віршів обмежувати тільки їх виразним читанням: мовляв, аналіз лірики вимагає особливо тонкого підходу, оскільки вона сповнена почуттів, які важко виразити звичайними словами. Ліричні твори, як і живі квіти, не допускають грубого втручання. В недбалих руках вони в'януть, втрачають свій колір і аромат. Та без аналізу багато сторін вірша так і не розкриється перед учнями. Естетичні почуття, які виникають під час первинного ознайомлення з ліричним твором, повинні бути освітлені думкою. Небезпідставно кажуть, що твори осмислюються розумом, при цьому відбувається процес їх повторного сприймання, але вже в роздумах.

Сприймання і розуміння учнями ліричних творів зумовлюється багатьма факторами: особливостями ліричної поезії, своєрідністю художньої манери поета, характером ідейного змісту творів, загальним розвитком дітей, їх життєвим досвідом. Глибина сприймання читачем ліричного твору залежить від широти, культури його почуттів, емоційної чуйності, здатності проникати у внутрішній світ людини, відгукуватися на її радощі і болі. А між тим ці важливі якості є не в усіх учнів, тому ліричні твори, не знайшовши опори в їх емоційному досвіді, можуть не викликати в них належного інтересу.

Ліричні вірші відзначаються і особливостями художньої мови, розуміння якої вимагає добре розвиненої уяви, мислення образами, тонкого чуття, вразливості, загального розвитку людини. Тому-то під час вивчення ліричних творів дуже помітна строкатість учнівських вражень. Широта художніх узагальнень у ліричних творах об'єктивно породжує в учнів різні асоціації залежно від їх особистого досвіду. Порівняно з іншими родами літератури сприймання лірики відзначається найбільшою суб'єктивністю. Проте це аж ніяк не означає, що тільки сам учитель повинен аналізувати поезії. Звичайно, живому слову вчителя у вивченні лірики належить дуже важлива роль. Він готує дітей до сприймання ліричного твору, допомагає розібратися в ньому, спрямовує їхню увагу на певні художні деталі, узагальнює розрізнені враження в єдине ціле. Але і учні при цьому не повинні бути пасивними.

Є серед них такі, які можуть легко вловити темпоритм твору. Вони по шаблону вимовляють слова й окремі фрази, не вдумуючись у зміст. І навпаки, частина учнів зосереджує увагу переважно на тому, про що мовиться у творі, залишаючись байдужою до його ритмічної сторони. Учителю повинен пам'ятати про це і відповідно допомагати як одним, так і другим.

Аналізувати ліричний вірш — це значить вчити дітей заглиблюватися в його поетичні образи, спостерігати, як вимальовуються одна за одною картини або як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані та як усе це безпосередньо виражається в контексті твору. Важливо з'ясувати, що хоче сказати поет, який характер має мова вірша і як вона виражає авторську ідею.

Аналіз ліричного вірша не слід зводити до простого переказу його змісту, примітивного перекладу мови поезії на мову прози, в результаті чого руйнуються образи, втрачається поетичність.

Ліричні твори — це згустки художніх образів. Тут кожне слово, кожна фраза набуває вагомого звучання і майже не піддається розчленуванню, перекладу на мову понять. В них синтезується не лише смисловий, а й емоційний зміст. Підміна образів ліричних творів логічними міркуваннями, поняттями, констатацією фактів спотворює їх зміст, бо простий переказ ліричного вірша вже сприймається як звичайна інформація, і вимоги до словесного оформлення думки підпорядковуються іншим законам. Художній логіці властиві свої особливості мислення, способи моделювання дійсності.

Прочитаємо перші шість рядків вірша В.Сосюри «Осінь»:

Облітають квіти, обриває вітер
пелюстки печальні в синій тишині.
По садах пустинних їде гордовито
осінь жовтокоса на баскім коні.
В далечінь холодну без жалю за літом
синьоока осінь їде навманя.

Спробуємо переказати їх, не вдаючись до образності: вітер обриває з квітів пелюстки; опустіли сади, все пожовтіло; літо минуло, настала осінь, наближається холод; всюди тихо. В результаті цього зникла поезія, емоційно-образне сприймання автора, яким пронизаний твір.

У процесі аналізу ліричного твору необхідно, щоб учні добре усвідомили ту художню логіку, завдяки якій він набуває своєї поетичної сили. Образ вітру, печальних пелюстків, синьої тиші викликає багато асоціацій. Осінь змальовується як жива істота, вона *жовтокоса, синьоока*. Такі епітети не випадкові. Жовтий колір найхарактерніший для цієї пори року. Восени золотяться берізки, покриваються золотом листки клена, жовтіє все навколо. У багатьох осінь викликає почуття жалю. Повіє холодом — і затихає щебетання птахів, сюрчання коників у полі, пустіють сади, ліси і гаї. Ми прощає-

мось з літом. І в цьому прощанні певний сум. Осінь ще й *синьоока*. Синіють зорані поля, синіє безлистя ліс. Навколо *синя* тишина. Поет не каже: “Осінь викликає зміни в лісах, на полях, на городах”. Він передає ту ж думку образно: осінь “іде гордовито... на баскім коні”.

Зміст вірша помітно зміниться навіть тоді, коли переказати його прозою мовою, зберігаючи образні вислови. Втратяться дуже важливі компоненти структурної цілісності вірша — ритміка, мелодика, звукове інструментування. Особливо велике значення у передачі засобами художнього слова динаміки життєвих процесів належить ритму. Ритм надає віршеві унікальності, милозвучності.

Оскільки ліричний твір — це діалектичний сплав певних картин життя, через які автор висловлює свої погляди на дійсність, то аналіз його повинен забезпечувати цю єдність. Художні образи потрібно аналізувати під кутом зору основної ідеї твору. Але не можна нехтувати і формою вірша, зводити її до того, щоб вичленити абстрактну ідею. Ідейно-естетичне багатство художнього твору не тотожне системі наукових понять. Для учнів важливо не тільки збагнути поетичну ідею, а й простежити, як виражає її письменник. Поза цим не можна зрозуміти творчої індивідуальності митця, неповторності його поетичного голосу, розкрити секрети його художньої майстерності.

Щоб сформувати в учнів правильний підхід до вивчення лірики, озброїти їх відповідними науковими критеріями аналізу, потрібна продумана система методичних прийомів, яка передбачає планомірне, поступове ускладнення роботи над аналізом ліричного твору.

На перших етапах вивчення літератури учні ще не можуть збагнути широти художніх узагальнень, які закладені у ліричній поезії. Спочатку розвивають у дітей здатність бачити у ліричному вірші те коло життєвих явищ, що стали об'єктом зображення, поступово підводячи їх до розуміння другого плану художнього зображення, в якому й виражається ставлення поета до дійсності.

На перших етапах вивчення ліричних творів учитель зосереджує увагу на тому, яким настроєм пройнятий вірш, які почуття і переживання поета є домінуючими і чим вони зумовлені. Потім учні усвідомлюють, що таке ліричний герой, як конкретно авторське переживання стає типовим і переходить в загальнолюдське. У старших класах необхідно так організувати роботу, щоб учні не лише відчули особливості поетового світосприймання в окремих творах, а й простежили, які головні мотиви, образи його лірики, у чому її своєрідність і як ця своєрідність проявляється у різні періоди його діяльності. Поет повинен постати як особистість з притаманним йому індивідуальним баченням світу.

У середніх класах, якщо твір не важкий для сприймання учнів, учителі нерідко вдаються до такого аналізу, що по суті зливається з роботою, спрямо-

ваною на виховання навичок виразного читання. З'ясовуючи, як слід читати окремі строфи, чи аналізуючи, чому вони так прочитані, діти глибше усвідомлюють зміст твору.

Прийоми аналізу ліричного вірша диктуються насамперед особливостями його композиції, а також учнівським сприйняттям. Якщо після першого читання вірша учні вже розуміють у загальних рисах поетичну ідею, можна йти дедуктивним шляхом: спочатку з'ясовується загальний напрям його звучання, потім конкретизується, поглиблюється розуміння учнями художніх образів.

Таким шляхом, наприклад, можна вивчати в одинадцятому класі вірш А.Малишка «Пісня про рушник». Звернемося до уроку, проведеного у школі № 191 м. Києва.

На уроці ставиться завдання не тільки познайомити з піснею поета (кожен учень добре її знає), але й розглянути хвилюючу тему материнства, оспівану багатьма митцями світу.

I. Згідно із загальним задумом формулюється тема уроку: «Краса материнської любові за твором А.Малишка «Пісня про рушник». На дошці робляться записи:

ПОДУМАЙТЕ: Чому в народі кажуть, що кожна людина в неоплатному боргу перед матір'ю? Коли, на ваш погляд, мати почуває себе щасливою?

ЗАПАМ'ЯТАЙТЕ ЦІ СЛОВА: «Умій відчувати серце матері... Якщо ти в дитинстві не навчився бачити в очах матері її душу, ти на все життя залишишся моральною калікою».

Василь Сухомлинський.

II. До уроку підготовлені виставки ілюстрацій на тему «Материнство». На столі — вишиті рушники з оберегами. На другому — томики творів А.Малишка.

Група одинадцятикласників одержала до уроку завдання знайти в літературі висловлювання письменників різних народів про матір і материнство, про силу материнської любові.

Чотирьом школярам було доручено підготувати вірші про матір А.Малишка. Двоє одинадцятикласників написали реферати: про народні традиції, пов'язані з вишиваним рушником; про матір поета. Останні учні підготували декламацію віршів про материнську любов, написані українськими поетами.

За тиждень до проведення уроку було проведене анкетування. Учні пропонувалося відповісти на питання:

Що, на твій погляд, найголовніше в житті? Що ти найбільше цінуєш в людях?

З одержаних відповідей на уроці були використані окремі висловлювання учнів, їхні прізвища не називалися.

Аналіз анкет показав, що лише 8% школярів, відповідаючи на перше запитання зазначили, що найдорожче на світі — це мати. Інші стверджували: «Найдорожче — любов», «рідна природа», «здоров'я», «найголовніше у житті — мати гроші, доброго товариша».

У цілому структура уроку включала такі навчальні ситуації:

1. Вступне слово вчителя про матір і материнство з широким використанням ілюстрованого матеріалу.
2. Читання учнями висловлювань письменників, видатних людей світу про матір, материнство.
3. Прослуховування реферату учня «Тема материнства — стрижнева тема в поезії А.Малишка» (в розповідь включені завчасно підготовлені учнями вірші поета, присвячені матері — Ївзі Базелісі).
4. Ознайомлення учнів з творчою історією пісні.
5. Читання вірша вчителем.
6. Коротка бесіда про його зміст.
7. Прослуховування пісні у виконанні Д.Гнатюка.
8. Бесіда про народну основу пісні, про традиції, пов'язані на Україні з вишитими рушниками, прослуховування реферату учня.
9. Читання підготовлених учнями творів про матір і материнство.
10. Читання вчителем відповідей на запитання анкети.
11. Загальні висновки вчителя про урок літератури.
12. Домашнє завдання та інструктаж до його виконання.

Така побудова уроку забезпечила його емоційність, виховну спрямованість, безпосереднє залучення учнів до різних видів діяльності.

Домашнім завданням для учнів було написання твору «Тема материнства в поезії А.Малишка». Письмові роботи свідчили про те, що одержана на уроці інформація набула для учнів особистісного характеру. Ось, наприклад, як починає свій твір Микола П.: «Від глибокої давнини до наших днів у поезії прославляється образ жінки-матері. Їй присвячені найхвилюючі рядки. Для кожного з вас матері найдорожчі в світі. Це вони подарували нам життя, навчили рідної мови, вивели в широкий людський світ. І хочеться всім сказати: «Бережіть своїх матерів...».

До розуміння авторської ідеї можна йти й індуктивним шляхом. Урок, на якому аналізується в сьомому класі вірш Лесі Українки «Досвітні огні», може мати такі структурні елементи:

1. Розповідь учителя про перші робітничі виступи в Росії та Україні.
2. Читання вірша вчителем.
3. Бесіда за змістом твору.
4. Читання вірша учнями.

Наведемо орієнтовну систему запитань і завдань, які може використати вчитель у процесі роботи над цим твором:

З яких двох частин складається вірш? Яке ідейно-художнє навантаження несуть у творі алегоричні образи «темної ночі» і «досвітних огнів»? Простежте, як змінюються картини. Прочитайте першу строфу ліричної поезії. Яку картину змальовує і до яких художніх засобів вдається поетеса? Які барви переважають у першій частині вірша? Розкрийте думки і почуття, які викликає ця картина. Який загальний тон

звучання і настроїв другої частини твору? Доведіть, що симпатії Лесі Українки на стороні борців за народне щастя. Поясніть зміст рядків:

Досвітні огні, переможні, урочі,
Прорізали темряву ночі,
Ще сонячні промені сплять,—
Досвітні огні вже горять;
То світять їх люди робочі.

До чого закликає поетеса? Які ви знаєте твори інших поетів, що перегукуються з цим віршем?

Таким чином, загальний висновок про ідейне спрямування поезії робиться на основі дослідження тексту, певних зіставлень, узагальнень тощо.

Лаконізм художнього зображення, сконденсованість думки, почуттів, настроїв у ліричних творах вимагає достатнього розвитку асоціативного мислення й відтворюючої уяви. Читач, усвідомлюючи ліричний твір, повинен не тільки фіксувати поетичні образи й картини, які змальовані поетом, а й виходити за рамки цих образів і картин, психологічно вмотивовувати почуття і роздуми автора, вміти вловити прихований підтекст твору. Тільки за цієї умови можна виховати в учнів здатність проникнути в глибину поетичних ідей та образів, бачити своєрідність освоєння поетом дійсності.

У дев'ятих-одинадцятих класах поряд з текстуальним вивченням окремих поезій практикується й оглядове вивчення лірики. Окремі вірші можуть бути проаналізовані детальніше, інші — стисло або про них учитель лише згадає. Так, наприклад, аналізується цикл віршів Т.Шевченка «В казематі». Урок може мати таку структуру:

1. Розповідь учителя про арешт Т. Шевченка за участь у Кирило-Мефодіївському братстві.
2. Читання спогадів про Т.Шевченка, уривків з художніх творів, які змальовують його перебування в казематі III відділу Петропавлівської фортеці.
3. Загальна характеристика вчителем циклу невільничої лірики.
4. Читання поезії «Мені однаково».
5. Аналіз вірша (уявне відтворення учнями душевного стану поета під час написання цього твору; поділ вірша на дві частини і з'ясування того, як окреслюється зміст кожної з них, які думки виражає поет і як саме).
6. Читання твору «Мені однаково» учнями.
7. Читання завчасно підготовлених дев'ятикласниками поезій «Садок вишневий коло хати», «В неволі тяжко», «Чи ми ще зійдемося знову», «Веселе сонечко ховалось»; короткі коментарі до цих творів.
8. Підсумок уроку.

Перш ніж приступити до ранньої творчості П.Тичини, вчитель дає завдання окремим учням підготувати для читання у класі вірші “Розкажи, розкажи мені, поле...”, “Молодий я, молодий”, “Не бував ти у наших краях”. Декламування вірша “Ви знаєте, як липа шелестить” учитель порекомендує учням підготувати на музичному фоні. Послухають учні й такі твори, як “Коли в

твої очі дивлюся”, “Десь на дні мого серця”. Від конкретних картин, намальованих поетом у творі, до розуміння пафосу його творчості — такий шлях вивчення лірики у старших класах.

Интерес учнів до ліричних творів необхідно постійно розвивати. Якщо у школі організуються вечори поезії, зустрічі з поетами, конкурси на краще читання, колективне прослуховування віршів у виконанні визначних майстрів художнього слова, а уроки відзначаються високою емоційністю, учні не можуть бути байдужими до ліричних творів.

Про специфіку вивчення драматичних творів

У програмі з української літератури для середньої школи, крім творів епічного та ліричного роду, представлені драматичні твори.

В епічних творах характери дійових осіб розкриваються через авторську розповідь і, на відміну від драматичних творів, авторським характеристикам належить особлива роль. Письменник характеризує вдачу героїв, допомагає читачам зрозуміти причини щастя чи горя персонажа. Пригадайте, як народ-автор змальовує трьох братів у казці «Названий батько» або як Іван Франко розповідає про вдачу і дивовижне везіння в житті Лиса Микити. Подібних авторських характеристик ви не знайдете у драматичних творах.

Авторські характеристики зводяться до скупих ремарок, тобто зауважень, що стосуються поведінки акторів. Ці поради адресовані режисеру — художньому організатору, керівникові театральної постановки. На самому початку тексту п'єси автор також подає список дійових осіб, де може вказувати їхній вік, зовнішній вигляд тощо. Ознайомлення з цим списком дає можливість уявити, про кого йдеться у п'єсі.

Для п'єси характерна діалогічна мова викладу, зміст драматичного твору читач сприймає на основі **діалогів**, тобто розмов між двома, трьома або більше героями п'єси, а також із **монологів**-роздумів дієвої особи вголос, розмови з самим собою або з глядачами.

Психологічні дослідження підтверджують, що під час читання п'єси в учнів гірше працює відтворююча уява, ніж, скажімо, під час читання творів епічних. Це пояснюється відсутністю розгорнутої авторської мови. Специфіка драматичного твору вимагає від учителя застосовувати насамперед такі методичні прийоми, які сприяють розвитку дітей. У цьому полягає певна своєрідність роботи над вивченням драми в школі.

Крім тих спільних завдань, які розв'язуються у процесі знайомства учнів з художнім словом взагалі, вивчення драматичних творів включає і завдання, продиктовані особливостями жанру: школа повинна виховувати не тільки кваліфікованих читачів, що здатні самостійно осмислити той чи інший драматичний твір, а й кваліфікованих глядачів, що вміють оцінити спектакль, гру

акторів. Учні повинні засвоїти деякі теоретичні поняття, що стосуються драми як літературного роду в його історичному розвитку — драматичний твір як основа сценічного мистецтва, соціально-побутова драма, комедія, історична драма, драма-феєрія, оптимістична трагедія, монолог, діалог, акт, ява, картина, ремарка тощо, а також терміни, пов'язані з театральним мистецтвом (декорація, бутафорія, куліси, грим, режисер, ложа, партер, бель-етаж, антракт, програма й ін.).

Здебільшого у драматичних творах письменники змальовують людину в найгостріших життєвих ситуаціях. Конфлікт, що лежить в основі сюжету п'єси, має соціальний, психологічний чи побутовий характер. Ним зумовлюються розвиток сюжету, групування персонажів, вчинки героїв твору.

Розкриваючи конфлікти твору, учні усвідомлять характери дійових осіб, їх моральні якості та життєві позиції. Тому вчителі-словесники аналіз драматичного твору нерідко починають із з'ясування конфлікту. Розуміння конфлікту веде до усвідомлення ідеї твору.

У драматичному творі конфлікт далеко напруженіший, гостріший, ніж у творах епічного жанру: п'єса вимагає стислості у змалюванні явищ життя, динамічного розвитку дії. Безпосереднім виявом її конфлікту є наскрізна дія і лінія контрдії. Учні повинні з'ясувати, як у п'єсі розгортається основна дія, головні етапи її розвитку, заради чого ведеться-боротьба між окремими героями твору, як групуються дійові особи. Головною дією п'єси І.Котляревського «Наталка Полтавка» є сватання возного Тетерваковського до Наталки.

Аналіз твору вимагає детального знання епізодів, що становлять основу сюжету твору. Але одного цього мало, щоб розкрити багатство тих ідей, які закладені в п'єсі. Учитель повинен допомогти учням усвідомити **внутрішній** зміст поведінки і вчинків персонажів.

У кожного героя п'єси є мета, заради якої він діє, якій підпорядковані його думки, бажання. Цю мету К.Станіславський назвав надзавданням ролі артиста. Вона продиктована внутрішньою суттю образу. Надзавданням ролі Анни за п'єсою І.Франка «Украдене щастя» є: «Хочу бути, які інші люди, щасливою».

Але *хочу і безпосередньо дію* — не одне і те ж. У зв'язку з цим К.Станіславський вводить термін *наскрізна дія* персонажа. Вона визначає логіку поведінки героя, передбачає практичне здійснення його мети. Наскрізну дію образу Анни можна визначити так: «Повернути собі хоч крихітку щастя, відстоювати своє почуття... Хай хоч ненадовго, хоч якою ціною все це давалось би», і в той же час Анна розуміє, що зрада чоловікові ніколи її не зробить щасливою. Ця роздвоєність душі зумовлює характер її поведінки. Анна — то горда й сильна натура, то приголомшена горем і відчаєм. Вона у постійному конфлікті сама з собою.

Надзавданням ролі Мартина Борулі є: «Хочу бути дворянином». Наскрізна дія образу, що визначає логіку поведінки героя, передбачає практичне здійснення його мети — домогтися втрачених дворянських прав, жити панськи. Звідси і накази довго спати, хоч і це самому йому противно, розвести собак, їздити на полювання тощо.

Таке розуміння наскрізної дії дає можливість не тільки зрозуміти трагікомічні потуги Мартина Борулі стати дворянином, але й розвинувати філософію привілейованості і винятковості людини.

В останні роки поширилися такі види роботи в школі, які спрямовують учнів на образне розв'язання поставленого завдання. Учителі-словесники пропонують так званий **режисерський коментар** до окремих яв твору. Постановка п'єси на сцені вимагає від режисера, щоб він збагнув думки і почуття героїв, їхню поведінку в динаміці, русі. І якщо ставити учнів у позицію режисера, це сприятиме розвитку відтворюючої уяви, виявленню читацьких образів, які склалися у них після ознайомлення з п'єсою. Корисно також ставити учнів у позицію актора. Назвемо кілька таких завдань:

“Якою, на вашу думку, повинна бути остання сцена (ява XII) п'єси І.Карпенка-Карого «Хазяїн»? Ваша улюблена роль у п'єсі І.Котляревського «Наталка-Полтавка»? Яким ви уявляєте свого героя? Розкажіть його біографію. До чого прагне ваш герой і що хоче сказати цим образом автор? Які особливості його мови і як у ній відбито характер?”

Можна по-іншому сформулювати завдання:

“Уявіть собі, що вам потрібно зіграти роль Мартина Борулі з однойменного твору І.Карпенка-Карого. Яким, на ваш погляд, постав би цей герой в останньому, п'ятому акті комедії? Схарактеризуйте його внутрішній і зовнішній стани. Який у нього вираз обличчя, очей? Який голос, хода? Що повинна викликати у глядача сцена прощання Борулі із збанкрутілими «бамагами» — сміх чи, може, злість?”

Ви в ролі Феногена (драма «Хазяїн» І. Тобілевича). Герой твору, залишившись на самоті, міркує про смисл життя. Яка у вас поза, які жести, інтонація, коли ви розмірковуєте: «Розумні слова: або хазяйство, або смерть! Велика правда. Земля, скот, вівці, бариші — оце життя! А для чого ж тоді, справді, і жить на світі, коли нема цього нічого? Та краще хробаком нечуттєвим родиться, аніж такою людиною, що про хазяйство не дбає. Нехай Бог боронить — коли б у мене пропали ті гроші, що маю, зараз би повісився?»

Розкрийте психологію поведінки Мартина Борулі в першій сцені комедії, коли він слухає читання документа, що встановлює його шляхетське походження.

Варто пропонувати учням завдання усно описати певні мізансцени чи декорації до окремих дій п'єси, наприклад: “Які б підібрали ви декорації до першої дії п'єси І.Карпенка-Карого «Хазяїн»?” Ось окремі міркування дев'ятикласників.

На мій погляд, перша дія п'єси І.Карпенка-Карого «Хазяїн» відбувається у розкішному кабінеті Терентія Гавриловича Пузиря. Посеред кімнати стоїть стіл. Вікна кімнати виходять у сад. В саду цвітуть яблуні. У кімнаті багато дверей. На стіні висить картина, на якій намальована річка з крутими берегами. Підлога заслана килимами; кімната

прибрана, скрізь чисто, біля вікон стоять стільці. У вікна можна побачити подвір'я, по якому ходять кури. Видно, як скликають їх їсти. Кімната світла, простора.

Другий учень висловлює інше міркування:

В моєму уявленні кабінет постає таким: меблі, які тут були, не свідчили про те, що це дім багатія, тому що Пузир був дуже скупим. Посередині важкий, великий, збитий з грубо обтесаних дошок, потемнілий від часу стіл. Біля стіни ослін, кілька таких же старих і незграбних табуреток, що доживають свій вік. На столі лежить рахівниця. Книг немає, бо Терентій Гаврилович ставить до мистецтва і науки, як до чогось зайвого. На стіні жодної картини. Хоч кабінет не по-панському обставлений, але у ньому чисто і просторо, тому що тут наводять щоденно порядок дружина Пузиря Марія Іванівна та його дочка Соня. У вікно видно дорогу і безмежний степ.

Як бачимо, перший учень недостатньо усвідомив ідею твору, життєву логіку характеру Пузиря. А тому й декорації до першої дії п'єси запропоновані ним невдало. На основі таких робіт учитель-словесник може певною мірою коригувати читацькі образи учнів.

Аналізуючи драматичний твір, особливу увагу приділяємо мові дійових осіб як засобу їх індивідуалізації. У драматичному творі мова героя є дзеркалом його характеру, поглядів на життя, звичок і намірів. Учням корисно дати завдання проаналізувати з погляду мови окремі яви, картини.

Вивчаючи драматичні твори, учні знайомляться з фрагментами театральних вистав, з окремими фільмами, які поставлені на основі спектаклів («Наталка-Полтавка» І.Котляревського, «Сто тисяч» І.Карпенка-Карого, «Украдене щастя» І.Франка та ін.) П'єса живе тільки на сцені. Саме завдяки спектаклю образ набуває яскравого вираження.

Іноді перед тим, як учні читатимуть п'єсу, вчителі-словесники організують перегляд спектаклю. Такий перегляд забезпечує емоційне сприймання п'єси, глибше її розуміння, але разом з тим негативно впливає на здатність учнів самостійно оцінювати твір, розв'язувати завдання, спрямовані на інтерпретацію його образів: зорові враження від спектаклю гальмуватимуть думку учня, витіснятимуть ті читацькі образи, які могли скластися в результаті безпосереднього ознайомлення з твором. Після перегляду спектаклю учні читають твори більше з примусу, ніж за власною ініціативою, до того ж дуже неухважно.

Гра талановитого артиста завжди переконливо діє на глядача, нав'язує йому певне розуміння твору. Театр найвищою мірою наочний, образи-персонажі драматичного твору набувають тут конкретного виразу, отже, уже асоціюються в уяві учнів з певними особами.

П'єсу, поставлену на сцені, слід розглядати певною мірою як нову естетичну цінність, у якій зливається воедино літературний твір з особливостями акторського виконання. Театр є колективним мистецтвом, що поєднує в собі творчу працю драматурга, актора, режисера, музикантів, костюмерів, декораторів тощо. А отже, ставити знак рівності між постановкою твору і першо-

джерелом не можна. З цього погляду доцільніше знайомити учнів з спектаклем або з фрагментами театральних вистав після того, як у них уже склалися на літературній основі образи драматичного твору. Це стосується також художніх ілюстрацій до п'єс і фотографій окремих сцен вистави чи артистів у ролях.

Слід відзначити також, що звичайне демонстрування ілюстрацій (як і перегляд фрагментів кінофільмів) без певних коментарів, роз'яснень з боку вчителя не може бути ефективним. Скажімо, під час вивчення п'єси І. Франка «Украдене щастя» вчитель показує фото А. Бучми в ролі Миколи Задорожного, але зовсім не звертає увагу на деталі сценічного образу.

Щоб яскравіше уявити манеру гри артиста, зрозуміти суть його творчої інтерпретації, варто знайомити учнів з літературою про роботу актора над створенням сценічного образу, про постановку п'єси на сцені. Це допоможе з'ясувати, яку мету ставив актор, створюючи образ, якими засобами намагався здійснити свій задум, як оцінили його гру глядачі.

Так, використовуючи як ілюстрацію фото Бучми в ролі Миколи Задорожного, учитель пояснить, що актор прагнув створити правдивий образ українського селянина-трудівника, в якому втілювалися б риси багатьох злидарів Гуцульщини.

“У своїй творчій уяві я бачив Миколу Задорожного як маленьку людину, зведену соціальною несправедливістю до стану раба. Затурканий, темний, безпорадний, він є наочним прикладом того, що може зробити з людиною жорстокий економічний і соціальний гніт...”¹ Мета загального задуму зумовила і манеру артиста, і його поведінку на сцені: “Я завжди пам'ятав, що Микола — не дає відпочинку своїм натрудженим рукам, вони у нього завжди шукають і легко знаходять для себе потрібну роботу: чи то молотити, чи сіяти, чи орати, чи щось лагодити в господарстві. Кожен вихід на сцену — вихід після важкої нелюдської праці, а це обов'язково накладає глибокий відбиток не тільки на зовнішній вигляд людини: похилі плечі, зігнута спина, довгі руки, повільні загальмовані рухи, а й на внутрішній стан — постійна втома, глибока апатія, похмурість, байдужість до всього тощо”.² Звідси і певний ритм ролі, ритм образу, “як ритм важких, іноді безсилих рухів, напружених тремтливих зусиль виснаженої людини, кожний крок і кожний вчинок якої позначений постійною непереборною втомою.”³

Бучма відзначає, що, працюючи над роллю, він також прагнув показати підсвідомий протест проти віковичного соціального зла, що забиравало у людей щастя. З цього погляду цікавою є фінальна сцена. На прохання Михайла подати руку і примиритися з ним, Микола-Бучма простягає свої дві спрацьо-

¹ Бучма А. З глибин душі. — К.: Держ. вид-во образотворчого мистецтва і муз. літ., 1959. — С. 80.

² Там же. — С. 81-82.

³ Там же. — С. 82.

вані руки. Він робить це так, ніби готовий понести важку спокуту за вчинені дії, надіти на руки кайдани. Цим жестом артист говорить до глядача: «Микола не винний. У нього забрали щастя, але він не змирився з своєю долею».

Демонструючи ілюстрації, слід ставити такі завдання, які дають можливість учням глибше осмислити свій читацький досвід, образи п'єси, наприклад:

Хто зображений на цій ілюстрації? Який епізод драматичного твору осмислений художником? Чи таким ви уявляли цього героя? Які риси характеру персонажа підкреслив художник і за допомогою чого? Як виражається тут ідея образу?

Нерідко на уроках використовуються фрагменти з кінофільмів, діафільмів, окремі ілюстрації до різних сцен, дій п'єси, де одну й ту ж роль виконують різні актори. Таке унаочнення повинно бути методично продуманим, логічно вмотивованим. Без певних зіставлень, пояснень воно може приносити навіть шкоду, бо нерідко руйнує в учнів читацькі образи.

Сценічний твір має певний об'єктивний зміст, та, прагнучи розкрити його, донести до слухача задум автора, різні виконавці по-різному ставлять логічні акценти, трактують один і той же образ, тим самим вносять своє суб'єктивне розуміння його, якоюсь мірою доповнюють автора.

Цілком природно, що два актори, які виконують одну й ту ж роль, на сцені ніколи не подібні один до одного. Одні й ті ж, вимовлені різними особами слова, що доповнюються зовнішніми атрибутами — мімікою, жестами, виразом очей тощо, сприймаються глядачем не однаково.

Історія театрального мистецтва засвідчує, що одна і та ж роль може набувати різних за змістом інтерпретацій, якщо актор зуміє знайти свої оригінальні засоби втілення образу-персонажа. Так, Наталія Ужвій, розповідаючи про манеру виконання Бучмою ролі Миколи з «Украденого щастя» І.Франка, акцентує увагу на таку його знахідку, як вираз очей, що змінюється залежно від ситуації: «Найбільш допомогли мені очі Миколи, — то повні покірливої любові, то скорботні, то докірливі і благальні, то безнадійно приречені. Тому в четвертій дії, коли Микола питає Анну, чи вона не любить, і не любила, і любити не зможе, — Анна тричі відповідає «ні». Перше «ні» вона каже, не дивлячись на Миколу, упевнено. Друге, страшне для нього «ні», їй тяжко сказати — вона зустріла його очі, а проте все ж каже це — «ні», каже якомога м'яко так, ніби просить пробачення за те, що не може його любити; і третє «ні» — каже, одводячи од Миколи погляд, як і він від неї, бо Анна не може знести його страждання, хоч у самій іде боротьба за свою любов, за своє украдене щастя. Так з'явилися на сцені три «ні», три різні інтонації, три психологічні стани»¹.

Не без підстав кажуть, що в кожного артиста свій почерк, своя творча манера, яка не може не накладати певного відбитку на сценічний образ. До того ж кожна нова зустріч з тим же актором — це щось нове, раніше не відоме для глядача.

¹ Кисильов Й. Театральні портрети. — К.: Мистецтво, 1955. — С. 72.

На конкретних прикладах, зіставляючи окремі ілюстрації, фрагменти з кінофільмів, учням треба показати, що один і той же твір у постановці різних колективів мав немало сценічних варіантів, відмінних один від одного не лише грою акторів, загальним оформленням сцени, а й звучанням твору в цілому. Стали вже звичними в школі письмові роботи учнів після перегляду спектаклів, реферати, в яких оцінюється гра акторів на сцені, причому іноді пропонуються надто широкі теми, наприклад «Наталія Ужвій у ролі Анни («Украдене щастя» І. Франка)», «Мої враження від спектаклю». Такі теми учні здебільшого висвітлюють поверхово, не виявляючи глибини психологічного аналізу образів. Тому краще дати їм завдання простежити, як актор виконує роль у певній сцені, картині, епізоді або, наприклад, як доповнюють гру акторів декорації, костюми, музика й інше, тобто сформулювати завдання так, щоб воно мало конкретний і цілеспрямований характер.

Таким чином, робота учнів над драматичним твором вимагає врахування специфіки жанру, особливостей сприймання його учнями, а також тих дидактичних вимог, що ставляться до вивчення літератури. Тільки на цій основі можна забезпечити високу результативність уроків, на яких учні осмислюють драматичний твір.

Особливості вивчення фольклорних творів

Значне місце у шкільній програмі з літератури відводиться вивченню усної народної творчості, ознайомленню з її різновидами. Вона представлена багатьма жанрами. Це хитромудрі казки, глибокі за своїм змістом прислів'я і приказки, цікаві загадки, наповнені соками історії пісні, думи, легенди, перекази, дотепи, анекдоти.

При всій своїй розмаїтості фольклорні твори мають багато спільного. Ця спільність насамперед виявляється в їх правдивості, життєствердуючому характері, в художньо-образній системі. Визначальною рисою фольклору є колективний характер його творення. Звідси — варіативність його жанрів, відсутність певної усталеності текстів. А це й дає можливість у процесі вивчення усної народної творчості спиратися на фольклорні твори, які побутують у даній місцевості, зіставляти їх варіанти. Наприклад, знайомлячи п'ятикласників з тим, що таке прислів'я, даємо учням завдання записати від старших кілька зразків приказок та прислів'їв на певні теми, скажімо, про працю, досвід, знання, розум, явища природи чи про певні вади людини — підступність, зазнайство, безпринципність, упертість, неохайність та ін.

Поняття про усну творчість учні набувають і збагачують протягом усіх років навчання в школі. Усна народна творчість і література тісно пов'язані між собою. Всі великі письменники виростили на ґрунті фольклору, а тому в

їхніх творах можна часто зустріти спільні з фольклором образи, теми, сюжети, образотворчі засоби. “Виразних і тривких границь, — писав І.Франко, — між словесністю і письменством нема, бо те, що раз затверджено на письмі, може переходити знов в усну традицію, в пам’ять і життя нових поколінь і, навпаки, те, що вчора зложилося в усній передачі або існувало від віків у пам’яті людей, сьогодні може бути закріплено письмом.”¹

Як і в літературі, серед фольклорних творів помітно виділяються епічні, ліричні і драматичні, а в межах кожного з цих родів — жанри і їх різновиди, що відзначаються своїми особливостями. З урахуванням цього й аналізуються фольклорні твори у нових контекстах епох, коли читач співвідносить їх з фактами нової дійсності.

Казки

Жоден з жанрів літератури не користується такою популярністю у дітей, як народна казка. Це чудовий засіб розвитку в них фантазії, засвоєння суспільного досвіду. Казковий світ — світ сонця, краси, добра, і до нього не можуть бути байдужі діти. Казки завжди повчальні. Близькі дитячому розумінню і казкові образи. Діти надто категоричні в оцінці людей, і їм далеко легше сприймати різко полярні казкові персонажі, ніж ті образи, в яких втілюються суперечності людського характеру.

Інтерес до казок у дітей виявляється в ранньому віці і значною мірою зумовлюється особливостями сприймання ними навколишнього світу. Дитині не під силу бачити світ у його реальних взаємозв’язках. Логіка життєвих подій і реальних взаємозв’язків через відсутність необхідного досвіду часто підмінюється в неї казковим, фантастичним.

Діти люблять звірів, уподібнюють їх дії людській поведінці. У своєму розвитку вони завжди проходять стадію анімізму й антропоморфізму. Щодо фантастичних і соціально-побутових казок, то ними учні цікавляться значно пізніше. Для розуміння казок соціально-побутового характеру необхідний соціальний досвід. Він набувається дітьми поступово.

Якщо для маленької дитини фантазія, умовна ситуація є засобом засвоєння суспільного досвіду, то учнів середнього шкільного віку казка приваблює насамперед гострим захоплюючим сюжетом, буйністю поетичної фантазії, яскравістю барв, особливою сміливістю думки. У казках добро завжди торжествує над злом (діти — оптимісти за своєю натурою).

Вивчення казки переважно включає такі етапи:

1. Підготовка учнів до сприймання казки.
2. Читання чи розповідь казки вчителем або прослуховування твору у виконанні майстрів художнього слова.
3. Робота над текстом казки.

¹ Франко І. Збір творів: У 20 т. — К.: Держлітвидав України, 1955. — Т.16. — С. 382.

4. Повторне читання казки (можливе і з елементами інсценування).
5. Виготовлення ілюстрацій до окремих епізодів казки.

Казка як специфічний жанр фольклору обов'язково передбачає слухача. Погоджуємося з добре відомим дослідником усної народної творчості М.Азадовським,¹ що в своїх природних барвах вона живе лише в розповіді подібно до того, як і повноцінне сприймання пісні вимагає її мелодії, а думи — музичного супроводу і речитативу. А тому поряд з читанням казку можна учням розповідати.

Слід відзначити, що далеко не кожна розповідь казки залишає незабутнє враження у дітей. Якщо оповідач не подбає, щоб зберегти художньо-стильові особливості казки, якщо розповідь сюжету буде зводиться до простого відтворення загальної канви подій без збереження повного художнього колориту, казка втратить свою естетичну силу і привабливість. А тому вчитель, розповідаючи казку, повинен обов'язково використовувати традиційні зачини, казкові образи й прийоми.

Казку не можна уявити без фантастики. “Що не казка, — писав В.Анікін, — то нове чудо... Течуть молочні річки в кисільних берегах. Василиса Премудра перетворюється в сиву зозулю. Казковий герой потрапляє в мідне, срібне, золоте царство. Летить над темними лісами і широкими полями килим-самоліт. Іван-царевич б'ється зі змієм-чудовиськом з дванадцятьма головами. За одну ніч будуються кришталеві замки, білим камінням мостять широкі дороги... Разюче живий і яскравий казковий світ свідчить про сміливість, висоту і багатство художньої думки народу”.² У фантастичному змалюванні подій учні повинні побачити ту реальну основу, заради чого складена казка і що надає їй життєвого характеру.

“...Не тим цікава байка, — писав І.Франко, — що говорить неправду, а тим, що під лушпиною тої неправди криє звичайно велику правду”.³

Після опрацювання статті в підручнику “Про народну казку” п'ятикласникам кількох шкіл запропонували придумати казковий сюжет. Мета експерименту — виявити, як вони розуміють жанр казки і чи вміють конструювати казкові образи. Експериментальні дані підтверджують, що в уяві значної частини учнів казкова вигадка існує сама по собі поза зв'язком з моральною ідеєю казкового змісту. Пошлемося на учнівські твори. Учениця пише, як дівчинка заблудилася у лісі і потрапила в чарівну країну квітів. Квіти по-різному поставилися до неї. Одні давали їй дружні поради, а велика лапата квітка почала переслідувати дівчинку, яка стала тікати і впала у глибоку

¹ Див.: Азадовский М.К. Статьи о литературе и фольклоре. — М.-Л.: Гослитиздат, 1966.

² Анікін В.П. Русская народная сказка. — М.: Просвещение, 1977. — С. 28-29.

³ Франко І. Зібрання творів: У 20 т. — К.: Держлітвидав України, 1955. — Т.16. — С.133.

яму. Коли розплющила очі, виявилось, що це був сон. Як бачимо, фантастика тут не має свого логічного виправдання. А між тим народні казки завжди повчальні за своїм змістом. У них фантастична вигадка має вмотивований характер. Вона допомагає висловити народну мораль, етику, народну оцінку життєвих явищ. Це дало підставу К.Ушинському назвати зразки фольклору першою і блискучою спробою народної педагогіки.¹

Аналіз учнівських творів показав, що значна частина дітей ототожнює казки з іншими жанрами художньої літератури, в основі яких лежить фантастика. Учні легко справляються з переказом змісту казки, уміють послідовно передати ланцюг життєвих подій, зображених у ній, але не завжди вникають в окремі деталі. Моральна ідея казки здебільшого не виленується дітьми. Вони не бачать широти тих поетичних узагальнень, що втілені у творі, того підтексту, що захований у його образах. Загальне у творі витісняється індивідуальним. Казка часто сприймається як вигадана подія або певна життєва історія і тільки. Характерно, що і взаємозв'язки між персонажами казки не розглядаються учнями як певний засіб втілення її ідеї. Так, аналізуючи твір “Мудра дівчина”, учні добре розуміють, що герої казки вміють перехитрити пана, але мудрість дівчини не сприймається ними як мудрість народу, а її перемога — як торжество добра над злом.

Щоб виявити, як учні сприйняли казку “Мудра дівчина”, їм було запропоновано намалювати ілюстрації до одного з її епізодів.

Діти свої малюнки підписали так: “Як Маруся ждала батька”, “В гості до пана”, “Жили собі два брати”, “Відповідь Марусі на друге завдання пана”, “Подарунок панові” тощо. Ілюстрації показують, що окремі учні правильно зрозуміли казку і збагнули логіку поведінки її героїв. Так, на першому малюнку зображена дівчина з довгою косою, в скромному, але акуратному одязі. Їй привітно усміхається сонце. Хата Марусі з єдиним віконцем, кривобока, трохи похилена, обнесена призьбою, але видно, що вона доглянута і чепурна. Біля хати яблуня, що подарувала своїм господарям щедрий урожай. Ліворуч — хата багатого брата з гарними віконницями, обнесена високим парканом, немов відгороджена від зовнішнього світу. На ілюстрації “У панських горницях” змальований пан у розкішній піжамі, гарно оздоблених туфлях. У світлиці багаті підсвічники, дорогий дзигар з маятником.

Проте багато ілюстрацій свідчить, що діти не зрозуміли як слід казки. Панський будинок, будинки багатого і бідного брата майже нічим не відрізняються один від одного. Маруся стара, панський одяг схожий на одяг селянина і т.п. Це пояснюється багатьма причинами, зокрема недостатньою увагою до тексту твору, невмінням намалювати ілюстрацію, вникнути у художній твір, збагнути його ідею.

¹ Див.: Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. – Т. 2. – С. 428.

Під час аналізу казок необхідно досліджувати логіку тих життєвих подій, які змальовані в них, психологічно вмотивовувати поведінку героїв, ставити питання, які спонукають дітей помислити, поміркувати: чого вчить той чи інший казковий персонаж? Які думки і почуття народу висловлені у казці? Що схвалюється, а що засуджується у ній? Так, наприклад, розглянувши казку “Мудра дівчина” за запитаннями підручника, поставимо перед школярами ще такі завдання:

Якими рисами казка наділяє пана? Як ставиться народ до пана? Чому ви так думаєте? Хто в казці прославляється, а хто засуджується? Які мрії і сподівання висловлені в цій казці? Наведіть ще приклади казок, у яких прославляються представники народу — носії мудрості і кмітливості, показується їхня моральна перевага над панами.

Слід практикувати такі види роботи, які б допомогли учням збагнути поетичні узагальнення, що втілені у народних казках. З цією метою на уроках можна використовувати приказки і прислів'я, які діти ілюструють відповідними епізодами казки. Так, під час вивчення казки “Мудра дівчина”, наприклад, учні знаходять у творі життєві ситуації, до яких можна було б застосувати такі прислів'я “Де гроші люблять, там совість гублять”; “Тяжко позиватися латаній свитині з добрим кожухом”; “Пани правди не скажуть, а рот зав'яжуть”; “Далеко видить око, а розум глибоко”; “Розум силу переважить”; “Людська думка найбистріша, найсміливіша”.

Щоб успішно керувати процесом осмислення і конструювання учнями казкових образів, учитель-словесник повинен враховувати особливості казки як специфічного жанру фольклору.

Учні засвоюють казкові прийоми тільки тоді, коли безпосередньо працюють над текстом твору, спостерігають за його художньою структурою. Без цього в них навіть і після вивчення розділу “Казки” так і не складеться уявлення про специфічні особливості відображення життя у народних казках, про роль казкової вигадки.

Психологи вказують, що існують так звані алгоритми казкових образів. Найважливіші з них такі: а) **аглотинація** — дослівно склеювання, поєднання ознак, властивостей предметів, які природно не поєднуються, зближення тих явищ, які не зближуються, перенесення предметів і явищ у нові часові та просторові відношення; б) **гіперболізація** — різке перебільшення з відповідною *художньою метою властивостей людей, явищ*; в) **персоніфікація і метаморфози**.

Казка не знає статичних моментів. У народних казках немає описів природи як певного фону, на якому розгортається дія. Природа виступає в ній активною життєвою силою, здатною втрутитися в події і відповідно змінити їх.

Різні літературні жанри по-різному розгортаються в часі. У народних казках здебільшого час є замкнутим сам по собі, не зв'язаним з часом, що виражає хід історії. “Казковий час, — зазначає Д. Лихачов, — не виходить за межі казки. Він цілком замкнутий у сюжеті. Його нібито й немає до почат-

ку казки і немає після її закінчення. Він не визначений у загальному потоці історичного часу... Казка починається нібито з небуття...”¹ І лише окремі деталі, опис обставин життя, побуту часом дає підставу твердити про відображення у народних казках тієї чи іншої історичної доби. Для казкового сюжету є нехарактерним забігання вперед чи повернення назад, як це буває в інших епічних жанрах.

Щоб зрозуміти специфіку жанру, необхідно усвідомити його генезис, ті історичні, соціальні й інші причини, що покликали його до життя і закріпили за ним певні художні прийоми зображення. Наприклад, фантастичні казки насичені чудесами. Тут і баба-яга, і вогненний змій, перетворення людини у кам'яну гору, бідної хатки у прекрасний палац. У фантастичних казках часто зустрічаються образи чарівного персня, вогню, цілющої води, дзеркала тощо. Образи фантастичних казок виникли давно, на зорі людської історії, і пов'язані вони з вірою людини в магію. Саме певними магічними обрядами прагнула безсила перед явищами природи людина підкорити і змінити їх.

Казка як своєрідний фольклорний жанр складалася протягом багатьох віків. Зберігалися і передавалися з покоління в покоління образно-стилістичні прийоми. Усе випадкове забувалося з часом. Так виробилися усталені форми, певний загальноприйнятий стиль викладу. Тому під час розгляду певної казки необхідно звертатися до інших взірців, що й дасть можливість учням зробити потрібні наукові узагальнення. Аналізуючи твір “Мудра дівчина”, відзначимо, що композиційні прийоми цієї казки зустрічаються у багатьох народних казках. Спочатку характерний для соціально-побутових казок короткий традиційний зачин (“Були собі два брати...”), зав'язка твору. Далі зображується ряд подій, які ведуть до загострення конфлікту, що втілює боротьбу добра і зла. Кінець твору щасливий: правда торжествує над злом. “Да й живуть-поживають і добра наживають.” “І я там був, і мед я пив.”

Ніщо так ефективно не сприяє розумінню природи казки, як самостійна творчість дітей. Скласти казку — це значить свідомо осмислити ідею, якій підпорядковується і система образів, і її композиційна побудова, і її художньо-зображувальні засоби.

Робота над складанням казкового сюжету — могутній засіб розвитку уяви. Здатність фантазувати — необхідна якість, яку слід виховувати у дітей.

У працях В.Сухомлинського наголошується, що завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем, виявляє своє ставлення до добра і зла. Казка пробуджує мислення, розвиває мову, виховує любов до батьківщини. У школі В.Сухомлинський створив Кімнату казки, де й “оживали” казкові герої. Там і хатина на курячих ніжках, і дрімучий ліс, і гуси-лебеді, казковий палац, і берег моря, на якому добрий дідусь-рибалка і зла його жінка; у цій же

¹ Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. — Л.: Худож. лит., 1971. — С. 253.

кімнаті — Червона Шапочка, Попелюшка, полохливий зайчик, хитра лисиця, хижий вовк, царівна-жаба і багато інших героїв, добре відомих дітям. Через кожних два-три місяці у кімнаті діти змінювали обстановку. В їхню свідомість входили все нові й нові казки багатьох народів. Колективними зусиллями були створені ілюстрації до казок братів Грімм, Ш.Перро, Г.-К. Андерсена, В.Жуковського, С.Аксакова, В.Даля, К.Ушинського, О.Пушкіна, Л.Толстого, І.Франка, Лесі Українки, М. Коцюбинського, К.Чуковського, С.Маршака, Н.Забіли, П.Воронька і багатьох інших письменників. Кімната була місцем, де учні не лише розповідали, а й творили нові казки. Сама обстановка стимулювала дитячу творчість. “...Я дбав, — писав В.Сухомлинський, — щоб на очах у дітей у різних кутках Кімнати казки були найрізноманітніші предмети, між якими можна встановити якийсь реальний чи фантастичний зв’язок. Я прагнув, щоб діти фантазували, творили, складали нові казки... Ось маленький човник з веслом, поряд з ним жаба — все саме проситься в казку. Печера, з якої виглядає ведмежа, комар і муха — неприродно великі порівняно з ведмежам (у казці і таке простимо), маленьке поросся й умивальник з милом — все це не тільки викликає в дітей посмішку, а й пробуджує фантазію”.¹

Важливим джерелом творчості дітей може стати навколишня дійсність. “Одного разу на світанку, — зазначає В.Сухомлинський, — ми з дітьми сиділи на березі ставка, заворожені народженням ранкової зорі. Я розповідав дітям казку про чарівника, який посіяв у небі рожеві маківки. Це була казка про Макове поле. Вона пробудила дитячу думку. Тут же на березі ставка, в цей дивний світанок, я почув десять нових казок про сонце і місяць, про небо й жайворонка. Заговорили найнесміливіші, заграла думка у найслабкіших. Я ще раз переконався: казка — це радість мислення...”²

Досвід В.Сухомлинського позитивно оцінений учителями України. У багатьох школах створені кімнати казок, казкові кутики на лоні природи. Фантазія дітей породила чарівні будинки, нових казкових героїв, незвичайні життєві ситуації. Так, наприклад, у Глеваській середній школі Київської області руками дітей створені середньовічні замки, розкішні палаци, дивні істоти, навіяні сюжетами легенд та народних казок.

Постає питання, які ж види роботи можна практикувати, навчаючи учнів складати казку, і чи спроможні учні класу без попередньої підготовки успішно справлятися з поставленим завданням. Чи не краще розпочати роботу з простіших завдань, наприклад, написати казку на основі запропонованої сюжетної схеми, дописати казковий твір, передбачивши в нім логіку життєвих подій? Які з видів творчих робіт найефективніші в справі усвідомлення учнями казкового жанру?

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. — Т. 3. — С. 180.

² Там же. — Т. 1. — С. 520.

Щоб відповісти на ці питання, у київських школах був проведений педагогічний експеримент. У п'ятому класі учням запропонували написати казку на будь-яку тему без спеціально проведеної попередньої підготовки. Виявилось, що більшість учнів не змогла логічно обґрунтувати розвиток дії, конфлікту, поведінку персонажів, практично реалізувати у творах казкові прийоми.

Щоб навчити учнів логічно розвивати дію, можна практикувати створення казок на основі запропонованого початку. Наприклад: “Давним-давно жив-був на світі вовк. І такий лютий-прелютий, що нікому від нього життя не було. От зібралися звірі на раду та й почали думати, як провчити вовка...”

Або: “У темному лісі стояв замок. Охороняли його воїни-маслюки. Правив ним цар — старий білий гриб. Недалеко жило військо мухоморів...”

Складні казки потрібно колективно проаналізувати з погляду їх змісту і особливостей форми. Учні визначають, до якого виду казок їх можна зарахувати і чому. Слід з'ясувати, що хоче сказати учень своєю казкою, що ріднить її з народними казками, які місця казки учням сподобалися, що вони хотіли б порадити автору.

Розрізнені знання учнів про народну казку та її різновиди словесник приводить у певну систему на уроках з позакласного читання. Адже діти читають казки, різні за ідейним спрямуванням і жанровими особливостями.

Успішне формування в учнів теоретико-літературного поняття про народну казку можливе лише тоді, коли здійснюється тісний взаємозв'язок у викладанні літератур.

Формування понять про народну казку поглиблюється і під час вивчення учнями казок літературного походження, хоч зрозуміло, що літературна казка і народна казка мають свої особливості. Зіставляючи їх, учні знаходять ряд спільних моментів, яскравіше виділяють те характерне, що властиве народним і літературним казкам.

Прислів'я та приказки

Тему “Прислів'я” учні вивчають у п'ятому класі. У молодших класах вони вже знайомилися з народними афоризмами, в яких розкривається мудрість народу, його спостережливість, життєвий досвід. Та і в повсякденному житті діти часто зустрічаються з прислів'ями, які побутують у розмовній мові.

Учнів не важко підвести до висновку, що прислів'я — це коротенькі, влучні народні вислови повчального змісту. Складність виникає в тому, що далеко не всі діти розуміють зміст багатьох народних прислів'їв.

Прислів'я, що вживаються у прямому значенні, наприклад: “Пильнуй кордон, як зіницю ока”, “Розум — скарб людини”, здебільшого зрозумілі

учням. Значно важче усвідомлюють вони вислови, які вживаються і в прямому і в переносному значеннях. Не всі учні можуть збагнути широту того художнього узагальнення, яке містять у собі приказки і прислів'я. Так, прислів'ю "За двома зайцями поженешся — жодного не спіймаєш" вони іноді дають такі тлумачення: "Краще піймати одного зайця, ніж нічого", "Не треба бути жадібним. І одного зайця вистачить". На запитання, як розуміти вираз "Любиш їздити, люби санчата возити", учень відповів: "Якщо хочеш кататися, то не будь ледарем, тягни за собою сани". П'ятикласники схильні до конкретного мислення. Звідси напрошується висновок: у процесі вивчення прислів'їв необхідно в основному зосередити увагу на тих висловах, розуміння яких може викликати у них певні труднощі.

Оскільки в п'ятикласників ще слабо розвинене абстрактне мислення, вчителю необхідно практикувати такі види роботи, які дадуть можливість зіставляти зміст окремих прислів'їв з конкретними життєвими епізодами. Можна, наприклад, запропонувати учням дібрати народні афоризми до певних життєвих ситуацій.

З екскурсії діти поверталися додому. Уже стемніло. На пагорбі Микола побачив маленький вогник. "Вовк!" — схвильовано закричав хлопчик. Усі засміялися. Коли підійшли ближче, Микола ніяковіючи сказав: "Світлячок..."

— Що йому могли відповісти діти?

— У страху очі великі.

— Полохливий заєць і пенька боїться.

— Тобі що сіре — те й вовк, що куце — те й заєць.

— Що кажуть про тих учнів, які одночасно беруться виконувати багато завдань і нічого не можуть зробити?

— За двома зайцями поженешся, жодного не впіймаєш.

Саме шляхом зіставлень змісту народних прислів'їв з конкретними життєвими епізодами розкривається перед учнями їх велика узагальнююча сила.

Цікавий ілюстративний матеріал учитель може взяти безпосередньо з художньої літератури, яка адресована дітям. Наприклад, учням можна запропонувати прослухати такі рядки:

Вихваляється дружку

Хлопчик-задавака:

— Упіймав я у ставку

Червоного рака!

— Червоного? От так-так:

У ставку зварився рак.

Г.П. Бойко

Або:

...По закінченні уроків Віра Володимирівна залишила на нараду Яшу, Васю й Полю. Ще й Ніна залилася як староста класу. Звичайно, нарада була секретна. Ніхто, ну ніхто не повинен знати, про що вони радилися.

Зрозуміло: коли четверо школярів дізналися, що вони нікому не повинні відкривати секрет, відразу Ніна надумала: “Це дуже цікаво мати якийсь великий секрет. Я скажу тільки Каті, щоб ніхто, ніхто більше не знав...”

Ясно, що Катя скаже по секрету тільки Любі, а Люба тільки Тоні, Тоня — Сані, Саня — Дусі, Дуся — Майці...

Поля вирішила сказати по секрету тільки Галі. Але Галя скаже тільки Ліді, Ліда — Кірі, Кіра — Лілі, Ліля — Тані... Всі тільки по секрету, щоб ніхто не знав.

Яша скаже по секрету тільки Толі. І більше нікому. Толя — Валі, Валя — Владленові, Владлен — Миті, Митя — Шурі...

А вся група завтра знатиме по секрету, про що радилась Віра Володимирівна з чотирма учнями.

О.І. Кошленко

Прослухавши уривок, діти обирають різні варіанти синонімічних прислів'їв. Так, до першого тексту вони можуть назвати такі з них: “Інший торочить, як дратвою строчить”, “Вір своїм очам, а не чужим речам”, “Намоллов сім мішків гречаної вовни”. До другого тексту: “Слово — не горобець, випустиш — не впіймаєш”, “Їж борщ з грибами, держи язик за зубами”. Учні бачать застосування того чи іншого прислів'я в конкретних життєвих обставинах. Так поступово формується поняття про прислів'я як про згусток народної мудрості.

Слід загальними рисами охарактеризувати учням, що таке приказка. Практично п'ятикласники ще не вміють розрізнити приказку від прислів'я, а тому легко ототожнюють їх. Звичайно, приказки і прислів'я мають багато спільного, але є в них і свої особливості. Якщо прислів'я — розгорнуте судження, висновок, то приказка — лише образний вираз.

Важливо, щоб учні усвідомили, що приказки й прислів'я узагальнюють соціально-історичний досвід народу. З цією метою вчитель повинен на уроці використовувати народні вислови, створені в різній історичний час.

У кожного народу є характерні лише для нього ідіоматичні вислови. Саме такими є більшість прислів'їв і приказок. Вони не допускають дослівного перекладу з однієї мови на іншу.

Іноді вчителі дають завдання учням складати приказки й прислів'я. На наш погляд, така робота не може бути виправданою. П'ятикласникам не під силу створювати афористичні, гранично стислі, влучні вислови, сповнені глибокої думки і почуття.

Корисно для учнів писати твори на тему прислів'я: “Вірний приятель — то найбільший скарб”, “Що посієш, те й пожнеш”, “Не одяг красить людину, а добрі діла”, “Вік живи — вік учись”, “Під лежачий камінь вода не тече”, “Який Сава, така й слава”. Діти охоче розкривають зміст народних прислів'їв, придумують епізоди, пов'язані з життям класу, школи. Як приклад подаємо уривок з письмової роботи учениці на тему “Вірний приятель — то найбільший скарб”:

Була весна. Усе буяло навколо. А я лежала, прикута хворобою до ліжка. Моя подруга Таня часто була в мене. Ми читали книжки. Таня розповідала, що вивчали на уроках, які події відбулися в шкільному житті. І я забула, що хвора. Про Таню можна сказати: “Вірно приятелька — то найбільший скарб”.

Загадки

Уроки, на яких вивчаються загадки, викликають інтерес у дітей. Діти прагнуть пізнати навколишній світ, свою жадобу знань вони великою мірою задовольняють відгадуванням загадок. Для учнів це своєрідна інтелектуальна гра. В загадках у поетичній формі відображений величезний досвід людського суспільства.

Певні уявлення про загадку як поетичний жанр фольклору учні вже мають. Загадки відомі їм з ранніх років, до того ж вони знайомилися із загадками в молодших класах і на уроках російської літератури. Враховуючи це, вчителі української літератури поглиблюватимуть знання дітей на новому матеріалі, не дублюючи знайомі вже їм види роботи.

По-різному можна розпочати вивчення теми “Загадки”. Одні вчителі вдаються до активізації попередніх знань дітей, інші — пропонують п’ятикласникам відгадати ряд загадок, на основі чого робляться певні висновки і узагальнення. Наприклад, учні можуть розглянути таблицю, на якій написані загадки:

Золотиста, сребриста,
Сорочок наділа триста.
Летить стріла вогняна,
Ніхто її не спійма.
З небокраю з-за діброви
Вийшли кралі чорноброві:
Принесли водиці жбан,
Полили селянський лан.
Сидить Марушка в семи козушках.
Що сходить без насіння?

По боках таблиці — малюнки тих предметів і явищ, про які йдеться в загадках (капуста, блискавка, чорні дощові хмари, цибуля, сонце). Малюнки тут виконуватимуть роль тієї зорової опори, яка сприяє активізації мислення дітей.

Важливим засобом активізації учнів є конкурси. Їм можна запропонувати гру: хто назве найбільше загадок на певну тему (наприклад, про їжачка, зайця, цибулю, книгу, олівець тощо). Можна брати тему й ширше: загадки про явища природи, про рослини і тварин, про знаряддя і засоби праці, про види транспорту, про освіту та ін.

Учні усвідомлюють, що в загадках, як і в приказках та прислів'ях, відображається не лише минуле, а й сучасне життя. Є чимало загадок про нову техніку, те, що владно входить у наш побут:

Що літає невидимо?
Хто впіймає — грає дивно.

(Радіохвилі).

Я не їм вівса, ні сіна,
Дайте випити бензину —
Усіх коней обжену,
Куди хочеш побіжу.

(Автомашина).

Яка птиця до Місяця долетіла?

(Космічна ракета).

Аналіз таких творів переконує учнів, що загадки — постійний супутник життя людини. В них — історія народу, його погляди, розум, дотепність, спостережливість. Які форми роботи не практикував би вчитель на уроці, вони повинні бути спрямовані на те, щоб п'ятикласники зрозуміли естетичну функцію загадок. Вона полягає в тому, аби відкривати у звичайних, буденних явищах багато цікавого, поетичного, збагачувати уяву, розвивати у людей кмітливість, тренувати пам'ять. “Загадки, — писав К.Ушинський, — я вміщував не тільки для того, щоб дитина відгадала сама загадку, хоч це може часто статися, бо багато загадок — прості; а для того, щоб дати розумові дитини корисну вправу... і дати привід до цікавої та корисної класної бесіди, яка закріпиться в розумі дитини саме тому, що мальовнича й цікава для неї загадка заляже міцно в її пам'яті... Одне слово, я дивився на загадки як на мальовничий опис предмета”.¹ Подібну думку висловлює і відомий дослідник фольклору В.Анікін. “Звичайно, художні образи будь-якого фольклорного твору незалежно від жанру, — зазначав він; — виховують поетичне сприймання світу, але жодний з фольклорних жанрів не ставить за спеціальну мету розвивати в людини поетичний погляд на дійсність, а загадка зайнята цим”.² На жаль, учителі в школі ще часто в основному наголошують на логічному боці загадки. Загадка розглядається переважно як засіб розвитку уяви, мислення, засіб, що вчить школярів доводити, вміло аргументувати свої думки. А художня структура твору залишається поза увагою, хоча без неї не може бути мови про повноцінне сприймання загадки.

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т. 2. — С. 427-428.

² Анікін В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. — М.: Учпедгиз, 1957. — С. 55.

Як же привернути увагу учнів до художньої структури загадок? Найлегше це зробити за допомогою бесіди. Як приклад наведемо один із фрагментів уроку:

- Усім вам, діти, доводилося бачити калину. Які найхарактерніші її ознаки?
- Калина має густе зелене листя, червоні плоди.
- Уявімо, що ми так розказали б про калину людині, яка її ніколи не бачила. Чи захопилася б вона цією рослиною? Чи постала б в її уяві калина як втілення краси? Ні. У народних загадках дається не просто опис предмета, а дається опис поетичний, живий, яскравий. Ось як змальовується калина у народній загадці:

У вінку зеленолистім,
У червоному намисті
Видивляється у воду
На свою хорошу вроду.

Калина росте густими кущами. Крона її пишна, зелена, тому в загадці вона порівнюється із зеленим вінком. Плоди калини нагадують яскраві червоні намистинки. Калина в червоному намисті, гарна, прибралася, немов дівчина, і дивиться у воду, пишається своєю незвичайною красою. Такий опис предмета цікавий і мальовничий.

Іноді корисно порівняти поетичний опис явища чи предмета в загадці з тим описом, який дається в наукових статтях. Про льон в енциклопедії читаємо таке: “Стебла здебільшого тонкі, густо вкриті сидячими листками. Квітки правильні, п’ятичленні, зібрані в несправжні зонтики. Плід — коробочка”. У загадці льон змальований, як рослина ніжна, незвичайна:

В чистім полі він росте
На високих ніжках,
В зелених панчішках,
Квіточки блакитні.
Оченьки привітні.

Загадки, в яких подається опис предмета в завуальованій формі, належать до найпоширеніших:

На сонечко я схожий, і сонце я люблю,
До нього повертаю голівоньку свою.
Стою стрункий, високий, в зелених шатах я
І золотом убрата голівонька моя.

(Соняшник).

Які ноги, такий ніс,
По болоту ходить скрізь,
Хату він на хаті має,
В теплий край він відлітає.

(Лелека).

Цей тип загадок легко сприймається дітьми, бо предмети зображені тут у наочно-дійовій ситуації. Значно важчими є для них загадки-метафори, де ознаки предмета і явища подаються через зіставлення з іншими предметами та явищами, наприклад: “Ой за лісом, за пралісом золота діжа горить”, “Поле не міряне, вівці не лічені, пастух рогатий”, “Котиться клубочок зовсім без ниточок, замість ниточок триста голочок”. Уявлення про предмети, схарактеризовані в таких загадках, виникають у дітей на основі асоціацій за схожістю. Дітям можна пояснити, що коли сходить сонце, воно схоже на великий золотий круг. Нічне небо, як безмежне поле: на ньому міриади зір, і серед них виділяється місяць. Їжак, згорнувшись, схожий на маленький клубочок, уतिकаний голками.

У загадках часто використовується прийом зіставлення за схожістю і протилежністю ознак: “Сірий, та не вовк, довговухий, та не заць, з копитами, та не кінь” (*Осел*); “З бородою, а не чоловік, з рогами, а не бик, з пухом, а не птах, лико дере, а личаків не плете” (*Цап*). Відгадування таких загадок вимагає активізації асоціацій за контрастом.

На уроці слід ознайомити учнів з такими різновидами загадок, як шаради, головоломки.

Велике значення для засвоєння жанру загадки мають творчі роботи учнів. І не лише тому, ще складання загади дає дітям певну естетичну насолоду. Виконуючи таку роботу, учні поглиблюють знання специфіки жанру на певному матеріалі. Письмові вправи на самостійне складання загадок успішно виконуються тоді, коли діти знають, які особливості змісту й форми загадок, мають чітке уявлення про загадку як своєрідний поетичний жанр фольклору. Якщо вчитель, не з'ясувавши особливостей змалювання життєвих явищ у загадках, запропонує їм, наприклад, самостійно скласти кілька загадок, він не може надіятися на успіх. Більшість дітей не справиться з поставленим завданням. Учнівські загадки не претендуватимуть на поетичний опис предмета. Ось, наприклад, складена учнями загадка про автомобіль: “Дуже красивий, чорний, залізний, їде вулицями нашого міста”.

Кращими можуть бути результати, якщо учні виконуватимуть завдання після теоретичного вивчення теми. Тут уже помітні спроби поетичного змалювання речей і явищ: “Під землею мчить, людей возить, на той берег Дніпра перевозить” (*Метро*).

Зрозуміло, що, крім теоретичних знань, складання загадок вимагає і певних практичних навичок. Учні часто не справляються із завданням тому, що не вміють виділити найхарактерніші ознаки предмета чи явища, які необхідно підкреслити в загадці, висловивши їх у завуальованій формі. Якщо вчитель навчить дітей чітко виділяти ознаки предметів, передавати їх інакше, — складання загадок стане цілком посильним і цікавим для них завданням.

Щоб скласти, наприклад, загадку про вулик, визначаємо найхарактерніші його ознаки: вулик з дахом нагадує будинок без вікон, замість дверей — льоток;

у вулику живе багатотисячна працююча бджолина сім'я. Після цього пропонуємо почати загадку однією з таких фраз: "Ой що то за новина", "У садочку на горбочку" або використати у загадці певні рими. Так народжуються варіанти:

Ой що то за новина,
Стоїть хата без комина,
Замість дверей вузький льоток,
Ним виходить люд у садок.

У садочку на горбочку
Стоять хати у рядочку,
А в тих хатках люд кишить.
На роботу все спішить.

Одним з ефективних прийомів є складання загадок за аналогією. П'ятикласникам ще важко вибрати відповідну форму вислову. Робота за певним зразком полегшує виконання творчого завдання. Так, після загадування загадки про гарбуз "Нерозумний Мартин все дереться на тин" можна дати п'ятикласникам завдання придумати загадку про виноград, де б також вживалася власна назва.

Учні успішно складають загадки, використовуючи при цьому протиставлення. Тут також потрібна певна послідовність дій. Щоб скласти загадку про машину, спочатку визначають найхарактерніші її ознаки: на чотирьох колесах; гуде, коли працює мотор; з горбка котиться; сигналізує; коли темно, освітлює дорогу та ін. Потім думають, яким предметам чи явищам ще властиві ці ознаки, і протиставляють їх:

На чотирьох, а не звір,
Гуде, а не джміль,
Котиться, а не м'яч,
Трубить, а не ріжок,
Світить, а не ліхтар.

Аналогічну роботу проводимо, складаючи інші загадки, наприклад, про кукурудзу:

Струнка, а не тополя,
Зелена, а не ялина,
З косою, а не дівчина,
З золотими зернами, а не пшениця.

Отже, успішне свідоме виконання практичної роботи — самостійне складання загадок — включає такі етапи: а) вибір предмета зображення і засвоєння учнями відповідної інформації про цей предмет; б) виділення його найхарактерніших ознак; в) вибір форми вислову; г) передача думки в поетичній формі.

Таким чином, вивчення малих фольклорних жанрів вимагає своєрідного підходу, який зумовлюється їх жанровою і родовою специфікою.

Народні пісні та думи

Народні пісні учні вивчають у шостому класі, думи — у сьомому. Їхні знання про народну пісню і думу поглиблюються і в наступних класах, адже творчість багатьох письменників тісно пов'язана з фольклором. Вивчення художньої літератури розкриває перед учнями значення пісні і думи в житті народу, в розвитку культури.

Учням важко аналізувати народні пісні та думи в єдності форми і змісту, збагнути своєрідність їх образів і композиції. Сприймання думи утруднюється специфікою незвичайної для дітей художньої форми, особливостями словесно-зображувальних засобів. Тому ці твори нерідко постають в їхній уяві сухими логічними схемами, позбавленими барв життя. Отже, втрачається їхня чарівність, художня неповторність. Потрібна велика робота над цими творами. Навіть думи, складені не так давно, також вимагають психологічної підготовки до їх сприймання, широких історичних коментарів.

Досить часто вивчення у школі народних пісень та дум зводиться до читання, що завершується бесідою про поетичні образи цих творів та їхню ідейно-естетичну спрямованість. Коротко кажучи, пісню і думу учні вивчають так, як звичайні вірші, в результаті чого втрачається той емоційний вплив, який здатні зробити ці твори на слухача. Пісня і дума вимагають своєрідного підходу до їх вивчення. Жанрова своєрідність народної пісні не тільки зумовлена особливостями змісту, а й ритмомелодійною будовою, засобами художньої виразності. Тонкий ліризм і особлива поетичність народної пісні безпосередньо виявляється в її мелодії. Вона може бути скорботною, задушевною, ніжною, веселою, радісною, гнівною. Мелодія — душа твору, невід'ємний компонент її художньої форми і змісту. А тому й важливо, щоб, вивчаючи пісні, учні почули їх у грампластинці чи у безпосередньому виконанні.

Без мелодії, музики важко донести до учнів неповторний колорит різноманітних пісенних жанрів, розкрити емоційне забарвлення твору. Жодне читання, яким би майстерним воно не було, не може замінити пісні в її природному звучанні.

На відміну від пісень, виконання дум вимагає особливого музичного таланту, своєрідного стилю імпровізації. Їх носіями були професійні співаки — кобзарі, лірники. Поява і розвиток кобзарського мистецтва пов'язані з життям і боротьбою українського народу проти соціального і національного гніту у XVI-XVII століттях. Дума виконується речитативом під акомпанемент кобзи або бандури, і знайомство учнів з думою повинно також базуватися на цій основі. В іншому разі вони так і не відчують її колориту, характеру звучання і спілкування виконавців думи з слухачами.

У фонохрестоматіях з української літератури “Дума про козака Голоту” представлена у виконанні відомих кобзарів Ф.Жарка і М.Полотая, які помітно відрізняються один від одного манерою імпровізації. У Ф.Жарка

виконання думи нагадує не стільки речитатив, скільки протягну мелодію пісні, М.Полотай, навпаки, не стільки співає, скільки проказує слова. Але в одному і другому випадку можна говорити про високий професійний рівень виконання. Учні таким чином пересвідчуються, що й серед кобзарів та лірників були різні школи, представники яких відрізнялись своїм творчим почерком.

Діти недостатньо усвідомлюють взаємозв'язок між мелодією, ритмом і загальним характером звучання пісні, що призводить до поверхового сприймання її. Тому необхідно відповідно спрямувати їхню увагу. Перш ніж шести-класники, наприклад, слухатимуть у грамзапису народну пісню “Ой чумаче, чумаче” у виконанні І.Козловського, учитель розповість про важке, сповнене небезпек, часто трагічне життя чумаків. Цим і пояснюється, що мелодії багатьох чумацьких пісень сумні, журливі. Розповідь учителя викличе відповідні естетичні переживання в учнів.

Можна йти іншим шляхом. Спочатку учні знайомляться з текстом твору і відзначають, який настрій виражається в ньому. Наприклад, читають рядки сирітської пісні:

Та нема гірш нікому, як тій сиротині:
Ніхто не пригорне при лихій годині...
Та не пригорне батько, не пригорне мати,
Хіба той пригорне, що думає взяти.

Учитель запитує учнів, якою, на їхній погляд, повинна буди мелодія пісні й чим це зумовлено. А потім учні прослухають пісню у виконанні актора.

Пісня — неоціненний засіб естетичного виховання учнів. Вона здатна зворушити найтонші струни їхніх сердець, і аналіз не повинен руйнувати її сприймання. Запитання, які ставляться учням у процесі аналізу народних пісень, спрямовані переважно на те, щоб виявити безпосередні емоційні реакції, почуття дітей, викликані зустріччю з піснею, допомогти їм зрозуміти основний зміст її поетичних картин і образів.

Для народних пісень, дум характерні постійні епітети типу: “дівчина красна”, “ясне сонце”, “зелений явір”, “чорна хмара” й ін. Учні часто не розуміють поетичної доцільності їх у тексті. Епітети у художньому творі є засобом, за допомогою якого той чи інший предмет чи явище можна змалювати виразніше, колоритніше. А чи можна, наприклад, уявити зовнішність юнака чи дівчини, якщо вона характеризується тільки епітетами “карі очі, чорні брови”? Роль поетичних епітетів не зводиться до змалювання конкретних індивідуальних рис того чи іншого персонажа. Це своєрідні поетичні визначення, здатні викликати у слухача позитивне чи негативне ставлення до зображених явищ.

Важливо також розкрити значення образної символіки, властиве народної творчості. Наприклад, орел, сокіл, явір символізують мужність козака, калина — дівочу вроду, голуби — закоханих, чорний ворон — смерть, верба,

шум діброви — журбу і т.д. Якщо учень не розуміє ідейно-естетичної функції таких образів-символів, він може неправильно зрозуміти твір у цілому.

Учні нерідко ототожнюють думу та історичну пісню, бо за своїм ідейно-тематичним змістом вони близькі. Проте за побудовою, характером відтворення життєвих подій способами змалювання героїв, ритмікою, поетичною мовою, способом виконання дума помітно відрізняється від історичної пісні. І в цьому її специфіка. Варто учням лише зіставити ці жанри фольклору, щоб побачити своєрідність кожного з них.

Корисно практикувати на уроках зіставлення дум з іншими жанрами фольклору. У думі, як і в казці, є зачин і кінцівка. Проте їх функціональна роль у цих жанрах не одна і та ж. Можна, наприклад, дати учням завдання дібрати зачин в думах, які вказують на місце дії і готують слухача до сприймання твору, виписати останні рядки дум та порівняти їх із зачинами і кінцівками казок тощо.

Думи мають багато спільного з російськими билинами. У них, як і в билинах, прославляються мужні захисники рідної землі, думи і билини відзначаються нерівноскладовістю рядків. Для дум і билин характерна наспівно-розповідна (хоча й різна) ритмічна організація художньої структури.

На уроках учителі широко використовують пісні, що їх записали й зібрали учні школи. Важливо тільки, щоб вони не переобтяжували урок, були цікавими, підпорядкованими тим виховним і пізнавальним завданням, які розв'язуються на ньому.

Розділ VIII

ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНИХ СТАТЕЙ

Літературно-критичні статті опрацьовуються учнями на різних етапах вивчення окремих творів чи творчості письменників — під час ознайомлення учнів з біографією митця, у процесі аналізу твору, на підсумкових заняттях з літератури. Звернення до літературної критики у широкому плані можливе в класах з поглибленим вивченням художніх творів, у школах-гімназіях, ліцеях тощо. Багато українських письменників є одночасно і літературними критиками. Не легко уявити, наприклад, багатогранність діяльності І.Франка, Лесі Українки, А.Малишка, О.Гончара, не звернувшись до їхніх літературно-критичних праць, де висловлюються погляди на життя й літературу, дається оцінка окремих художніх творів чи творчості письменників. Наприклад, перу І.Франка належать сотні літературно-критичних статей, оглядів, досліджень, а також рецензій на книги. Надзвичайно широка географія тих імен, до яких звертався він у своїх працях. Увагу І.Франка привертала творчість І.Вишенського, І.Котляревського, Т.Шевченка (йому він присвятив понад 50 праць), Марка Вовчка, М.Кропивницького, І.Карпенка-Карого, Лесі Українки, О.Кобилянської, І.Нечуя-Левицького, М.Коцюбинського, С.Руданського, Ю.Федьковича, Марка Черемшини та інших відомих митців. Він захоплювався світовою літературою, і як літературний критик сказав своє слово про М.Чернишевського, О.Герцена, І.Тургенева, М.Салтикова-Щедріна, О.Островського, М.Горького, У.Шекспіра, Д.Байрона, Й.-В.Гете, В.Гюго, Е.Золя, Гі де Мопассана, А.Міцкевича, Ю.Словацького.

У використанні літературно-критичних праць вчителем повинно бути почуття міри. Одні він схарактеризує більш чи менш детально сам, а з іншими учні познайомляться самостійно. Так, під час вивчення життєвого і творчого шляху І.Франка вчитель може дати індивідуальні завдання учням опрацювати окремі статті. Наприклад: «Іван Вишенський», «Марія Маркович (Марко Вовчок)», «Іван Тобілевич» та ін.

Необхідно виховувати в учнів широкі погляди на літературно-художню критику. Чому б, скажімо, знайомлячи учнів із статтею О.Білецького «Творчість Максима Рильського», не згадати й інших робіт, присвячених творчій індивідуальності поета. Корисно перед проведенням уроку, на якому не побіжно, а спеціально вивчається літературно-критична стаття, влаштувати виставку найважливіших праць наших літературознавців на цю ж тему.

Вивчення літературно-критичних праць вимагає певної підготовки учнів. Необхідно розповісти, чим була викликана поява статті, як критик відгукувався нею на певні події. Так, перед вивченням праці І.Франка «Леся Укра-

їнка» можна розповісти про першу зустріч Франка з поетесою, про їхні творчі контакти, єдність поглядів на роль літератури в суспільному житті, назвати інші Франкові статті, присвячені аналізу творчості Лесі Українки.

Літературно-критичні статті учні важко сприймають на слух. А тому слід широко практикувати на уроках різноманітні форми самостійної роботи, які стимулюють творче мислення. Це складання простого плану, конспектування статті, виписування цитат, добір творів (чи уривків), які б ілюстрували ту чи іншу думку літературного критика.

Уже у 9 класі необхідно познайомити учнів з тим, як скласти план, тези, конспект статті. Деякі навички у складанні плану вони вже мають. Ще у середніх класах учні навчилися складати прості, цитатні, комбіновані плани художнього твору чи його окремих епізодів, частин, розділів. Далеко важчим для учнів є написати тези і конспект статті, оскільки вони часто не вміють вибрати з неї найголовніше, коротко сформулювати основні її думки, і тому просто бездумно переписують зі статті окремі абзаци, речення, глибоко не вникаючи у зміст.

Щоб ознайомити учнів з тим, як складати план, тези, конспект статті, потрібно провести спеціальний урок. Пропонуємо учням поділити сторінку зошита на три частини за схемою:

План	Тези	Конспект
------	------	----------

На уроці учні читають статтю частинами, що мають логічно завершений характер. Наприклад, учитель пропонує учневі прочитати вголос перший абзац статті. Ставиться перед класом завдання: як можна озаглавити цей уривок? Як коротко сформулювати його основну думку? Як переказати його своїми словами? Далі зачитуються інші абзаци, і в такій же послідовності ведеться їхнє осмислення. Окремі слова і вирази вчитель коментує, щоб учні змогли правильно зрозуміти статтю. Так поступово вимальовується її план, тези, конспект. Якщо план вказує на послідовність розгортання думки, то тези виражають найголовніші положення статті, а конспект — це стислий переказ її.

Статті, вивчення яких передбачено шкільною програмою, різні за своєю жанровою своєрідністю, стилем. Для одних в основному характерна форма наукової розвідки, інші більше тяжіють до нарису, спогаду, ще інші — до рецензії. Відзначимо, що у школі, розглядаючи літературно-критичні статті, переважно акцентують увагу на їх змісті. Форма виявлення цього змісту залишається не розкритою. Як у художніх творах, так і в літературно-критичних статтях також виявляється індивідуальна самотність автора. Вона знаходить свій вияв у манері розповіді, стилі викладу, характері наукової аргументації, способах вживання різноманітних пластів лексики, синтаксичній побудові фраз, формах спілкування з читачем.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ

Щоб глибоко усвідомлювати створені письменником художні образи, тонко відчувати поетичну ідею, необхідно знати мову мистецтва, його специфіку. У школі немає систематичного курсу теорії літератури. Учні знайомляться з окремими теоретичними поняттями принагідно у зв'язку з вивченням художніх творів. Відбір цих понять проводиться з урахуванням того, якою мірою знайомство з ними потрібне школярам на певному етапі їх літературної освіти.

У середніх класах формуються переважно доступні розумінню учнів поняття про художній твір та специфіку художньої літератури. У старших класах, крім цього, значна увага приділяється формуванню понять про літературний процес (художній метод, індивідуальний стиль, літературний напрям та ін.).

Знання учнів з теорії літератури часто не відзначаються дійовим характером. Нерідко учні просто механічно заучують визначення з шкільного підручника, не завжди вміють пов'язати теорію з практикою. Теорія літератури сприймається ними, як щось формальне. Процес засвоєння учнями теоретико-літературних понять вимагає належної системності в роботі вчителя. Всі теоретико-літературні поняття, що їх повинні засвоїти учні, можна поділити на три групи. До першої належать ті з них, усвідомлення яких сприяє розумінню специфіки літератури як мистецтва слова, її соціальних функцій (художній образ, типовість художнього зображення, єдність змісту і форми, народність літератури й ін.). Друга група понять стосується переважно структури художнього твору (тема, ідея, жанр, композиція тощо). Третя група допомагає учням осмислити закономірності процесу розвитку літератури (літературні напрями, художні методи, стилі та ін.). Без засвоєння цих понять не можна забезпечити потрібного літературного розвитку школярів.

Як правило, у середній школі під час вивчення елементів теорії літератури лише окремі поняття розглядаються у плані історичного розвитку (народність, романтизм, реалізм, а також окремі жанри — казки, народні пісні, історичні думи). Так, п'ятикласники, вивчаючи народні пісні, дізнаються, як виникали і розвивалися окремі види пісень, як змінювалися їх ідейно-естетичні функції у різні історичні епохи.

Збагачуючи учнів знаннями з теорії літератури, потрібно зважати на можливості дітей, їхню підготовку. Адже одне і те ж поняття у різних класах може розкриватися з різною повнотою. Скажімо, певні відомості про байку учні одержують ще в молодших класах.

Потім діти дізнаються, що таке алегорія байки, яка найпоширеніша художня структура байки, виділяючи її оповідну і повчальну частину. Пізніше учні поглиблюють свої знання про жанрову специфіку байки, її образну

систему, особливості мови. Великі можливості в систематизації і поглибленні знань учнів про байку відкриваються під час вивчення творчості Г.Сковороди.

Формування певного літературознавчого поняття в учнів відбувається поступово, задовго до того, коли вони познайомляться з його теоретичним визначенням. Наприклад, програма передбачає засвоєння поняття композиції твору у сьомому класі. Проте це аж ніяк не означає, що у попередніх класах зовсім не зверталася увага на побудову твору. У п'ятому класі учні за програмою вивчали, що таке портрет і пейзаж, їхню роль у творі, розглядали побудову народних казок; а в наступних класах знайомилися зі способами викладу (розповідь, опис, діалог), прийомами зображення героя в епічному творі (портрет, показ вчинків, авторська характеристика), групуванням персонажів і т.д. Таким чином, процес формування поняття “композиція твору” пов'язувався з великою попередньою роботою. Розгляд композиції твору є необхідним елементом його аналізу у старших класах.

Вивчаючи у дев'ятому класі поему Т.Шевченка «Гайдамаки», ставимо перед учнями завдання вмотивувати доцільність структури твору, а саме: виправданість ліричного та історичного вступу до поеми; мету введення поетом двох сюжетних ліній, необхідність їхнього взаємопереплетення; з'ясувати, чому образ Яреми виступає на першому плані; яке ідейно-художнє навантаження несуть епізодичні постаті, скажімо, кобзар Волох; яка художня роль ліричних відступів; довести, що багато ліричних відступів поеми є своєрідним містком між двома епохами — епохою Шевченка і епохою, відображеною в поемі; яке ідейно-композиційне значення пейзажів поеми; чим пояснити, що в більшості випадків ці пейзажі буремні, динамічні.

У старших класах учні поглиблюють свої знання про способи змалювання життя в епосі, ліриці і драмі, усвідомлюють найхарактерніші особливості побудови художніх творів кожного з письменників. Такий шлях процесу формування теоретико-літературних понять найефективніший.

Не можна дати учням міцні знання без практичного дослідження художніх текстів, без добре продуманої системи самостійних вправ, різноманітних видів роботи. Знання учнів стають міцнішими, глибоко осмисленими, якщо вони емоційно пережиті. А тому, формуючи в учнів теоретико-літературні поняття, потрібно також забезпечувати відповідну емоційну основу їх набуття. Кожне з теоретико-літературних понять повинно формуватися і збагачуватися безпосередньо на основі текстів художніх творів, з якими знайомляться учні на уроках або які призначені для позакласного читання. Процес формування теоретико-літературних понять включає ряд етапів: спостереження у процесі вивчення художнього твору окремих закономірностей літературних явищ, увага до них під час аналізу інших творів, знаходження найсуттєвіших

ознак і визначення певних закономірностей цих явищ, теоретичне визначення понять, оперування ними у нових умовах, їх розширення і поглиблення.

Важлива роль у набутті знань з теорії літератури належить самостійній роботі учнів. Найелементарнішим видом такої роботи є завдання відшукати в тексті твору певні художні засоби і пояснити їхню роль в реалізації творчого задуму митця, наприклад: знайти в оповіданні М.Коцюбинського «Маленький грішник» портрет Дмитрика і пояснити, яка його ідейно-художня функція; дати визначення розповіді й опису, розкриваючи їхню роль, за текстом твору І.Нечуя-Левицького «Микола Джеря».

Важчими для учнів є завдання, що вимагають зіставлень літературних явищ, виділення спільного і відмінного (індивідуального) в цих явищах, теоретичних доведень, обґрунтувань, наприклад: що є спільного і відмінного у комедії, трагедії і драмі?; довести, що твір Т.Шевченка «Катерина» є ліро-епічною поемою; чому байку «Вовк та Ягня» Л.Глібова слід віднести до епічних, а не ліричних творів?

У процесі вивчення елементів теорії літератури можливі різноманітні види роботи, спрямовані на розвиток творчого мислення, уяви. Наприклад, з'ясовуючи віршові розміри, учитель дає завдання учням, які мають літературні нахили, скласти вірш на запропоновану тему і визначити його розмір. Звичайно, не можна розраховувати на те, що учнівські твори обов'язково відзначатимуться високою якістю. Але практикувати подібні види роботи потрібно. Складання віршів розвиває у дітей уміння проникати в специфіку художньої творчості.

У засвоєнні теоретико-літературних знань важлива роль належить літературним іграм. Елементи гри, якщо вони мають навчальний характер, дуже важливі у роботі з учнями. Про це ще у свій час писали Я.Коменський, К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський. «Тисячу разів сказано: навчання — праця, — зазначає В.Сухомлинський, — і його не можна перетворювати на гру. Та не можна відгородити китайською стіною працю від гри... Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку».¹

З метою створення ігрових ситуацій під час з'ясування і поглиблення знань з теорії літератури можна використовувати ребуси, лото, чайнворди, кросворди, криптограми, літературні доміно, аукціони та ін. Цікавий матеріал учитель-словесник може знайти в книзі Д.Захарук «Ігри з літератури» (К. – Рад. школа, 1970).

Можливий і такий вид роботи, як практична реалізація теоретичних знань у письмових творах учнів. Знайомлячи учнів з кращими зразками фольклору, в яких зустрічається багато образів-символів, учитель може дати, завдання підготувати твір-мініатюру, де тополя чи калина виступали б символом рід-

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – С. 95.

ної землі. Формуючи поняття про портрет, можна запропонувати учням написати роботу на тему «Портрет моєї мами», «Портрет мого товариша», «Портрет мого знайомого». Наведемо один з таких учнівських творів.

Моя матуся

Мою маму звати Надія. Вона середнього росту, кругловида. Очі в неї сині, ніби волошки. Брови чорні, лоб у мами маленький, ніс круглий, вкритий де-не-де ластовинням. На обличчі завжди можна побачити веселу усмішку. Хоч комусь буде з нас і гірко, мамина усмішка завжди розвеселить. З-під білої хустинки виглядають русьві коси. В моєї матусі щедра і добре серце. Коли я захворію, вона дуже турбується, щоб я став здоровим. Недаремно кажуть: «У дитини заболить пучка, а у мами серце». Моя мама працює вчителем. У неї мозолясті невтомні руки. Вона піклується про мене. Я дуже люблю свою рідну матусю.

Теоретико-літературні поняття можуть розглядатися як видові й родові. Якщо видові поняття виступають по відношенню до родових як часткові, то родові поняття стосовно видових є загальними поняттями. А це означає, що при з'ясуванні часткових понять необхідно акцентувати увагу також на тих найзагальніших закономірностях, які вони виражають і завдяки яким об'єднуються у певний рід. З'ясовуючи родові поняття, вчитель повинен співвідносити їх з видовими поняттями. Наприклад, роман як літературний жанр має свої характерні особливості. Типовим для роману є широке охоплення життєвих подій, детальне зображення основних героїв твору, тривалий час дії. У романі багато дійових осіб, кілька сюжетних ліній. Але роман має і спільні риси з оповіданням: життєві події, що подаються в розвитку, переважно змальовуються через авторську розповідь. У романі й оповіданні є виразний сюжет, одна з необхідних основ цих творів; важлива роль належить і позасюжетним елементам — пейзажам, описам, ліричним відступам тощо. А тому їх і відносять до одного і того ж епічного роду.

Отже, виділення особливого, індивідуального у літературних жанрах вимагає від учнів уміння бачити і те спільне, загальне, що об'єднує ці жанри у певний літературний рід.

За час навчання в середній школі учні повинні засвоїти понад 140 літературознавчих понять. І щоб добитися міцного, глибоко осмисленого їх розуміння, необхідно приводити набуті учнями знання у певну систему. Учитель-словесник постійно встановлює внутрішні зв'язки нового для учнів поняття з уже засвоєними і визначає його місце серед однорідних.

Програма з української літератури відводить спеціальні години для систематизації понять з теорії літератури. Проте це не означає, що лише на цих уроках приводяться у певну систему набуті учнями знання. Систематизація знань — постійний і супутній процес їх набуття у школі. Системність забезпечує глибину знань, високу результативність умінь і навичок.

У систематизації теоретико-літературних понять важлива роль належить графічним таблицям з теорії літератури, які показують взаємозв'язок між окремими поняттями, окреслюють їх місце у загальній системі понять. Наприклад, графічна таблиця про роди і жанри літературних творів дає учням чітке уявлення, у якому співвідношенні між собою є епічні, ліричні та драматичні твори, які види й підвиди художніх творів включає кожен з цих родів.

Графічні таблиці вчителі широко використовують на уроках як роздавальний матеріал. Перед учнями можна, наприклад, ставити такі завдання: на основі таблиці визначити спільне і відмінне в тих чи інших поняттях, обґрунтувати, чому те чи інше поняття включають у певну групу понять, на основі вивченого матеріалу скласти колективно чи самостійно в класі або вдома графічну таблицю понять, сполучити окремі таблиці у зведену або на основі зведеної накреслити окрему таблицю.

Проте не слід у процесі вивчення учнями елементів теорії літератури надто захоплюватися складанням таблиць. Чи можна вмістити у їх рамки такі поняття, які виражають складні діалектичні взаємозв'язки, скажімо, співвідношення між змістом і формою художнього твору?

Таким чином, у формуванні теоретико-літературних понять повинна бути чітка, добре продумана наукова система роботи вчителя-словесника.

РОЗВИТОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ

У праці В.Сухомлинського «Серце віддаю дітям» є такі слова: «Школа стає справжнім осередком культури лиш коли в ній панують 4 культу: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова».¹ Любов до рідного слова неможливо виховати без творчості.

Неабияка роль в удосконаленні усного і писемного мовлення дітей, у розвитку їх творчих здібностей належить письмовим роботам. Вони сприяють поглибленню знань з літератури, вихованню необхідних умінь і навичок аналізувати художні твори в єдності змісту і форми. Письмові роботи служать засобом перевірки як учень засвоїв ту чи іншу тему. Тому ними часто завершується вивчення окремих розділів шкільної програми. Важливе значення мають письмові роботи у формуванні теоретико-літературних понять, виявленні рівня грамотності учнів, загальних та індивідуальних особливостей сприймання ними художньої літератури з метою наукового коригування цих процесів. Це дійовий засіб ідейно-політичного, морального та естетичного виховання підростаючого покоління. Психологи доводять, що вбогий словник людини гальмує розвиток мислення, негативно позначається на культурі почуттів.

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – С. 201.

Людині властивий природний потяг до творчості. Потреба творчості у школярів яскраво виявляється в усі періоди їхнього навчання, особливо в ранній юності. Це — вік інтенсивного захоплення різними видами творчої діяльності. У цей період багато учнів виявляє пристрасне бажання писати вірші, оповідання, брати участь у постановці спектаклів, виступати акторами на сцені. Ці захоплення — не наслідок надмірної енергії, що вимагає своєрідних механізмів її “відкачування”, а насамперед необхідність буття учнів. Від того, як навчиться учень реалізувати в школі свої потенційні можливості, залежить його майбутнє, вміння працювати на творчій основі. Стимулювання творчості на уроках літератури — це ключ до розкриття індивідуальних здібностей дітей, їхніх можливостей. Потреби в творчості дітей нерідко ігноруються в школі, не розвивається їхня фантазія, сміливий пошук. Думка учнів пригнічена настільки, що вони не вмюють ні творчо мислити, ні творчо діяти. Неувага вчителя до творчих потреб школяра обертається великими прорахунками. З кожним роком зменшується кількість дітей, які можуть написати хороші твори.

Науково обґрунтована система письмових робіт з літератури складалася поступово. В історії школи намічався різний підхід до письмових творів учнів. Одні методисти зводили їх до розвитку мовлення дітей; другі — розглядали їх у ширшому плані і надавали перевагу письмовим роботам на основі особистих вражень; треті — висували на перше місце роботи на літературні теми, вбачаючи в них могутній засіб розвитку мислення, творчих здібностей дітей, засіб проникнення у художній твір.

У дореволюційних школах побутували так звані темники, в яких були готові набори цитат, стандартні плани. Усе це сковувало ініціативу учнів, утверджувало шаблон у навчанні. А тому прогресивно настроєні методисти гостро критикували темники, заперечуючи їх методичну доцільність.

Після революції назріла необхідність створити нову систему письмових робіт, яка б відповідала новим потребам навчання і виховання підростаючого покоління. Життя вимагало переглянути стару тематику письмових творів. Широкої популярності набули роботи на вільні теми, адже вони давали можливість учням висловити ті думки, що були викликані подіями нового часу і епохи, якими жили учні.

У зв'язку із запровадженням у 20-х роках комплексної системи навчання письмові роботи на літературні теми по суті не практикувалися. У 30-х роках універсалізувались ділові папери: учні писали звіти, тези, протоколи, доповіді тощо. Слід відмітити, що ця універсалізація склалася у зв'язку з некритичним перенесенням досвіду буржуазної американської школи, яка передусім ставила за мету виховувати бізнесменів. У наступні три десятиліття перевага надавалася творам на літературні теми. За цей період нагромадився значний досвід проведення письмових робіт, який теоретично осмислювався нашими методистами.

У 60-х роках на сторінках журналу «Література в школі» розгорілася дискусія про учнівські письмові твори. Багато її учасників піддавали сумніву доцільність широкого практикування робіт на літературні теми, протиставляли їм твори на основі життєвого досвіду. Прихильники цієї думки намагалися довести, що письмові роботи на літературні теми носять переважно компілятивний характер і не відкривають широкого простору для творчого мислення школярів. Деякі учасники дискусії вважали, що письмові роботи на основі вивчення художніх творів можуть бути лише на такі теми, як «Мое враження від прочитаного», «Мій улюблений герой», тобто на теми, які вимагають від учнів безпосереднього вислову свого власного ставлення до художніх творів та їхніх героїв.

З такими думками не можна погодитися. Твори типу «Що мені найбільше подобається в образі Юрія Брянського» («Прапорonosці» О.Гончара) не вчать учнів заглиблюватися у текст художнього твору, всебічно аналізувати його як явище мистецтва. Намагання відсунути на задній план письмові роботи, пов'язані з навчальним курсом літератури, не має під собою наукової основи. Ці роботи за умови вмілої організації дають належний педагогічний ефект. Інша справа, що він зумовлюється багатьма факторами. Якість письмових робіт на літературні теми залежить безпосередньо від якості уроків літератури. Компілятивними письмові роботи бувають тоді, коли уроки літератури не пройняті духом творчості, радістю спілкування з мистецтвом. Якщо вчитель не захопив учнів художнім твором, не навчив їх аналізувати його, важко сподіватися, що вони напишуть змістовну роботу: у них не буде основи для вияву самостійності.

Самостійність суджень, уміння висловлювати свої думки про життєві явища, художній твір та його героїв, аналізувати різні за своєю специфікою і жанровими особливостями твори, спиратися на тексти письменників, уміти дібрати потрібну форму вислову, — усе це приходить до учня не зразу. Рівень самостійності учня у написанні твору визначається багатьма факторами: характером формулювання теми, педагогічним керівництвом з боку вчителя, попередньою системою письмових робіт.

Система — це науково виправданій порядок поступового оволодіння учнями навичками писемного мовлення, зумовлений віковими можливостями дітей і характером їх літературного розвитку. Система передбачає урізноманітнення видів робіт, які пишуть учні. Тільки постійно прагнучи до урізноманітнення письмових творів, можна охопити багато їх видів. Разом з тим не слід забувати принцип варіативності. Учнівські твори вимагають і певної повторюваності, адже формування необхідних умінь і навичок потребує не одноразової, а багаторазової дії.

Немає підстав протиставляти письмові роботи на основі життєвих вражень творам на літературні теми. Письмові твори на основі життєвого досві-

ду також можуть сприяти поглибленню знань з літератури, формуванню тих теоретико-літературних понять, які передбачені шкільною програмою. Наприклад, під час вивчення повісті І.Нечуя-Левицького «Микола Джеря», де є багато описів природи, учитель дасть завдання скласти твір «Моє рідне село» або «Місто, у якому я живу».

І понині точиться багато суперечок з приводу складання плану письмових робіт учнів. Одні автори вважають, що до кожної письмової роботи обов'язково складається план, якого б характеру вона не була. Адже будь-який письмовий твір — це завжди логічно впорядкована і виправдана структура. Інші методисти, навпаки, заперечують доцільність плану, мотивуючи це тим, що план сам по собі сковує творчі можливості учня.

Скласти план — це мисленно накреслити композиційну побудову твору, осмислити внутрішній взаємозв'язок між його окремими елементами, послідовність у розгортанні теми. План мобілізує думки учнів, цілеспрямовує їх, хоч, звичайно, у процесі роботи над твором він може змінюватися, конкретизуватися. Але якщо план не формальність, а керівництво до дії, його учні складають лише тоді, коли він допоможе їм написати твір краще і змістовніше. Для невеликого за обсягом твору, композицію якого учень чітко може уявити, немає потреби писати план. Відсутність плану не завжди веде до порушення структурної цілісності письмової роботи.

Під час дискусії з приводу письмових творів деякі вчителі гостро виступили проти тричленних планів (вступ, виклад і висновки), називаючи їх даниною формалізму. Такі твердження безпідставні. Тричленна форма плану має своє наукове виправдання, якщо між усіма його частинами існує тісний взаємозв'язок. Щоб ґрунтовно висвітлити певне питання, необхідно визначити предмет дослідження, науково обґрунтувати його, зробити потрібні висновки і узагальнення, які впливають з усього змісту твору, висловити свої міркування з приводу того, про що йде мова. Вступ — це своєрідний заспів до письмового твору. В основній частині повністю розкривається тема. Висновки — кінцевий результат, логічне завершення роботи. Звичайно, тричленна форма планів не може бути єдиною і універсальною.

Учні потрібно вчити складати плани. Діти не завжди вміють чітко накреслити рамки твору, продумати взаємозв'язок між його окремими частинами, допускають необґрунтовані повторення, неправильно оформляють членування плану.

У методичній літературі немає єдино визнаної класифікації письмових робіт учнів. Наприклад, В.Голубков поділяє учнівські твори на літературні, літературно-публіцистичні і літературно-творчі; Т.Бугайко і Ф.Бугайко — на роботи логічного і художнього типу; В.Цимбалюк — на твори літературно-критичного, літературно-публіцистичного, публіцистичного і художнього

характеру; В.Борисова і М.Мишлимович, обґрунтовуючи систему письмових творів у старших класах, намагаються накреслити її, враховуючи і їх жанрову своєрідність.

Очевидно, можна в основу поділу письмових робіт класти різні принципи класифікації, різні критерії, наприклад, дидактичну мету, характер матеріалу, який використовує учень, спосіб словесного оформлення думки, жанр твору та ін. Ці критерії допомагають підійти до письмових робіт всебічно. Відзначимо, що практично у своїй роботі такими критеріями користуються вчителі, намічаючи систему учнівських письмових творів. Справді, перш ніж запропонувати учням тему твору, учитель повинен врахувати, яка ставиться дидактична мета. Від цього залежить побудова уроку. По-друге, необхідно продумати, який матеріал буде покладений в основу учнівських творів, в якій формі його найкраще виразити учням.

Справді, залежно від характеру матеріалу, що лягає в основу письмової роботи на літературні теми, інших видів мистецтва, життєвих вражень та спостережень; за стильовими ознаками — літературно-критичного, публіцистичного чи художнього типу. Один і той же письмовий твір може бути вкладений у різну жанрову форму. Звідси і така номенклатура письмових робіт учнів: твір-байка, гумореска, новела, оповідання, драматичний діалог тощо.

Письмові твори поділяють на класні і домашні. У свою чергу класні твори можуть бути навчальними і контрольними. Контрольні твори учні виконують самостійно, без допомоги вчителя. Таким чином, різнобічний підхід до класифікації творів науково виправданий.

У загальній системі письмових робіт вагоме місце належить творам на літературні теми. У середніх класах, де учні ще не вміють глибоко проникати у змальовані автором картини життя, аналізувати образ і його художню майстерність, письмові роботи тісно пов'язані з переказами епізодів твору.

Широко практикуються перекази з елементами характеристики типу «невимовне горе Горпини» («Горпина» Марка Вовчка).

У старших класах найчастіше учні пишуть такі види робіт на літературні теми:

ідейно-художній аналіз твору чи групи творів в єдності змісту і форми (“Гуманістичний пафос поеми Т.Шевченка «Наймичка», “Показ громадянської війни як страшної трагедії народу в поезії П.Тичини 20-х рр.”, “Змалювання трагедії народу в поемі І.Драча «Чорнобильська мадонна»”);

індивідуальна порівняльна чи групова характеристика образів-персонажів (“Моральна краса Ярославни за поемою “Слово о полку Ігоревім”, “Показ бездуховності людини-грошолоуба в комедії І.Карпенка-Карого «Хазяїн»”, “Порівняльна характеристика Михайла і Сави за повістю О.Кобилянської «Земля», “Образи народних месників у творчості Т.Шевченка”, “Пісенний

портрет Наталки Полтавки” (або Миколи, Петра чи возного — один на ваш вибір) на основі драми І.Котляревського «Наталка Полтавка»);

з’ясування тем, проблем, поставлених письменником у творі (“Осуд ренегатства і національного відступництва у поемі Т.Шевченка «Сон», “Тема поета і поезії у творчості Лесі Українки”, “Проблема духовності людини в романі О.Гончара «Собор»);

аналіз художньої майстерності письменника (“Пейзажі у повісті М.Коцюбинського «Fata morgana», “Особливості пейзажної лірики П.Тичини”, “Батальні сцени в романі О.Гончара «Прапорonoсці»”);

письмові роботи узагальнюючого характеру (“Відтворення героїчної історії України в народних думках”, “Тема безкорисливого самозреченого кохання у збірці І.Франка «Зів’яле листя»”, “Філософські роздуми про сенс життя в останніх збірках М.Рильського”);

письмові роботи, головна мета яких виявити читацьке ставлення учнів до літературного твору (“Що мене найбільше привабило в образах Шури Ясногорської і Юрія Брянського за романом О.Гончара «Прапорonoсці»”, “Чого нас вчить творчість Г.Сковороди”, “Чим приваблює сучасного читача «Наталка Полтавка» І.Котляревського.”

Важлива роль належить письмовим роботам на основі особистого досвіду і спостережень учнів («Перші проліски», «Лісова красуня», «Журавлиний спів», «Моє рідне село», «Спогад про минуле», «Сади цвітуть», «Незабутній день у моєму житті», «Цікаві пригоди»), творам за картиною.

Що старші учні, то здатніші мислити суспільно-політичними поняттями. Перед ними поступово відкривається світ ідей. Тому не випадково у школі широко практикуються твори на суспільно-політичні і моральні теми. Наведемо окремі з них, які рекомендує В.Сухомлинський для учнівських творів: “Що таке правда”, “Якою людиною я хочу стати”; “Для чого людина живе на світі”, “Лист ровесникові за кордон” (після читання статті чи замітки в газеті), “Нехай небо буде завжди чистим — нехай ніколи не буде війни”; “Що для людини найдорожче в житті”; “Мої думки про людей, що загинули за свободу і незалежність своєї батьківщини”; “Перемагають тільки сильні духом” (М.Островський), “Мій улюблений герой у художній літературі і в житті”, “На кого я рівняюсь у житті (мій ідеал)”, “Немає нічого вищого і прекраснішого, ніж давати щастя багатьом людям” (Бетховен) та ін.

Письмові роботи можуть мати форму розповіді, опису, роздуму, характеристики. Розповідь — такий спосіб зображення життя, коли у центрі уваги ставиться подія, що розгортається в часі. Якщо на першому плані потрібно показати означальні зв’язки, — ми віддамо перевагу формі опису, характеристики, а якщо головним повинно стати виявлення причинних зв’язків, ми звернемося до форми міркування.

Практикування письмових робіт типу опису привчає дітей спостерігати життєві явища, розглядати їх всебічно, виділяти найістотніше в них. Письмові твори-роздуми вчать учнів міркувати, обґрунтовувати свою думку.

Звичайно, поділ письмових робіт за такими ознаками є певною мірою умовним, бо один і той же твір може включати і елементи розповіді, і опису, і певні роздуми автора. Проте практикування творів-описів, роздумів, розповідей у їх чистому вигляді допомагає збагнути особливості художнього зображення явищ життя і, таким чином, є логічно виправданим.

На уроках літератури розвиток усного і писемного мовлення має свою специфіку. Мета занять з розвитку мовлення не зводиться лише до збагачення словникового запасу учнів, хоч ця сторона дуже важлива і не може випадати з поля зору вчителя-словесника. Його завдання — навчити учнів користуватися також засобами художньої мови, яка, крім комунікативної функції, є носієм і естетичних функцій, тобто завжди виражає певну естетичну оцінку. А це вимагає від школярів і вміння користуватися засобами художнього зображення, до яких вдаються письменники, змальовуючи життєві явища. Важливу роль у розвитку мовлення учнів відіграють такі види робіт, які ґрунтуються на моделюванні певних художніх прийомів, форм, стилів, конструюванні речень з певними художніми засобами, наприклад: написати твір на тему «Зустріч» або «Цікава бесіда» з використанням форми діалогу; скласти твір-мініатюру за опорними словами; за аналогією до запропонованого зразка придумати казку, загадку та ін. Практикують роботи, що розвивають в учнів здатність відчувати відтінки значення окремих слів і висловів у поетичному контексті, наприклад,

- ♦ відредагувати текст так, щоб посилити його художнє звучання;
- ♦ добрати контекстуальні синоніми до слів *М. Т. Рильський, поет, автор «Слова про рідну матір»...*;
- ♦ *«Наталка Полтавка» І. П. Котлярецького, твір письменника...*;
- ♦ перекласти з російської мови на українську *добро пошаловать, намеченные мероприятия, принимает участие*;
- ♦ продовжити синонімічний ряд слів: *письменник, художник, митець, автор твору...*; *картина, твір художника, живописне полотно...*; *змальовати, відтворити, передати, зобразити...*; *говорити, мовити...*; *Батьківщина, Вітчизна, рідний край...*

Учні виконують й інші письмові завдання (випишування цитат, відповіді на запитання анкети і т. д.). Крім цього, програмою також передбачено складання планів, конспектів, тез літературно-критичних статей, анування творів сучасної літературної критики тощо.

До твору логічного типу ставляться інші вимоги, ніж, скажімо, до письмової роботи на основі життєвих вражень. Остання вимагає образного мислення, для якого є характерною своєрідність художнього зображення, свої особливості художньої форми. Для прикладу наведемо уривок з учнівського твору «На лісовій галявині»:

Раптом я зупинилась, сповнена якогось невідомого мені ще досі почуття... Ясне сонечко привітно всміхається зеленим деревам, заклопотаним пташкам, білим хмаринкам у голубому небі. Всміхається воно і чистим водам річки, яка світлою доріжкою в'ється між деревами, і ніяка сила не може проникнути в цю таємничу глибочинь. У воді милується своїм вбранням білосніжна лілея. Вона розпрямила свої пелюсточки і постала переді мною в усій своїй пишній красі. Під ногами, поміж пахучих трав, море квітів. На них ще залишились краплинки роси, яка оксамитом виблискує в золотистих променях сонця. Тут і білі ромашки, і блакитні дзвоники. Над ними кружляють у стрімкому танці барвисті метелики. Стомившись, вони сідають перепочити на ніжну пелюстку якоїсь квітки...

Настав час прощатися з лісом. Я востаннє подивилася навколо. Мій погляд затримався на лілеї. О люба лілеє! Не можу надивитись на твою незрівнянну красу. До побачення, моя красуне! До побачення, любі пташки, квіти, трави, барвисті метелики! До побачення, синє небо, ясне сонечко, білі хмари! До нових зустрічей в інший час!

Як бачимо, твір написаний емоційно, образно. Ці показники не можуть висуватися на перший план, коли оцінюються твори логічного типу. Останні повинні відзначатися насамперед глибиною думки, повнотою розкриття теми, переконливістю, аргументованістю власних суджень і висновків. Кожен вид письмової роботи вимагає певних форм втілення, які логічно виправдані і найдоцільніші для розкриття теми. Зрозуміло, що вони повинні передбачати логічну послідовність викладу, належну грамотність і стилістичну довершеність. Учні повинні знати, як писати той чи інший твір. З цією метою практикуються уроки підготовки до написання творів, проводиться інструктаж учителя, як писати твір, аналізуються твори учнів. Ці уроки різні за структурою.

Урок підготовки до написання роботи на літературну тему може включати такі навчальні ситуації: 1) ознайомлення учнів з вимогами, які ставляться до творів логічного типу; 2) визначення на основі тексту художнього твору обсягу матеріалу, який повинна охопити названа тема; 3) колективний підбір епіграфа, складання плану письмової роботи; 4) робота над текстом художнього твору; 5) розповідь учнів за планом.

Урок написання твору за картиною може бути побудований так: 1) підготовка учнів до сприйняття картини; 2) бесіда за її змістом як засіб творчого осмислення; 3) колективне складання плану; 4) словникова робота; 5) усна розповідь за картиною; 6) ознайомлення з окремими фрагментами учнівських творів попередніх років на подібну тему; 7) безпосереднє написання твору; 8) доопрацювання твору після перевірки його вчителем.

Часом підготовка до написання твору перетворюється у справжнє "на-таскування": учні складають плани твору, усно переказують за ними майбутній твір, знайомляться із зразками, що даються у методичних посібниках. Певною мірою така робота корисна. Але не можна забувати і про те, що зайве опікуєство гальмує самостійну думку дітей, позбавляє їх творчої

ініціативи. А тому зовсім не допустимо перетворювати процес підготовки учнів до написання твору у зазубрювання готових слів і виразів, цитат, художніх образів, які обов'язково треба використати. “Втовкмачуючи в голови дітям готові істини, узагальнення, висновки, вчитель часом не дає їм можливості навіть наблизитися до джерела думки й живого слова, зв'язує крила мрії, фантазії, творчості. З живої, активної, діяльної істоти дитина іноді перетворюється ніби в запам'ятовуючий пристрій... Ні, так не повинно бути... Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе в світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без цього вона — засушена квітка”.¹ Творчість вимагає здібностей породжувати нову інформацію шляхом рекомбінації того, що було вже раніше засвоєне людиною. Всяка творчість передбачає механізми захисту від передчасного втручання свідомості, від консерватизму, готових схем, стереотипів.

Важливо створити таку психологічну атмосферу, що розвиває у школяра потребу словесної творчості. Їй добре роблять ті вчителі, які, давши, наприклад, завдання написати твори про пори року, вчать дітей читати книгу природи — милуватися цвітінням садів, барвами осіннього листя, прислухатися до шепоту лісу. “Я не можу уявити собі праці вихователя, — зазначав В.Сухомлинський, — без мандрівок дитячого колективу до першоджерела слова — в ліс, на луг, до ставка, у сад, у поле... Якщо ви хочете, щоб у вашому колективі не було жодної дитини, яку б пригнічувала думка про власну неспроможність, — ведіть дітей до першоджерела радості мислення. Ждіть тієї щасливої хвилини, коли натхнення оволодіє душею якнайслабкішого і несміливого”.²

У процесі навчання необхідно постійно орієнтуватися на учня, враховувати його інтереси. Без цього найкращі методичні прийоми і форми роботи, найоригінальніші задуми вчителя не дадуть плідних результатів. Корисно іноді рекомендувати учням самим сформулювати ту назву теми письмової роботи, яка їх найбільше хвилює.

Наприклад, учитель дає завдання написати твір про ліс. Учні повинні самі визначити, про що будуть писати, у яку форму втілять свій задум — у форму розповіді, опису чи, скажімо, роздуму. Одні учні назвуть теми «Про що шепочуть білокорі берези», «Солов'їний спів», «Перші проліски», інші — «Як гарно в лісі весною», «На лісовій галяві», «Зустріч з лісовим другом». Якщо тема викликає в учнів інтерес, це дає поштовх до активізації їх читацьких та життєвих вражень.

За твори і перекази ставиться учням дві оцінки: одна за зміст і мовне оформлення письмової роботи, друга — за її грамотність. Помилки можуть

¹ Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – Т. 3. – С. 67-68.

² Там же. – Т. 1. – С. 509.

бути у змісті (відхід від теми, неправильні тлумачення та ін.), у побудові (наприклад, вступ і основна частина твору майже однакові за обсягом, переплутуються видові і родові поняття), мовні (повторення одних і тих же слів, тавтологізми, невиправдане вживання слів у невласливому їм значенні), граматичні (помилки в узгодженні, керуванні, змішування прямої і непрямой мови та ін.), орфографічні й пунктуаційні.

Творчості чужа стереотипність мислення, обов'язковою умовою творчого пошуку є включення механізмів надсвідомості людини, на базі яких і ґрунтується творча інтуїція. З погляду нейрофізіології “основи надсвідомості становить трансформація і рекомбінація “анаграм”, які зберігаються в пам'яті суб'єкта, первинне замикання тимчасових зв'язків, чия відповідність чи невідповідність реальності прояснюється лише в подальшому”.¹ Діяльність надсвідомості завжди зорієнтована на задоволення домінуючої потреби, конкретний зміст якої каналізує напрям “психічного мутагенезу”.² Другим каналізуючим фактором є раніш нагромаджений досвід суб'єкта, зафіксований в його свідомості і підсвідомості. Подібної концепції дотримувався й Л.Виготський.

Повноцінне спілкування з мистецтвом базується на спеціальних здібностях. Сюди можна віднести перш за все образне поетичне бачення світу, високо розвинуту творчу уяву, особливу емоційну вразливість, підвищену реактивність, добре розвинену здатність до співпережиття.

Оцінка «5» ставиться, якщо зміст роботи повністю відповідає темі, немає фактичних помилок, думки висловлюються послідовно, робота відзначається багатством словника, різноманітністю використаних морфологічних категорій та синтаксичних конструкцій. З погляду змісту і мови твору допускається один недолік щодо змісту та один мовний огріх, з погляду грамотності — одна орфографічна, або одна пунктуаційна, або одна граматична помилка.

Оцінка «4» ставиться, якщо міст роботи в основному відповідає темі, можуть бути поодинокі фактичні неточності, незначні порушення послідовності у викладі думок, твір відзначається досить високим рівнем мовлення учня, у роботі допущено не більше двох недоліків у змісті та трьох мовних огріхів, також дві орфографічні та дві пунктуаційні помилки, або одна орфографічна і три пунктуаційні, або чотири пунктуаційні помилки (якщо відсутні орфографічні), а також дві граматичні помилки.

Оцінка «3» ставиться, якщо робота в цілому відповідає темі, хоч і є суттєві відхилення від неї, окремі фактичні неточності, порушення послідовності викладу. Мова твору маловиразна, словник небагатий, синтаксичні конструкції одноманітні, трапляється неправильне слововживання. В роботі допускається не більше чотирьох похибок у змісті та п'яти мовних огріхів, а також чотири орфографічних та чотири пунктуаційних помилки, або три

¹ Симонов В.П. Мотивированный мозг. — М.: Наука, 1987. — С. 227.

² Там же.

орфографічних і п'ять пунктуаційних, або сім пунктуаційних (якщо немає орфографічних) помилок (у четвертому класі — п'ять орфографічних і чотири пунктуаційних помилки), а також чотири граматичні помилки.

Оцінка «2» ставиться, якщо робота не відповідає темі, порушено послідовність викладу думок, дуже бідний словник учня, часто трапляються випадки неправильного слововживання, порушено стильову єдність тексту, у роботі допущено не більше шести помилок у змісті та семи мовних огріхів, шість орфографічних і вісім пунктуаційних, або п'ять орфографічних і дев'ять пунктуаційних, а також сім орфографічних та сім пунктуаційних, або вісім орфографічних і п'ять пунктуаційних, або шість орфографічних та шість пунктуаційних помилок, а також сім граматичних помилок.

Оцінка «1» ставиться тоді, коли в роботі більше шести похибок у змісті та семи мовних огріхів, а також більше семи орфографічних, семи пунктуаційних та семи граматичних помилок.

Якщо ж обсяг твору більший у півтора-два рази (або менший) визначеного даними нормами, то в оцінці роботи слід виходити з нормативів, збільшених (або зменшених) для оцінки «4» на одну, а для оцінки «3» — на дві одиниці. Наприклад, оцінка «4» за грамотність ставиться при 3 орфографічних, 2 пунктуаційних та 2 граматичних помилках або при співвідношенні 2–3–2, 2–2–3; оцінка «3» ставиться при співвідношенні 6–4–4, 4–6–4, 4–4–6.

Якщо робота оцінюється балом «5», збільшення обсягу твору до уваги не береться. Цими нормами користуються і при оцінюванні письмових робіт у старших класах, але вчитель при цьому повинен зважати на обсяг твору.

Учитель повинен орієнтувати учнів на такий приблизний обсяг самостійних класних творів. У п'ятому класі — 0,5-1 сторінки; у шостому — 1-1,5; у сьомому — 1,5-2; у восьмому — 2-2,5; дев'ятому — 2,5-3,5; десятих-одинадцятих — 4-5 сторінок. Звичайно, ці норми є умовними і залежать від багатьох факторів — теми твору, жанру і т. д.

Загальноприйнятою є така символіка, якою користується учитель, позначаючи на полях у зошитах учнівські помилки: недолік у змісті — **З**, мовна помилка — **М**, граматична — **Г**, орфографічна — **О**, пунктуаційна — **П**, логічна — **Л**, фактична помилка або деяка неточність — **Ф**, пропуск слова, фрази — **Г**, зайве слово, речення або частина тексту — **[]**, необґрунтовані повторення — **П**, потрібен абзац — **З**, абзац не потрібен — **З**, невідповідність мовних засобів обраному стилеві — **ст**. Якщо у тексті є недоліки щодо змісту й мовного оформлення, то вони підкреслюються хвилястою лінією. Учитель може робити на полях певні зауваження, наприклад: “Почни твір по-іншому”, “Знайди інші епітети до слова «трудівниця»” тощо.

На письмові роботи старшокласників учитель може писати короткі рецензії з порадами, як доопрацювати твір, на що звернути увагу.

Практикується також взаєморецензування учнями письмових робіт. Воно сприяє розвитку чуття мови, уміння бачити недоліки у формулюванні думки, тобто є одним із засобів піднесення мовної культури. Школярів треба вчити, як рецензувати твір, на що звертати увагу. В рецензії необхідно охопити такі питання: повнота розкриття теми; послідовність у викладі думок; аргументованість суджень, уміння стисло висловити думку; позитивні сторони письмового твору; мова і стиль письмової роботи, її грамотність; поради автору.

Побудова уроків, на яких аналізуються учнівські твори, найчастіше має такий характер: загальна оцінка учнівських робіт; читання кращих творів або окремих фрагментів з них; з'ясування найтиповіших помилок; колективна робота над типовими помилками; зауваження вчителя до окремих робіт учнів; індивідуальна робота над помилками.

ШКІЛЬНИЙ ЛІТЕРАТУРНИЙ КАБІНЕТ

Щоб успішно здійснювати навчальний процес у сучасній школі необхідна належна матеріальна база.

Життя вимагає комплексного використання різноманітних матеріалів, щоб забезпечити всебічний вплив на розвиток особистості дитини. Проте наявність належної матеріальної бази сама по собі ще не вирішує успіх справи. Потрібна й наукова організація праці, завдяки чому можна при найменшій затраті енергії і сил досягти високої педагогічної результативності.

Найсприятливіші умови для раціонального використання всього комплексу навчального обладнання забезпечує кабінетна система навчання.

Нині у школах функціонують літературні кабінети і кабінети змішаного типу (мовно-літературні). Перехід на кабінетну систему навчання поставив ряд шкіл перед необхідністю створення в одній школі, де є багато паралельних класів, навіть кількох літературних кабінетів.

Обладнання шкільного кабінету зумовлюється тими функціями, які повинен виконувати у школі. По-перше, шкільний кабінет — це клас, де проводяться уроки з літератури і створені всі необхідні умови для широкого використання комплексу навчальних посібників. По-друге, це основне місце збереження навчальних посібників учителя-словесника. По-третє, це центр організації різноманітних заходів з літератури, які проводяться в школі, центр методичної роботи учителів-словесників.

У кабінеті зосереджується апаратура для демонстрування кінофільмів, діафільмів, прийому навчальних телепередач (кіноапарат, телевізор, діапроектор з дистанційним управлінням, програвач, кодоскоп, магнітофон та інші засоби), а також схеми, таблиці, картини художників, макети, діафіль-

ми, грамзаписи, дидактичні картки, кращі учнівські твори попередніх років, матеріали позакласної роботи (фольклорні збірники, щоденники походів по визначних місцях краю, учнівські реферати й ін.). Тут зберігаються комплекти хрестоматій, а також та художня література, яка передається бібліотекою на певний період для текстуальної роботи учнів над художніми творами, що ведеться безпосередньо на уроках, праці літературознавців, спогади про письменників, різноманітна методична і довідкова література.

Оформлення шкільного кабінету визначається місцевими можливостями, особливостями приміщення, яке відведене для нього. У шкільній практиці вже виробились певні вимоги щодо обладнання кабінетів. У кращих кабінетах безпосередньо на робочому місці вчителя — пульт управління для демонстрування технічних засобів навчання. Одна зі стін призначається для експозиційних змінних матеріалів. Експозиційні матеріали тільки тоді викликають належний інтерес в учнів, коли вони періодично оновлюються. А тому, крім постійного оформлення кабінету, передбачена також змінна експозиція.

Постійна експозиція — це різноманітні стенди, наприклад, «Література і життя», «Вимоги до письмових робіт на літературні теми», «Рекомендована література для позакласного читання».

У змінній експозиції — стенди «Літературні новини», «Цікаві матеріали», виставки до літературних ювілеїв; тут демонструються кращі учнівські зошити, письмові роботи, реферати, художні твори про письменників, найновіші літературознавчі праці. На стенді «Сьогодні на уроці» розміщуються ілюстративні матеріали, даються плани проведення семінарських занять та ін. У змінній експозиційній зоні на стендах і у вітринах розміщені матеріали з позакласної роботи учнів (кращі учнівські твори, малюнки, вишивки на літературні теми, фольклорні збірники, учнівські літературні альманахи, матеріали екскурсій, походів та ін.).

Щоб раціонально використати приміщення кабінету, вздовж задньої і передньої стін кімнати встановлюють меблеві стінки. Це дає можливість компактно розмістити апаратуру і весь комплекс навчального обладнання. У нижній частині задньої стінки зберігаються великі за розміром наочні посібники — схеми, літературні плакати, літературні карти й ін. Передня стінка закритого типу. Тут вмонтований телевізор, екран, е розсувна дошка. З правої сторони стенд «Сьогодні на уроці» і книжкова полиця, на якій розміщують виставку книг тих письменників, з творчістю яких знайомляться учні.

Шкільний кабінет літератури не слід загроможувати експозиційними матеріалами, а також меблями. Як клас, він повинен бути світлим, просторим, естетично привабливим. Організуючи роботу кабінету, вчителі-словесники повинні постійно спиратися на активні сили учнів. Тільки за цих умов кабінет зможе успішно виконати покладені на нього функції. Учні допо-

магають учителям у доборі й оформленні експозиційного матеріалу, в організації літературних виставок. Це сприяє розвитку літературних інтересів та нахилів дітей.

Зібрані матеріали вчителі систематизують. З цією метою створюються так звані тематичні папки, наприклад, «Максим Рильський», «Олесь Гончар», «Література періоду Великої Вітчизняної війни».

У тематичних папках зберігаються ілюстративні матеріали до уроків, факультативних занять та позакласних заходів; вирізки з газет, з журналів про письменників та про літературні події; висловлювання видатних людей про літературу, про окремі художні твори; роздавальний матеріал, літературні ігри, вікторини, варіанти тем письмових робіт, кращі учнівські твори минулих років, реферати, учнівські малюнки на літературні теми, плани проведених семінарських занять, завдання для самостійної роботи та ін.

Щороку з'являється нова література. Це книжки, журнальні статті, методичні збірники. Щоб учитель міг раціонально використовувати все це, швидко знайти потрібний для уроку матеріал, у кабінеті постійно поповнюються каталоги літератури, яка адресується вчителю-словеснику. Деякі вчителі створюють тематичні картки, які містять у собі той комплекс необхідних матеріалів, які можна використати на уроці.

Тематичні картки складаються за такою схемою:

Клас		Українська література		Урок №	
Тема:					
Мета:					
Обладнання уроку		Назва посібників	Місце збереження		
			шафа	полиця	кількість
ТЗН Екранні	кінофільм				
	діафільм				
	діапозитив				
Звукові	грамзапис				
	магнітофонний запис				
Заготовки до кодоскопа					
Роздавальний матеріал					
Картки індивідуального опитування					
Картини					
Таблиці, схеми					
Альбоми, колекції					
Картки					

Література	Назва	Інв. №	Місце зберігання	Примітка
Теоретична				
Довідкова				
Методична				
Художня				
Підручники				
Додаткова література для вчителя				
Матеріали музеїв				

НАОЧНІСТЬ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Наочність — один із важливих принципів навчання, що визначає загальну спрямованість навчального процесу, впливає на його зміст, форми і методи, допомагає позбутися абстрактності у засвоєнні учнями знань.

Обґрунтовуючи необхідність наочності на уроках літератури, методисти і вчителі часто посилаються на слова К.Ушинського: “Чим більше наших органів чуття бере участь у сприйманні якого-небудь враження або групи вражень, тим тривкіше лягають ці враження в нашу механічну, нервову пам'ять, вірніше зберігаються нею і легше потім згадуються...”

З цього ми можемо вивести прямо, що педагог, бажаючи що-небудь добре зберегти в дитячій пам'яті, має подбати про те, щоб якомога більше органів чуття — око, вухо, голос, чуття мускульних рухів і навіть, якщо можливо, нюх і смак — узяли участь в акті запам'ятовування... За такого дружного сприяння всіх органів в акті засвоєння ви переможете найлінійнішу пам'ять”¹. Ці слова видатного вченого не можна сприймати без певних застережень. По-перше, мова йде тут про наочність взагалі, а не стосовно уроків літератури. По-друге, ряд дореволюційних педагогів, в тому числі і К.Ушинський, як і його попередники Ж.-Ж. Руссо, Я.Коменський, під впливом теорій філософії сенсуалізму перебільшували роль відчуттів у набутті людиною знань.

Наочність — не самоціль. На ґрунті лише одних уявлень, відчуттів не можна зрозуміти суть явищ. Саме тому уроки літератури, на яких надмірно використовуються наочні посібники, не дають належного ефекту. Навпаки, часто ці уроки відзначаються низькою педагогічною результативністю, особливо тоді, коли не враховується специфіка предмета, вікові можливості дітей, дидактичні завдання уроку, характер пізнавальної діяльності учнів, бюджет часу, що є в розпорядженні вчителя.

¹ Ушинський К.Д. Твори: В 6 т. — Т. 4. — С. 174-175.

Наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках розумно поєднуються з словом учителя. Між тим уроки літератури нерідко перетворюються в кіносеанси, а музичні “вставки” в урок ще часто мають розважальний характер. Надмірність у використанні наочності веде до певних диспропорцій у розвитку конкретного і абстрактного мислення учнів. Витісняється художнє слово — першооснова літератури.

Література — самостійний вид мистецтва, здатна емоційно схвилювати учнів, викликати у них роздуми про життя, людей, людські взаємовідносини.

Наочні посібники можуть використовуватись на всіх етапах вивчення літератури, під час розгляду всіх тем і розділів шкільної програми.

У науковій літературі прийнято виділяти такі види наочності.

Предметна і образна наочність. Сюди ми віднесемо різні документи, фотокопії першодруків, фотознімки, окремі предмети в природі, зокрема книжки, а також картини, малюнки, ілюстрації, портрети письменників, макети, скульптурні зображення.

Словеснообразна наочність. Художня література — це мистецтво слова, яке здатне також викликати в свідомості дитини яскраві образи. Прослуховування окремих уривків чи художніх творів стає засобом наочного навчання. У зв'язку зі створенням фотохрестоматій, магнітофільмів відкрилися великі можливості у використанні словеснообразної наочності. На уроках слухають вірші, уривки з прози, монтажі спектаклів, радіокомпозиції, підготовлені з участю відомих акторів. Завдяки фонозаписам учні можуть почути голос М.Рильського, П.Тичини, В.Сосюри, А.Головка і багатьох інших письменників.

Умовно-схематична зображувальна наочність. Одним з поширених видів її є так звані літературні карти. Вони полегшують сприймання матеріалу, дають можливість чіткіше уявити ті місця, які зв'язані з життям митця. Практикується демонстрування наочних посібників — таблиць з теорії літератури, різних схем тощо.

Динамічна синтетична наочність. Сюди ми віднесемо аудіовізуальні засоби (екранно-звукові): кінофільми, телефільми. Ефективність наочності у першу чергу залежить від усвідомлення тієї мети, заради якої звертається до неї учитель, від уміння комплексно використовувати її на уроках літератури. Кожен вид наочних посібників має свою специфіку, яка й диктує певні особливості їх використання.

Картини й ілюстрації. До живопису вчитель-словесник може звертатися під час вивчення художніх творів, біографій письменників. Це дійовий засіб розвитку мовлення дітей. Художні картини допомагають учителям відтворити колорит епохи, в яку жив і творив письменник, а значить, і глибше вникнути в його творчість.

Література й образотворче мистецтво типізують одні і ті ж явища. А тому їх твори можуть бути тематично спорідненими.

Необхідність звернення до творів живопису диктується насамперед ще й тим, що живопис, як і музика, розвивався в тісному зв'язку з розвитком художньої літератури. Історія мистецтва знає немало прикладів, коли в одній особі поєднувався талант письменника і художника. Таким, наприклад, був Т.Шевченко, що поклав початок реалістичному жанровому мистецтву на Україні. Його картини «Джансиг-агач», «Місячна ніч на Косаралі», «Новопетровське укріплення з Хівінського шляху» та інші свідчать про мистецький талант поета і про те, в яких умовах довелося жити й працювати йому в період заслання.

До живопису можна звертатися і з метою формування в учнів теоретико-літературних понять (наприклад, використання картин відомих художників під час розгляду стильових особливостей романтизму, реалізму тощо).

У кожному класі є свої специфічні можливості, які й визначають особливості аналізу мистецького полотна. Як і літературний твір, картина художника може аналізуватися з різною глибиною. Глибина аналізу великою мірою зумовлюється рівнем літературного розвитку дітей. Адже і під час літературного твору, і під час розгляду картин художників доводиться оперувати одними і тими ж поняттями, наприклад, тема, ідея, сюжет твору, характер, тип, естетичний ідеал, портретні деталі, мистецький напрям, індивідуальний стиль, алегорія, символ тощо. Чим старші учні, тим більше з ними можна говорити про характер художнього зображення.

Звичайно, особливості аналізу картини зумовлюються і дидактичними завданнями, метою уроку. В одних випадках, наприклад, коли учні пишуть твір за картиною, вона розглядається детально, в інших — акцентується увага лише на її окремих сторонах (тематична основа, стильова своєрідність тощо). Проте завжди її аналіз проводиться в єдності змісту і форми.

Використання живопису, як і будь-якого мистецтва, вимагає розуміння його мови, постійного спілкування з ним. Без цього не може бути естетичної насолоди від мистецьких творів. Для не підготовленої у музикальному плані людини, як писав Отар Тактакішвілі, “слухати серйозну музику — однаково, що читати великий роман по складах. Те саме і в образотворчому мистецтві. Навряд чи ви зумієте оцінити твори живопису, якщо будете дивитися на них в темних окулярах. “Темні окуляри”, образно висловлюючись, — це і є незнання живопису”.¹

Найчастіше у педагогічній практиці суть живописного полотна в основному розглядається лише з погляду ідейно-тематичного змісту. Поза увагою залишається художня сторона твору. Таким чином, відривається зміст

¹ Тактакішвілі О. А как быть с музыкой? // Литературная газета. — 1960. — 17 марта.

від форми, і мистецький твір перетворюється на голу ілюстрацію до твору письменника. Учні не бачать ставлення художника до змальованих явищ, своєрідності його творчого почерку, художніх засобів типізації. Треба з'ясувати не тільки, на яку тему написана картина, який настрій викликає вона, яке її основне звучання, а й завдяки чому вона набуває його, як реалізує задум митця. Художник виражає своє ставлення до дійсності за допомогою композиції — розташування певних деталей картини, а також світлотіні, тобто відповідного поєднання кольорів. Живопис — це передусім мистецтво барв, які створюють його колорит. У кожній картині колір допомагає втілити не лише той чи інший задум, а й показати ставлення автора до зображуваних явищ, подій тощо. Колір у мистецтві — те ж, що звуки в музиці, художнє слово в літературному творі. Похмурі темні кольори на картині передають важкі роздуми її персонажів, невеселий, гнітючий настрій, чекання чогось неприємного, світлі — відтворюють радість людини.

Часто демонструються на уроках літератури й ілюстрації художників. Як вид мистецтва, вони мають свою специфіку, свої особливості. Невдале використання ілюстрацій веде до спотвореного розуміння учнями твору.

Досить поширеною помилкою є ототожнення художнього образу, створеного письменником, з аналогічним образом художника. Учителі нерідко так використовують ілюстрацію, ніби це копія літературного тексту, перекладеного на мову графіки, фарб. Наприклад, на уроці вчитель зазначає: “Ось перед вами, діти, Катерина Т.Шевченка. Зверніть увагу на риси її обличчя...”, “А це Пилипко — герой твору А.Головка...”. Подібний підхід веде до найвно-реалістичного розуміння учнями мистецтва. Катерина Т.Шевченка й ілюстрація до твору — не одне і те ж. Варто тільки зіставити ілюстрації різних художників, і відразу ж виявиться, що кожен з них по-своєму змальовує образ. Природно, один і той же герой у різних художників набуває іншої зовнішності. Художник — посередник між письменником і читачем. Він виявляє своє розуміння твору, вносить свій суб'єктивний елемент його оцінки. А тому ілюстрація може бути більш вдалою і менш вдалою.

У художника і письменника різні можливості у змалюванні життєвих явищ. За допомогою слова легко передати все, що можна побачити, почути, уявити. Таких широких можливостей немає у майстра пензля. “Ми починаємо добачати, — зазначає І.Франко, — що властиво маляр із поетового малюнка може передати тільки незугарну копію, мертве тіло. Він намалює нам місто на морським березі на краю обрїю, але те місто буде стояти, — у поета воно *являється, виринає* перед очима, і сього не передасть маляр. Він намалює нам море, пофалдоване вітром, але не передасть нам того почуття, як сей вітер “тягне” і що він “вогкий”...¹.”

¹ Франко І. Зібрання творів: У 50 т. – Т. 31. – С. 102.

Кожен читач сприймаючи художній твір, може по-різному уявити зовнішність героя. Скажімо, І. Нечуй-Левицький, створюючи портрет Миколи Джері, зазначає: “Чорне волосся на голові, чорні рівні брови дуже виразно блищали на білій свиті. Запалене лице було гарне, але дуже молоде”. Як бачимо, подібні описи несуть в собі певну невизначеність. Чорне волосся може бути різного відтінку, *гарне, молоде, запалене* теж може мати незліченну кількість варіантів. У художника образ наповнюється конкретним змістом. Отже, під час розгляду на уроці ілюстрацій мова може йти не тільки про точність передачі задуму письменника, а й про своєрідність бачення художником літературного твору. Літературний образ ніколи не може мати адекватного аналога в живописі, графіці. І все ж таки хороші ілюстрації допоможуть збагнути твір письменника, сприятимуть творчій активності дітей, якщо демонстрування ілюстрацій поєднуюватиметься з глибоким розумінням учнями тексту. Розумне використання навіть невдалих ілюстрацій, якщо воно проводиться в плані аналізу, може сприяти глибокому усвідомленню літератури і її художньої специфіки. Тут можливі такі запитання: який епізод твору ілюструє художник? На чому він особливо наголошує? Зверніть увагу на композицію малюнка, окремі його деталі. Розкрийте його загальне звучання. Порівняйте ілюстрацію з ілюстраціями до цього ж твору інших художників. Кому з них, на вашу думку, вдалося глибше проникнути в психологію героїв, в особливості художнього зображення письменника?

Крім картин та ілюстрацій, на уроках часто використовуються портрети письменників, створені відомими художниками. Портрет — це не фото. В ньому передається духовний світ письменника, виражається ставлення художника до нього. Окремі штрихи портрета можуть вказувати на інтереси, прагнення, характер письменника, на його зв'язок з певним класом, епохою. Глибоко вникнути у зміст портрета, простежити, як та чи інша деталь його посилює психологізм образу, надати портретові значимості — все це не легко дається учням.

Характеризуючи портрет, намагаємося передусім вловити його основне звучання. Розглянемо портрети Лесі Українки, авторами яких є І. Труш та У. Джапарідзе. Кожен з цих художників по-своєму підійшов до створення образу письменниці. Художник І. Труш підкреслює хворобливий стан поетеси, На виснаженому обличчі затамований біль, скорботні зморшки, тіні під очима, відчуття внутрішнього напруження. Але це не головне, що хотів сказати художник. Його мета — розкрити через окремі художні деталі глибини внутрішнього життя поетеси: велич її духу, силу волі, багатство інтелектуальної натури, ясний розум, виняткову скромність. Цьому підпорядкована вся композиція художнього полотна. Головна увага звернута на суттєві риси образу.

На картині грузинського художника Уча Джапарідзе “Леся Українка в Грузії» портрет письменниці подано на фоні кавказького пейзажу. Усім: і одя-

гом, і навіть зовнішніми рисами, — поетеса нагадує грузинку. Основний задум художника — підкреслити в особі Лесі Українки її тісні зв'язки з грузинським народом. Вона високо цінувала його мову, національну культуру.

Серед портретів Т.Шевченка значний інтерес становлять полотна відомих художників І.Рєпіна, І.Крамського та інших. І.Рєпін намагається заглибитися у внутрішній світ Т.Шевченка, підкреслити такі риси його характеру, як непокірність життєвій долі, ненависть до гнобителів. Загальний задум диктує і певні деталі портрета — суворий, пронизливий погляд поета, примуржені задумливі очі, червоний фон художнього полотна. І.Крамської основну увагу акцентує на тісному зв'язку поета з народом: Т.Шевченко зображений на картині у селянському кожусі, в смушевій шапці на голові.

Оригінальною за своїм художнім вирішенням є картина М.Божія «Думи мої, думи мої...» Тарас Шевченко зображений на фоні захмареного грозового неба. Він — у глибокій задумі, вся його постать — у пориві. Поет іде берегами широкої річки назустріч шквалистому вітру, долаючи усіяний будяками шлях. За ним, широко розставивши крила, летить птах.

Добре, якщо учитель використає на уроці автопортрети Т.Шевченка. Вони відтворюють не лише зовнішні риси геніального поета у різні періоди його життя, а й розкривають внутрішній стан його душі.¹

Технічні засоби

Проблема технічних засобів навчання багатоаспектна. Вона включає в себе і питання, що стосуються технічного обладнання шкіл, технічної досконалості відтворюючої апаратури, якості екранних і звукових посібників і методики їх використання.

Грамзапис. У школах широко використовуються грамзаписи народних пісень, а також уривків з творів чи окремі твори письменників, прочитані майстрами художнього слова, арії з опер на тексти і сюжети літературних творів, фрагменти театральних вистав, радіокомпозиції тощо. Звукозапис став могутнім культурним рушієм, надійним помічником у роботі багатьох учителів-словесників.

Слід відзначити, що одним з перших, хто високо оцінив значення звукозапису з метою піднесення естетичної культури учнів, був Л.Толстой. Як відомо, 4 січня 1908 року він одержав у подарунок від Т.Едісона фонограф — прилад, що давав можливість записувати звуки. Лев Толстой побачив у фонографі велике майбутнє звукозапису. Він уперше в шкільній практиці використав цей апарат для роботи з дітьми. Минуло небагато часу, і учитель

¹ Див.: Шевченко Т.Г. Автопортрети. — К.: Мистецтво, 1963.

ліцею А.Понже в Парижі створює першу в світі фонотеку художніх творів, прочитаних відомими майстрами сцени, яку використовує з навчальною метою. Проте широко стали практикувати грамзапис у школах значно пізніше, коли був налагоджений масовий випуск грамплатівок.

Тепер у розпорядженні вчителя-словесника є система звукового унаочнення уроків літератури. Це своєрідні звукові книги — фонохрестоматії. Збулася мрія відомого читця В.Яхонтова, який у свій час писав: “Я мрію про озвучену книжку, в якій кращі майстри художнього слова були б записані на допомогу вчителю, що не має спеціальної освіти, тобто не володіє мистецтвом художнього читання. Залишаючись першокласним педагогом, він може і не бути майстром, бо ця справа спеціальна, що вимагає особливого обдарування. Озвучена книжка повинна бути всюди — у дитячих будинках, у школах і вищих навчальних закладах”¹.

З найрізноманітніших жанрів, які представлені у хрестоматії, найбільше місця відводиться художньому читанню. Саме ця обставина дає підставу твердити, що фонохрестоматія може і повинна стати ефективним засобом піднесення культури виразного читання в середній школі. Кожен літературний твір має свої специфічні особливості, які зумовлюють і своєрідність художнього читання твору; до нього звертаються й тоді, коли навчають дітей виразного читання. З цією метою робиться інтонаційний аналіз тексту, прочитаного актором.

Як уже зазначалось, до фонохрестоматії також увійшло чимало творів музичного характеру. Доцільність використання музичних записів на уроках літератури зумовлюється насамперед тим, що учні вивчають твори словесного мистецтва, органічно зв'язані з музикою, співом — думи, пісні тощо. До музики учителю-словеснику доводиться звертатися ще й тому, що творчість багатьох українських письменників невіддільна від неї. Мотиви народних пісень майстерно вплетені в художню тканину багатьох творів І.Котляревського, Т.Шевченка, Марка Вовчка, Лесі Українки та ін. Шкільна програма включає такий матеріал, розгляд якого вимагає взаємозв'язку з музикою. Так, у дев'ятому класі учні оглядово вивчають тему «Розвиток української музичної культури в другій половині XIX століття». Логічно, що на уроці можуть звучати фрагменти з опер С.Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм», М.Аркаса «Катерина», М.Лисенка «Тарас Бульба», «Енеїда», оперет «Чорноморці», «Різдвяна ніч», «Утоплена», пісні В.Заремби «Дивлюсь я на небо», П.Ніщинського «Закувала та сива зозуля» й інші.

Звернення до музики виправдовується ще й тим, що українські письменники перебували у творчих контактах з композиторами. Тут не можна не

¹ Цит. за кн.: Использование средств звукозаписи в учебном процессе. — М.: Высшая школа, 1975. — С.5.

згадати про творчу співдружність Лесі Українки, І.Франка з М.Лисенком, А.Малишка з П.Майбородою, Г.Жуковським. Багато літературних творів покладено на музику. Тільки один великий цикл Лисенка, що має назву “Музика до «Кобзаря»”, охоплює понад 90 творів різних жанрів і форм. А скільки творів великого поета одержали чудове музичне оформлення композиторів Б.Лятошинського, С.Людкевича, Я.Степового, Л.Ревуцького та інших. Прекрасні твори Тараса Шевченка знайшли своє музичне втілення в операх багатьох композиторів. Чимало вокально-інструментальних творів присвячено й самому поетові.

Музика може підсилювати естетично-виховний вплив мистецтва слова на людину. Як часто читачами лишаються не поміченими глибокий зміст, і довершеність художньої структури окремих віршів! І наскільки прозорішими, чарівнішими, багатшими і виразнішими стають вони, коли оживають у музиці.

Слухаючи музичний твір, учні вчаться бачити залежність прийомів виконання, а отже, й інтонацій, темпу читання художнього твору від його змісту. Тому музична інтерпретація літературного першоджерела може використовуватися для того, щоб учні навчилися тонально виділяти окремі картини, змальовані автором.

Основою музичного твору є мелодія. У ній виражається його зміст. Музика має свої засоби виразності. Як і в художньому творі письменника, цими засобами передається ставлення до життєвих явищ. У творі М.Лисенка на слова Т.Шевченка «Ой одна я, одна» мелодія сумна, а в творі Д.Січинського «Непроглядною юрбою» на слова І.Франка — розпачлива, сповнена скорботи і болю. Залежно від змісту твору мелодія може змінюватися, набирати нових відтінків. У кантаті М.Лисенка «Радуйся, ниво неполитая» вона буває різною: там, де йдеться про кайдани, рабську працю, — скорботна, сумна, у фіналі «Оживуть степи, озера» — життєрадісна, в стилі народних веснянок. Нове життя, що принесе оновлення природі, композитор розумів як весну, що розтопить одвічну кригу рабства, печалі і неволі.

Слід відзначити, що в практиці школи нерідко мають місце випадки, коли вчитель розглядає музичний твір як ілюстрацію до літературного твору, внаслідок чого засоби музичної виразності залишаються для учнів не розкритими, ігнорується специфіка мистецтва, його образна структура — звернення до музики втрачає педагогічний смисл, воно не має навчального характеру. Скажімо, під час вивчення творчості А.Малишка вчитель пропонує послухати в грамзаписі пісню «Рідна мати моя». На уроці зовсім не йде мова про те, хто автор музики до пісні і її виконавця, чому вона завоювала стільки прихильників не лише в Україні, а й далеко за її межами, за допомогою яких засобів розкривається глибина людських почуттів. Таке тлумачення пісні нічого не додає до знань дітей.

Найчастіше до музики звертаються зразу ж після аналізу тих літературних творів, що зв'язані з нею. Це дає можливість словесникові показати, з одного боку, тісний взаємозв'язок двох видів мистецтва — музичного і словесного, з другого боку, — глибше вникнути в ту художньо-образну структуру, що властива кожному з цих видів мистецтва. Такий підхід продиктований одним з правил методики викладання літератури: кожен твір повинен бути розглянутий з урахуванням його жанрових і композиційних особливостей та ідейного спрямування. Покажемо це на прикладі вивчення твору І.Франка «Вічний революціонер». Урок, на якому вивчається цей твір, може мати таку структуру:

1. Загальна характеристика вчителем збірки І.Франка «З вершин і низин».
2. Читання вірша вчителем.
3. Аналіз вірша за строфами.
4. Розповідь учителя про роботу над цим твором М.Лисенка.
5. Прослуховування твору М.Лисенка «Вічний революціонер».
6. Аналіз засобів його музичної виразності.
7. Загальні висновки вчителя.

Отже, лише після того, як учні усвідомлять, яка ідейно-художня структура твору, вчитель розповість їм, що музику до «Вічного революціонера» М.Лисенко написав у 1905 році. Композитор не був революціонером, проте його симпатії були на боці революції, і у вирішальний для неї час він перебував з тими, хто зі зброєю в руках кував народне щастя. Як свідчать спогади, М.Лисенко брав участь у демонстраціях, допомагав переховувати революціонерів. На квартирі в композитора часто збиралася революційно настроєна молодь. Бурхливий час вимагав нових пісень, і М.Лисенко поставив собі за мету дати трудящим нову пісню, мелодія і зміст якої відповідали б революційному настрою народу.

Як згадує син композитора, Микола Віталійович немало працював над твором. Відпочиваючи на своїй дачі в Китаєві, що неподалік від Києва, композитор щоранку вирушав у ліс, і там, на лоні природи, народився знаменитий гімн, що став бойовою піснею революціонерів, могутнім засобом агітації. Цю пісню співали на демонстраціях, сходах, маївках.

Учитель відзначить, що музику до «Вічного революціонера» написав також і С.Людкевич з нагоди 25-річчя літературної та громадської діяльності І.Франка. На недоліки музики вказував і сам І.Франко. «Ви зробили мені, — зазначив письменник, — несподіванку, що написали музику на мій текст, однак я волів би, щоб у середній частині було менше коляди, а більше маршу». Ця мелодія не здобула широкої популярності, бо вона не відбивала стрімких поривів Вічного революціонера, не відповідала змісту поетичного твору. Такі короткі пояснення потрібні для того, щоб учні зрозуміли ту соціально-політичну атмосферу, яка породила твір.

Учитель радить учням прослухати музику М.Лисенка до твору і звернути увагу на засоби музичної виразності. Після цього з учнями проводиться бесіда за такими запитаннями:

— Як переданий нестримний рух уперед Вічного революціонера у творі І.Франка і у творі М.Лисенка? Що надає твору композитора бойового революційного характеру? За допомогою яких музичних засобів передаються ідеї і почуття народу? Чому М.Лисенко обрав жанр хорової композиції і надав своїй пісні маршового ритму?

Окремі музичні грамзаписи можна використати під час підготовки учнів до сприймання літературних творів, вивчення оглядових тем, а також біографій письменників, коли вчитель характеризує їхнє музичне оточення, посиляється на твори, вдруجه народжені в музиці.

Іноді на уроках літератури слухають уривки з опер, написаних на сюжети літературних творів. Аналізуючи їх, слід пам'ятати, що опера все ж є самостійною естетичною цінністю зі своєю образною структурою. Роблячи ідейно-художній аналіз окремих фрагментів опер, учитель повинен іноді нагадати зміст опери, звернутися до життя композитора. Скажімо, пояснюючи арію опери М.Аркаса «Катерина», вчитель розповість, що в ній є чимало епізодів, яких немає в однойменному творі Т.Шевченка. Тут діють нові герої, наприклад Андрій, Оксана, Одарка, та й тенденція звучання у цих двох творах різна. Опера Аркаса складається з трьох частин. Вона починається з картини чудового весняного вечора. Тут вперше зустрічаємося із засмученим Андрієм, який сидить на вигоні за селом під вітряком. Він не може заспокоїтись, що його кохана Катря полубила москаля Івана, і просить її одуматися, застерігає від зради. Та Катря не слухає Андрія. Композитор показує Катрю в колі дівчат і хлопців, що зібралися, щоб повеселитись. Сюди ж, на вигін, приходять й Іван.

У другій дії опери змальовується хата Катриного батька Остапа. Мати Катрі бавить незаконнонароджене дитя. Андрій просить батьків віддати Катрю за нього заміж. Але батьки не погоджуються.

У третій дії автор показує, як Катря йде лісом з безбатченком Івасиком. Мокрий сніг запорошує все навкруги. Ночує вона у лісі під деревами. Їй сниться хата, батько й ненька. Вранці вона чує солдатську пісню. Серед солдатів, що спинилися на привалі, вона впізнає свого Івана. Далі події розгортаються так, як і в поемі Т.Шевченка. Ображена Катря, втративши надію бути разом з Іваном, кінчає життя самогубством.

Таким чином, композитор по-своєму трактує трагедію Катерини. Ця трагедія не має такої соціальної гостроти, як у поемі Т.Шевченка.

Екранні посібники

Найновіший з усіх екранних посібників — навчальне телебачення. В історії школи екранні посібники типу діапозитивів використовуються давно,

більш як 100 років тому. Поряд з діапозитивами на початку ХХ ст. в школу проникло й кіно. Педагоги нашої країни одними з перших передбачили, що кінофільми, діафільми й діапозитиви завоюють собі належне місце у педагогічному процесі серед найрізноманітнішого унаочнення, яке демонструється на уроках літератури. Ще в 1897 році в Москві, коли кінематограф робив свої перші кроки, вийшла книга Ф. Данилова “Чарівний ліхтар”, присвячена проблемі використання екранних посібників, в тому числі й кіно з метою розвитку мовлення учнів.

Екранні посібники відіграють важливу роль у підвищенні ефективності викладання літератури. Далеко не завжди можна провести екскурсію, літературний похід по місцях, зв'язаних з життям митця. Кінофільми й діафільми допоможуть перенестись у музей, познайомитися з його експозицією, побачити документи, фотографії, скульптурні зображення письменника, його особисті речі, чого не можна зробити на звичайному уроці літератури.

Екранні посібники можуть використовуватися на вступних заняттях, коли ставиться завдання ввести учнів у відповідну історичну епоху, психологічно підготувати їх до сприймання нової теми, з'ясувати історію написання художнього твору; під час вивчення життєвого і творчого шляху письменника; у процесі роботи учнів над текстом художнього твору (показ творчої лабораторії письменника, сценічне втілення твору й ін.); на підсумкових заняттях, коли дається оцінка художнього твору, визначається роль і місце письменника в літературному процесі; під час опитування, на уроках повторення, щоб внести відповідне позбавлення в урок.

Технічні засоби унаочнення використовуються також з метою збагачення мови учнів. Екран є чудовим засобом розвитку фантазії дітей. Письмові роботи на матеріалі кінофільмів, діафільмів і телепередач мають свою специфіку. Відомо, що роботи учнів, написані на основі літературного твору, містять немало фраз і висловів, які безпосередньо переносяться ними з словесного першоджерела. А кожне наслідування, крім позитивного, має і свої негативні сторони: голе копіювання не сприяє активізації думки. Письмові роботи на основі фільму й діафільму чи телепередачі відзначаються більшою самостійністю. Перетворюючи зорові образи в словесні, учень самостійно шукає потрібні форми вислову. Звичайно, у фільмі, телефільмі є також словесний супровід, у діафільмі — так звані титри. Але все це відіграє лише допоміжну роль.

Проте екранні посібники дають хороший ефект лише в руках вдумливого педагога, який добре володіє методикою викладання літератури. Спеціальні дослідження з дидактики, психології сприймання учнями художньої творчості вказують, що коли урок переобтяжений екранною наочністю, це погіршує засвоєння учнями літератури, послаблює їхню розумову активність, відсуває на задній план текст художнього твору.

Ефективність використання екранних посібників залежить від багатьох факторів: від якості екранного унаочнення, від уміння вчителя демонструвати ці засоби в розумному сполученні з словом, від знання техніки використання цих засобів. Відомо, що сприймання дітей має чисто вибірковий характер й природно, далеко не всі кадри фільму чи діафільму привернуть увагу дітей. Яскраві, але другорядні за своїм значенням кадри можуть витіснити зі свідомості учнів головні, хоч менш показні з погляду якості зображення. За умови цілеспрямованого спостереження учні можуть сприймати той чи інший об'єкт, зображений у фільмі, поверхово, без заглиблення в його зміст, а фільм чи діафільм, який демонструється на уроках, — як розважальний засіб.

Науково обґрунтовано, коли звести демонстрування діафільму до так званого “прокручування” — читання титрів, коли не створити на уроці так званої мнемонічної спрямованості уваги учнів до кадрів діафільму, чимало екранного матеріалу (25-35%) не буде сприйнято.

Кінофільми. Найчастіше на уроках літератури використовуються *фільми навчального характеру*, створені кіностудіями на замовлення Міністерства освіти України. Такі кінофільми можна повністю демонструвати на уроці, оскільки їх метраж невеликий, та й сам матеріал фільму дібраний відповідно до вимог шкільної програми.

Окрім цього, учителі-словесники звертаються до фрагментів з *фільмів науково-популярного характеру* про життя видатних українських письменників, *ігрових фільмів*. Ці фільми не призначені спеціально для шкіл. Метраж їх великий, але нехтувати ними не слід: вдало дібраний фрагмент — не лише чудове унаочнення, а й джерело цікавої інформації для учнів. Щоб досягти бажаних результатів, між уроком і фільмом необхідно встановлювати прямий зв'язок. А для цього перед демонстрацією фільму слід провести відповідну підготовку до його сприймання, після перегляду — зробити підсумки, з'ясувати, як учні осмислили побачене.

Методика використання кінофільмів залежить від того, з якою дидактичною метою вони демонструються — з метою ілюстрації й конкретизації вивченого матеріалу чи як джерело нових знань. У першому випадку новий матеріал з'ясовується до перегляду фільму, у другому — основна доза інформації засвоюється учнями під час демонстрування фільму і після перегляду. Його фрагменти вкрапляються в розповідь, бесіду, лекцію вчителя, відіграють роль своєрідної зорової опори.

До *фільмів-екранізацій* ми звертаємося переважно тоді, коли художній твір уже прочитаний і осмислений учнями й в них склалася певна естетична оцінка. Порівняльний аналіз художнього твору і фільму допоможе дітям глибше і повніше збагнути те коло питань, яке порушено у творі.

Не слід забувати, що жодна екранізація, навіть найталановитіша, не може замінити читання твору, бо вона ніколи не охоплює всіх його сторін, а отже,

не дає повного уявлення про літературне першоджерело. Та й чи можливо адекватно передати у кінофільмі всі елементи художньої структури твору, тим більше тоді, коли демонстрування його розраховане на півтори години, а повість чи роман великі за розміром. Кіно має свої специфічні засоби вираження і можливості зображення життя. В процесі екранізації скорочується до мінімуму мовний матеріал, окремі сцени. Намагаючись внести у фільм свій підтекст, трактування окремих образів, подій, автори фільму нерідко вдаються до композиційних зміщень, вводять нові сцени, а іноді й нових персонажів, яких немає в художньому творі. Скажімо, повість М.Коцюбинського “Fata morgana” починається з роздумів Андрія Волика на руїнах сахарні, а однойменний фільм — революційною піснею Марка, який під конвоєм повертається в своє село. Кінофільм «Земля» за однойменною повістю О.Кобилянської, режисером якого є А.Бучма, завершується картиною весни. Земля у буйному цвітінні, а на руках у Івоніки і Марії веселі щасливі діти. Так творці фільму, розповідаючи про трагізм життя народу, підкреслюють, що він має право на щастя й прекрасне майбутнє.

У фільмі герої можуть постати зовсім в іншому освітленні, ніж у літературному творі (змалювання їхньої зовнішності, логіки життєвої поведінки, манери зображення тощо). Далеко не такою, як у драмі Лесі Українки, глядач бачить Килину у кінофільмі «Лісова пісня» (режисер В.Івченко). За задумом письменниці, Килина позбавлена тонкого чуття. Про це говорить усе: її душа, одяг, поведінка. Килина “в червоній хустці з торочками, в бурячковій спідниці, дрібно та рівно зафалдованій, так само зафалдований і зелений фартух з нашитими на ньому білими, червоними та жовтими стяжками; сорочка густо натикана червоним та синім...”¹. В одязі Килини на екрані ми не бачимо такої дисгармонії кольорів, отже, певною мірою зміщується акцент у потрактуванні авторської ідеї.

Автор є також посередником між письменником, композитором і слухачем і може по-різному інтерпретувати образ, накладаючи на нього відбиток своєї творчої індивідуальності. Та й заміна словесного матеріалу іншими засобами відображення життя не завжди еквівалентна. Художні образи, створені письменником, мають багатозначний зміст, і кожен сприймає їх по-різному залежно від уяви, життєвого досвіду тощо. На екрані ж ми бачимо однозначно зримий, “матеріалізований” образ.

Перегляд фільму-екранізації чи окремого фрагменту з нього завершується бесідою з учнями про різні способи змалювання дійсності в кіно і в літературі, про своєрідність трактування художнього образу письменником і режисером. Скажімо, учні познайомилися з повістю М.Коцюбинського «Дорогою ціною» і переглянули однойменний фільм (сценарій І.Донської).

¹ Українка Леся. Зібрання творів: У 12 т. – К.: Наук. думка, 1976. – Т. 5. – С. 254.

Після цього можна провести таку бесіду:

— Як у фільмі передано пролог повісті? Як змальовано втечу Остапа з рідного села? Якими засобами відтворено напружену атмосферу смертельної небезпеки, що нависла над героєм? Чи збережена тут точність тексту? Чи є у фільмі нові сцени? Чим зумовлені вони? Чи виправдані вони? Який епізод вам найбільше сподобався у творі та як він показаний у фільмі? Що в ньому вам хотілося б відмітити як творчу знахідку авторів? Чи таким ви уявляли Остапа і Соломію до перегляду фільму? Чи врахований у фільмі задум письменника? Яке основне звучання оповідання М.Коцюбинського «Дорогою ціною» і однойменного фільму? Відзначте успіхи і невдачі в цьому плані творців фільму. Обґрунтуйте свою думку. Яку роль відіграє музичний фон картини? Чи збережено у фільмі творчу манеру і своєрідність стилю М.Коцюбинського?

Така робота вчитиме учнів проникати у специфіку кіномистецтва, розвиватиме критичність мислення.

Уроки з використанням фільмів-екранізацій можуть мати багато структурних варіантів, проте найпоширенішею є така структура: 1) вступне слово вчителя; 2) робота учнів над текстом художнього твору; 3) підготовка учнів до сприймання екранного матеріалу; 4) демонстрація кінофільму чи його окремого фрагменту; 5) бесіда з учнями про кінематографічне втілення художніх образів; 6) підведення вчителем підсумків уроку; 7) завдання додому.

Телепередачі. Як і кінофільми, навчальні телепередачі можуть використовуватися з різною дидактичною метою — як засіб нової інформації та з метою систематизації набутих знань. Вони вимагають підготовки до сприймання, а також аналізу, осмислення того, з чим учні ознайомилися в процесі передачі. Наприклад, якщо телепередача задумана як самостійний етап уроку, на якому засвоюється дітьми відповідна наукова інформація, їй передують вступне слово вчителя, мета якого — підготувати їх до сприймання нового матеріалу, чітко визначити їм завдання для самостійної роботи, з'ясувати мету демонстрування тощо. Перегляд передачі завершується бесідою з учнями, щоб вони відновили в пам'яті побачене на екрані й краще осмислили його.

У цьому плані методика використання навчальних передач має багато спільного з методикою використання кінофільмів. Проте тут є і свої особливості. Кінофільм можна використовувати фрагментарно. Цього ніяк не зробиш під час телепередачі. Учитель змушений задовольнитися тим, що йому піднесли в готовому вигляді сценарист, режисер, звукооператор.

Діафільми. У кожному діафільмі до кадрів подаються титри. Чи слід обов'язково читати титри? Якщо так, то на якому етапі — до розгляду чи після розгляду кадрів? Чи кожен кадр вимагає коментування вчителя або учнів? Тут можливі різні варіанти. В одному випадку з титру можна почати аналіз кадру, в іншому — слова титру вчитель включає у свою розповідь. Якщо коментарі зайві, титр читається вчителем зразу ж після демонстрування

відповідних кадрів (це буває тоді, коли сприймання кадру добре підготовлене попередньою розповіддю вчителя, бесідою з учнями). Іноді з метою активізації розумової діяльності учнів можна застосовувати їхній аналіз титрів.

Як же привернути увагу учнів до окремих кадрів діафільму? Це можна зробити за допомогою різних засобів: розповіді вчителя, бесіди з учнями про зображене, читання вірша, співзвучного змістові екранної наочності. Наприклад, урок, на якому учні вивчають біографію М.Коцюбинського, може бути побудований так. Після оголошення теми, мети уроку вчитель демонструє окремі кадри діафільму «Михайло Коцюбинський». На екрані портрет письменника. Вчитель читає спогад М.Микиші про М.Коцюбинського: "...Найбільше враження зробили на мене його великі, замріяні, глибоко проникливі очі. Він мав статну, вищу середнього зросту фігуру красивої форми, чисто, до блиску виголену голову, прекрасні вуса, які йому дуже йшли і прикрашували його обличчя. Одягнутий був у білий, елегантно пошитий костюм. Взагалі в його постаті, одязі, манерах було стільки простоти і в той же час відбивалось якесь внутрішнє благородство і привабливість. Рухи його були скупі, жодного зайвого жесту, голос проникливий, прекрасного баритонового тембру, який запам'ятовувався і глибоко западав у серце. Від першої зустрічі з Михайлом Михайловичем у мене залишилося враження про нього як про надзвичайно розумну, культурну, виховану людину".¹

Демонструється наступний кадр — садиба музею письменника. Вчитель скаже, що в цьому будиночку у місті Вінниці 17 вересня 1864 року народився Михайло Коцюбинський. Будиночок розташований на тихій вулиці в районі Замостя, недалеко від мальовничої річки Південний Буг. Перед будинком — бронзове погруддя письменника. Біля ганку — розкішна туя. Старезна липа у дворі, а вся садиба у квітах. Навесні цвіте тут барвінок, влітку плом'яють маки, а восени гордо похитують голівками жоржини.

Вчитель наголосить, що садибу прагнуть зберегти у тому ж вигляді, який вона мала за життя М.Коцюбинського. Тому й не випадково тут море квітів, які так любив письменник. Можна навести уривок зі спогадів етнографа В.Гнатюка, який відзначає любов митця до природи. Якщо учні побували у музеї, слід запропонувати їм розповісти про найбільш пам'ятливі експонати. В такий спосіб коментуються й інші кадри.

Діафільм можна з успіхом використати не лише під час вивчення нового матеріалу, а й з метою перевірки знань учнів. Якщо в процесі пояснення нового матеріалу кадри переважно коментує вчитель, то під час опитування учні вже самі коментують їх. Поєднання процесу перевірки знань з демонстрацією діафільму цінне й тим, що воно розвиває в учнів уміння аналізувати матеріал, відбирати потрібні факти, групувати їх, словом, вчить мислити.

¹ Спогади про Михайла Коцюбинського. — К.: Держлітвидав України, 1962. — С. 142-143.

Діафільми використовуються також на уроках повторення. Наприклад, учитель вибірково демонструє окремі кадри, що відтворюють важливі етапи життя письменника, а учні повинні пригадати, які художні твори, поетичні збірки з'явилися у цей період, зробити порівняльний аналіз окремих епізодів з твору й ілюстрацій до них. Таким чином, діафільм є важливим засобом активізації учнів, допомагає систематизувати їхні знання, розвиває творчі здібності.

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ЛІТЕРАТУРИ

Школа повинна викликати у дітей стійкий інтерес до художнього слова, систематично прилучаючи їх до великих цінностей духовної культури. Виховання учнів засобами художньої літератури здійснюється не тільки на уроках, а й у процесі найрізноманітніших позакласних заходів. Мета цих заходів — удосконалювати розумові сили учнів, сприяти розвитку здібностей, задовольняти духовні потреби, раціонально використовувати їх дозвілля.

Позакласна робота може здійснюватися у різноманітних організаційних формах через індивідуальні доручення, які виконують учні, заняття гуртка та масові заходи. Кожна з цих форм має своє призначення. Без індивідуальних доручень неможлива ні гурткова, ні масова форма роботи.

Гурток покликаний задовольняти запити школярів, що цікавляться певним колом питань. Здебільшого він охоплює учнів різних класів. На заняттях гуртка може практикуватися багато видів робіт: знайомство дітей з новинками художньої літератури, зі спогадами про письменників, прослуховування доповідей і рефератів учнів про взаємозв'язок митців з рідним краєм, цікавих повідомлень з літературних газет, журналів, обговорення творчих здібностей дітей, ознайомлення зі статтями про особливості віршування, про культуру мовлення, складання заміток до газет, підготовка літературної сторінки для районної преси, перегляд фільмів-екранізацій та ін.

Гурток може ставити і специфічні завдання. Залежно від характеру цих завдань розрізняють літературнотворчі, драматичні, фольклорні, літературнокраєзнавчі гуртки, гуртки художнього слова та ін. В окремих школах, де добре налагоджена позакласна робота з літератури, створені шкільні літературні товариства, клуби, студії, які охоплюють велику кількість учнів. Вони складаються з кількох секцій, тобто, по суті, виступають як окремі гуртки.

Зміст і характер літературних занять на уроках певною мірою регламентується шкільною програмою. У процесі позакласної роботи перед учнями відкривається більше можливостей задовольняти свої духовні потреби.

Позакласна робота може бути ефективною лише тоді, коли вона сприяє всебічному розвитку дітей і тісно пов'язана з тією навчальною роботою, яка безпосередньо здійснюється на уроках.

Позакласна робота повинна обов'язково передбачати масові форми, які дають можливість охопити багато учнів, а іноді й весь учнівський колектив.

У школах практикується проведення тижнів літератури. На кожен день тижня планується захід, підказаний певною темою, скажімо, понеділок: зустрічі з молодими поетами; вівторок: відкриття виставки конкурсних робіт на кращий учнівський малюнок, вишивку, письмовий твір на літературну тему; середа: читацька конференція «Слово про наших поетів»; четвер: конкурс на краще читання поезії; п'ятниця: екскурсії до літературних музеїв; субота: «Вечір поезії».

Літературні вечори

Важливим засобом естетичного, розумового і морального виховання школярів, що сприяє розвитку ініціативи, є літературні вечори. Найчастіше вони присвячуються ювілейним датам. Широко практикуються вечори казки, байки, сатири, гумору, ліричної поезії. Великою популярністю користуються серед учнів літературно-музичні вечори типу: «Іван Франко і українська музика», «Леся Українка і М.Лисенко», «Народна пісня і дума», «Пісні на тексти новітньої літератури», «Павло Тичина і музика». У школах, де добре налагоджена літературно-краєзнавча робота, на початку навчального року організовуються вечори, де учні діляться своїми враженнями про побачене під час екскурсій, походів, фольклорних експедицій.

Найчастіше у педагогічній практиці зустрічаються вечори, основним кістяком яких є літературний монтаж. Він дає можливість поєднати розповідь, музику, співи, художнє слово в композиційно закінчене ціле. Поряд з ним використовується й інші форми, що містять: а) доповіді й повідомлення учнів, розповіді письменників, виступи людей, що стали прототипами літературних героїв; б) художню частину (декламація, вокальні номери, драматичні сцени та ін.); в) літературні вікторини, конкурси й інші розваги.

На літературно-музичних вечорах широко використовуються грамзаписи художніх творів у виконанні майстрів сцени. Наприклад, на вечорі «Іван Франко і українська музика» учні прослухають улюблені пісні І.Франка «Закувала та сива зозуля», «Про Олексу Довбуша», «Пісню про Кармалюка», дуєт Карася й Одарки з опери С.Гулака-Артемовського «Запорожець за Дунаєм», фрагменти з вистави Київського драматичного театру ім. І.Франка «Украдене щастя», а також музичні твори на слова І.Франка («Вічний революціонер», «Гримить», «Непереглядною юрбою», «Ой ти, дівчино...» та ін.).

На літературних вечорах практикуються конкурси, ігри, вікторини, які доповнюють програму вечора, урізноманітнюють її. Щоб вони пройшли успішно й охопили всіх учнів школи, потрібна попередня підготовка. Завчасно рекомендують учням прочитати певні художні твори, вивчити напам'ять вірші на задану тему. Важка за змістом вікторина не викличе інтересу в учнів. Вона захоплює дітей, активізує уяву й мислення тоді, коли питання почасти відомі, почасти нові. Вікторина буде ефективною, якщо розрахована не на просте відтворення знань, а на розвиток спостережливості, уяви, мислення, якщо дасть учням максимум можливостей для самостійного аналізу, зіставлення, порівняння. Бажано складати її так, щоб поєднувати відповіді на запитання з художнім читанням, прослуховуванням музичних творів, демонстрацією фото через епідіаскоп, розглядом творів художників. Ось один з фрагментів такої вікторини.

Прослухайте музичний твір "Ой ти, дівчино...". Хто й коли написав музику до цього твору? Що ви знаєте про життя композитора? Назвіть інші твори, написані ним. Хто з відомих акторів виконує цю пісню? Розкажіть про цього виконавця. Які пісні у його виконанні вам найбільше сподобалися? Які ви знаєте музичні твори на слова І. Франка? Хто з композиторів звертався до його творчості?

Успіх вечора залежить і від оформлення приміщення, де він відбувається. Літературні вечори — це підсумок великої роботи, виконаної учнями. Обстановка, де проводиться вечір, повинна бути урочистою. Для кожного вечора бажано виготовити відповідний лозунг, випустити бюлетені, газети, оформити тематичні альбоми, фотомонтажі, плакати, стенди, літературні виставки.

Читацькі конференції, диспути

Одним з найважливіших завдань позакласної роботи є розвиток читацьких інтересів учнів. З цією метою у школах практикується обговорення в позаурочний час художніх творів, влаштовуються читацькі конференції на літературні теми.

Якщо на обговорення учнів виносяться питання, що можуть викликати в них різні думки, розмова набуває характеру диспуту. Це чудовий засіб активізації учнів, формування у них ідейних переконань і моральних поглядів. Ось перелік питань до одного з таких диспутів:

Як ви розумієте вислів "знайти своє місце в житті"? Що значить не існувати, а жити по-справжньому, бути корисним людям? Покажіть це на основі тих художніх творів, які ви прочитали. Ваш найулюбленіший герой? Чим привернув він вашу увагу? Що автор хотів сказати своїм читачам? Які з повістей, романів про людей праці вас найбільше схвилювали? Прочитайте найяскравіший епізод з цих творів. Як змальовується в них людина праці? У чому її краса, яка її життєва позиція? Що таке щастя? Назвіть ваш улюблений твір, де порушуються ці важливі проблеми. Який, на вашу думку, ідеал нашого сучасника?

Літературна творчість учнів

Життя учнівського колективу не може бути повноцінним без творчості, що є безпосередньою потребою дітей. Щоб стимулювати учнівську творчість, необхідно практикувати такі форми роботи, які викликають у дітей потребу комунікативної діяльності. Є шкільні, кущові, районні й обласні олімпіади, конкурси на кращий твір, присвячений відзначенню в школі ювілею письменника, проведенню літературного вечора й ін. Конкурси можуть виступати і як самостійні заходи, наприклад, конкурс на кращий учнівський твір. Назвемо окремі з тем літературних конкурсів: «Хай завжди буде сонце», «Золота осінь у нашому краї», «Що значить бути на землі людиною», «Герой художнього твору, за яким я звіряю свою совість», «Мій улюблений поет».

Важливу роль у стимулюванні учнівської творчості має періодичний випуск у школі літературних збірників, альманахів. Їх ілюструють юні художники. Випуск збірників стає подією в житті школярів. Усі збірники зберігаються в шкільній бібліотеці й видаються читачам на рівні з книжками.

Збирання фольклору

Цікавим видом роботи з літератури є збирання учнями місцевого фольклору, а також народних переказів про письменників, літературні події. Зіставляючи фольклорні варіанти творів, легко підвести учнів до усвідомлення колективності народної поезії, розуміння того, що фольклор — жива творчість народу, а твори безіменних поетів з бігом часу зазнають колективного шліфування.

Збирання учнями фольклору буває індивідуальним і груповим. Правда, групові записи учнями усної народної творчості проводяться рідко, переважно під час екскурсій і походів. Індивідуальні ж ведуться протягом усього навчального року. На початку кожної чверті вчитель дає учням завдання записати кілька фольклорних творів певної тематики від батьків, рідних, знайомих. Так, наприклад, перед вивченням роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» можна рекомендувати учням записати народні пісні, в яких зображена важка жіноча доля, перед вивченням драми Т. Шевченка «Назар Стодоля» — старовинні весільні обряди, тобто завдання стосовно збирання матеріалів народної словесності визначається змістом творів, які вивчають учні на уроках літератури.

У школах-інтернатах, де вчаться діти з далеких сіл, найдоцільніше давати учням завдання записувати фольклор на час канікул, коли вони перебувають вдома. Тут є можливість охопити записуванням ширший район, ніж у школах звичайного типу.

Програма запису може містити окремі запитання (наприклад: “Які ви знаєте рекрутські пісні? Які пісні співали раніше на весіллях?”), передбачати ознайомлення з тими чи іншими фольклорними творами людей, щоб вони пригадали подібні за змістом зразки або назвали варіанти якогось твору.

Записані учнями фольклорні матеріали повинні бути паспортизовані. Для паспортизації необхідні такі дані: а) місце запису фольклорного твору (область, район, місто, село); б) коротенькі відомості про те, від кого записаний твір (прізвище, ім'я та по батькові особи, її вік, національність, професія, місце праці); в) дані про зв'язок твору з рідним краєм (оспівування місцевих подій, зображення людей краю, поширення в районі запису); г) відомості про збирача усної народної творчості (прізвище, ім'я та по батькові учня, який записує фольклор, клас, в якому він вчиться); д) дата запису твору.

Зібрані фольклорні матеріали учні систематизують (можна об'єднати в збірники), щоб їх було зручно зберігати й використовувати.

Літературна картографія

У кожній школі можуть бути виготовлені карти, які відтворюють літературну географію краю. Немає такої області в Україні, яка не була б зв'язана з іменами визначних письменників. По праву називають краєм багатих літературних традицій Чернігівщину, Полтавщину, Львівщину, Київщину.

Наприклад, Чернігівщина. Її літературні традиції сягають у глибину віків, до часів «Слова о полку Ігоревім». З Чернігівщиною пов'язані імена Т.Шевченка, Марка Вовчка, Л.Глібова, А.Свидницького, Панаса Мирного, М.Коцюбинського, Б.Грінченка, М.Гоголя, О.Пушкіна, Л.Толстого, М.Горького, П.Тичини, О.Довженка, І.Кочерги, Олекси Десняка, М.Сеспеля і багатьох інших письменників.

У школах України поширені *карти двох видів*:

1) на карті області великого формату розміщують портрети письменників саме у тих географічних рамках, де ці письменники перебували; біля кожного портрета ставиться порядковий номер, на полях карти додаються пояснення про характер зв'язку письменника з краєм;

2) на карті області позначаються всі села і міста, пов'язані з іменами письменників; на полях карти подаються портрети найвизначніших митців, а також коротенькі пояснення про характер їх зв'язку з краєм, наприклад:

Г.Сковорода — видатний український поет і філософ. Народився у селі Чорнухах, подорожував по Полтавщині.

Давид Гурамішвілі — видатний грузинський письменник. Довго жив і працював у Миргороді і Зубівці. У 1787 році приїжджав у Кременчук. Помер у 1792 році, похований у Миргороді.

Кожен з цих видів карт має свої плюси і мінуси. Перший дає більш наочне уявлення про характер зв'язків письменника з краєм. Та форма такої карти не завжди може задовольнити словесників, особливо тих, які працюють у місцевості, багатій на літературні традиції. Така карта буде переобтяжена портретами; портрет одного й того ж письменника доводиться наклеювати декілька разів, а в окремих місцях портрети будуть настільки скупчені, що важко визначити, не читаючи пояснень, з якими ж селами пов'язана діяльність письменника. Крім того, в умовах школи не завжди можна знайти портрети всіх письменників. Карту другого вигляду зробити легше, але її не можна поступово поповнювати так, як карту першого виду.

Шкільний літературний музей

Шкільні літературні музеї відіграють велику роль в активізації різноманітних позакласних заходів. Створення в школі музею дає учням можливість поєднати розумову діяльність, спрямовану на вивчення літератури, з посиленою для них практичною роботою — малюванням, ліпленням, моделюванням тощо. Ряд шкільних музеїв України стали справжніми культурними центрами.

Літературний музей не потребує великих матеріальних затрат. Його можна створити в кожній школі. Досвід показує, що вирішальну роль у створенні музею відіграє добре продуманий план і вміння залучити до цієї справи учнів. Кожну роботу слід почитати з близьких перспектив і поступово вести учнів до перспектив більш далеких. Особливо велику роль в організації музею відіграють такі заходи, як екскурсії і походи, зустрічі з діячами літератури і мистецтва, з людьми, які знали письменника або були свідками цікавих подій, пов'язаних з ним, дружнє листування учнів з школами, розташованими поблизу пам'ятних місць, з окремими організаціями, промисловими підприємствами тощо. Здійснення цих заходів дасть можливість зібрати конче потрібний для музею матеріал — різноманітні фото, копії експонатів державних і народних музеїв, спогади старожилів про письменників рідного краю, місцеві легенди про них.

Як приклад наведемо орієнтовний план заходів з метою організації музею Тараса Шевченка в середній школі № 109 м. Києва.

1. Провести шевченківські читання на тему: а) Шевченко — великий народний поет; б) шевченківські місця на Україні; в) Шевченко — художник. Запросити на ці читання відомих шевченкознавців, письменників. Оформити матеріали конференції.
2. Організувати екскурсії до шевченківських музеїв, а також по шевченківських місцях.
3. Провести конкурс на кращий учнівський малюнок, народну вишивку, виріб шкільної майстерні, присвячені Т.Шевченку. З метою успішного проведення конкурсу підготувати орієнтовну тематику для малюнків, узори для вишивок, завдання для виробів з

дерева, металу, пластиліну, які б відповідали рівню знань і вмінь учнів, ознайомити їх з цими завданнями; влаштувати огляд поданих на конкурс учнівських робіт; кращи з них відібрати для музею.

4. Почати листування з школами, розміщеними в місцях перебування Т.Шевченка.
5. Організувати конкурс на кращого читця творів поета.
6. Влаштувати книжкову виставку, присвячену Т.Шевченкові.
7. Організувати в школі зустріч з родичами Т.Шевченка.
8. Підготувати ряд шевченківських радіопередач.
9. Прикрасити приміщення школи висловами з творів Т.Шевченка, його портретами й картинами.
10. Випустити рукописний альманах дитячої творчості, присвячений Т.Шевченкові.
11. Організувати культпохід учнів на кінофільм "Тарас Шевченко".
12. Підготувати обладнання для музею — рами, столи, вітрини, шафи та ін.
13. Запросити шевченківські музеї та окремих осіб взяти участь у створенні музею.
14. Доручити класним керівникам організувати у кожному класі виготовлення подарунків для шкільного музею.
15. Випустити фотоальбом «Шевченкові дні у школі».
16. Організувати шевченківський дитячий ранок.
17. Провести урочистий вечір, присвячений Шевченкові. З участю артистів театру опери та балету ім. Т.Шевченка, студентів Київського університету, а також інституту іноземних мов дати концерт.
18. Відкрити музей Т.Шевченка у школі.
19. Посадити на шкільному подвір'ї тополю на честь відкриття музею.
20. Закласти фундамент під пам'ятник Тарасу Шевченкові.

У результаті цих заходів помітно поживилась позакласна робота з літератури. Між класами розгорілося змагання за виготовлення найкращих експонатів, збір матеріалу. Виготовляли макети, ліпили скульптурні зображення з пластиліну, креслили літературні карти, малювали картини на сюжети з поезій Т.Шевченка, готували вишивки, збирали марки, листівки, присвячені Шевченку, статті про нього у місцевій пресі.

Учнівський колектив повинен створювати музей переважно своїми силами. Хай це затьгне справу, зате у кожному експонаті виявлятиметься історія зростання учнів, розширення їх літературного кругозору, любов до літератури і мистецтва, знання історії, культури рідного краю.

Не менш важливою стороною в організації музею є правильне розміщення матеріалів. Проте, як показало ознайомлення з шкільними музеями, в оформленні їх експозиції часом допускаються недогляди, що знижують її ідейно-художній рівень, утруднюють проведення екскурсій, уроків. Найчастіше це буває: а) хаотичне розміщення, безсистемне нагромадження експонатів; б) переобтяження музейної експозиції (іноді експонатами малозначущими

як з пізнавального, так і з виховного боку); в) розміщення експозиції проти руху стрілки годинника, внаслідок чого утруднюється її огляд, бо в людей виробилась звичка читати зліва направо; г) порушення правильних пропорцій, невміння виділити у центрі експозиції провідні експонати, що виражають її ідею і навколо яких гуртуються допоміжні.

У кожному музеї потрібно чітко виділити експозиційні розділи. Такі розділи можуть складатись з одного або кількох експозиційних вузлів. Експозиційний вузол об'єднує експонати, тематично близькі за своїм змістом. В експозиційному вузлі слід виділити основні й допоміжні експонати; основні експонати розміщуються в центрі експозиційного вузла, допоміжні — по обидва боки основного.

Розміщуючи експонати відповідно до вимог гігієни зору, ділимо всю експозиційну площу на три пояси — нижній, середній, верхній, — як це робиться у державних музеях. Нижній експозиційний пояс розташовують на 90-120 см над рівнем підлоги. У цьому поясі у вітринах з великою скляною площею — меморіальні речі, книги, документи. Площа середнього експозиційного поясу відводиться для настінних експонатів — фото, фотодокументів, карт, схем, ілюстрацій. Висота цього експозиційного поясу залежить від висоти кімнати, але не перевищує 120-270 см над підлогою. Експонати, які потребують пильного розгляду, у цьому поясі повинні бути на висоті 130-150 см. У цих межах обов'язково розташовують документи та інші матеріали, розгляд яких вимагає читання текстів, писаних дрібним шрифтом. Вище цих меж площу середнього експозиційного поясу заповнюють фото, твори живопису і все інше, що не вимагає напруження зору. Зразу ж над середнім експозиційним поясом розташовується верхній, призначений для великого розміру фото, картин, малюнків, панно та ін.

Щоб експозиція музею була привабливою, не слід завантажувати експонатами більш як 40-45% всієї експозиційної площі: у переобтяженій експозиції важко виділити основне.

Учні проявляють до експозиції музею більший інтерес, якщо вона час від часу змінюється. Музей — це живий організм, який потребує поповнення і оновлення. А тому всю музейну експозицію поділяють на основну і змінну. Основна експозиція залишається більш-менш сталою. Експонати, що не входять до основної експозиції, складають фонд музею. З цього фонду й утворюється вся змінна експозиція. Матеріали фондів музею використовуються для влаштування виставок, оформлення окремих стендів відповідно до літературно-краєзнавчого календаря.

Одним з компонентів музейної експозиції є тексти. Вони допомагають розкрити ідейний зміст експозиції і поділяються на провідні й допоміжні. Провідні тексти відносяться до всього експозиційного вузла, розділу, виражаючи їхню ідею, допоміжні — лише до окремих експонатів.

З метою налагодження роботи учнів обирають раду музею. У літературному музеї рада може мати такі сектори: а) експозиційний, який займається фондами музею, доглядом за експонатами, поповненням залу новими матеріалами, відкриттям нових відділів музею, влаштуванням виставок до пам'ятних дат, періодичним оновленням музейної експозиції; б) екскурсійний, який готує екскурсоводів; в) сектор листування, який підтримує зв'язки з державними музеями, окремими особами, що допомагають у вивченні історії краю, життя і творчості письменників; г) редколегія музею, яка випускає газети, бюлетені та радіогазети, що висвітлюють роботу музею; д) сектор проведення зустрічей з шанованими людьми, свідками визначних літературних подій, з письменниками-земляками; е) бібліографічний сектор, який відає бібліотекою музею, поповненням її, веде каталог літератури; є) сектор фонотеки музею озвучує вистави, організує в музеї слухання грамзаписів, поповнює їх. У кінці навчального року рада шкільного музею звітується перед усім учнівським колективом.

Літературні екскурсії і походи

Однією з форм масової роботи є екскурсії до історичних, краєзнавчих, літературно-меморіальних музеїв, пам'ятних місць, тих об'єктів, що змальовані у творах письменників, літературні подорожі в рідну природу. Залежно від мети ці екскурсії можна умовно поділити так: а) історико-літературні, головна мета яких поглибити розуміння епохи, в яку жив той чи інший письменник або яку змальовано в тих чи інших художніх творах; б) до літературних музеїв й пам'ятних літературних місць, у рідну природу з метою вивчення або поглиблення знань про життя письменників, художні твори.

Тепер, в умовах матеріальної скрути, організація екскурсій і походів значно утруднена. Але будемо сподіватися, що ці труднощі тимчасові.

Літературні екскурсії, походи містять великі потенційні можливості для літературного розвитку дітей, і нехтувати ними не слід. На екскурсіях до літературних музеїв поглиблюється вивчення як окремих програмних творів, так і творчість письменника в цілому. Літературні екскурсії до музеїв — це своєрідні уроки, винесені за межі класу. В деяких літературно-меморіальних музеях (зокрема І.Франка у Львові, Панаса Мирного у Полтаві, Марка Черемшини в Снятині) майже повністю збережені робочі кабінети письменників. Ознайомлення з ними робить постать митця ближчою для учнів.

Можливості збагачення літературних знань учнів під час відвідування музеїв великі. У свідомості учнів, що побували на екскурсії, образ письменника породжує асоціації не лише таким видом мистецтва, як література, а й живописом, скульптурою, декоративно-прикладним мистецтвом. Їхні відповіді відзначаються багатством зорових вражень, емоційністю і конкретністю.

Цікавою формою роботи, що сприяє розвитку літературних інтересів дітей, є походи по літературних місцях, пов'язаних з творчістю якогось письменника. Вони найчастіше проводяться у період канікул, поєднуючи відпочинок учнів з вивченням художньої літератури. Літературні походи розкривають взаємозв'язок літератури з життям, викликають інтерес до художнього слова. Ось що пишуть у своєму щоденнику учні середньої школи № 44 м.Запоріжжя:

Перед нами далека дорога. Харків, Ізюм, а далі села, поля, річки... Ідемо шляхами, де в сиву давнину віків вела битву Ігорева дружина. Ми зацікавились тими місцями, які оспівані в "Слові". І ось ми на горі, за якою починались половецькі степи. Можливо, автор "Слова" саме її мав на увазі, коли писав: "О Руськая земле, уже за шеломянем еси!" Зустрічаємося з людьми, запитуємо про народні перекази...

Для всіх шкіл України великий інтерес може викликати похід на батьківщину Т.Шевченка — село Моринці, Шевченкове та в прилеглі до них міста і села, пов'язані з життям поета (Мліїв, Будище, Корсунь-Шевченківський), а також похід у Канів до могили Кобзаря з заїздом до Києва, Яготина, Переяслава-Хмельницького.

Похід на батьківщину Т.Шевченка може багато дати для літературної освіти учнів. Вони побачать ті місця, де пройшли дитячі роки поета, глибше осмислять враження, які справила на нього чудова черкаська природа, відчують велику любов і шану черкасців до свого земляка.

У Моринцях учні можуть оглянути обеліск, встановлений на місці хати, де народився Т.Шевченко, зустрітися з старожилами, зібрати від них відомості про історію села, важливі події, пов'язані з пам'яттю митця.

У Шевченковому можна відвідати музей на місці Кобзарєвої хати, помилуватися краєвидом — там і "гай зелений", і "ставок неначе полотно", і "верби гнуться понад ставом"; побувати біля пам'ятника Т.Шевченкові, біля могили його матері, завітати до школи села, побачити кущі калини біля ставу, в яких часто ховався Тарас від злої мачухи, дуб, посаджений родичами в 1914 році на відзнаку сторіччя з дня народження поета, хату, в якій він навчався грамоти у дяків Павла Рубана і Петра Богорського.

У Млієві доречно відвідати шевченківську кімнату, розміщену в будинку (теперішньому дитячому садку), де Т.Шевченко гостював у 1859 році під час відвідання Платона Симиценка, на кошти якого в 1860 році був виданий "Кобзар"; побувати в Мліївській школі садівництва.

У Будищах цікаво оглянути дуб, у дуплах якого малий Тарас ховав свої малюнки від пана Енгельгардта; ознайомитися з Шевченківською кімнатою, створеною будищанськими школярами.

У Корсунь-Шевченківському необхідно побувати у музеї Корсунь-Шевченківської битви, зібрати матеріал про діяльність у часи Великої Вітчизняної

війни партизанського загону ім Т.Шевченка, оглянути місця, які змалював поет під час свого перебування в місті, відвідати могилу його товариша — І.Сошенка.

Похід до могили Т.Шевченка із заїздом до Києва, Яготина, Переяслава-Хмельницького цікавий тим, що учні можуть не тільки ознайомитися з місцями, де побував Т.Шевченко, а й з багатьма музеями, де зібрано немало цікавих експонатів про його життєвий і творчий шлях, з пам'ятниками поетові.

Цікаві маршрути можна вибрати для походів по місцях, пов'язаних з пам'яттю І.Франка. Багато вражень залишиться в учнів від походів, які включають відвідання сіл Івана Франка, Тухлі, міст Дрогобича, Борислава, Львова.

У селі Івана Франка (колишні Нагуєвичі) народився великий Каменярь, черпав життєві враження, слухав розповіді про каторжну працю хліборобів і ріпників. У селі учні оглянуть пам'ятник І.Франкові, відвідають літературно-меморіальний музей, де зібрано багато експозиційного матеріалу.

Хата і кузня батька І.Франка не збереглись. На місці, де була хата, встановлено гранітну плиту з написом: “На цьому місці стояла хата, в якій 27 серпня 1856 року народився видатний український письменник-революціонер Іван Якович Франко”. За півтора кілометра від села росте дуб, під яким І.Франко написав своє оповідання «Олівець». На дубі встановлена меморіальна дошка.

У Тухлі учні впізнають багато пейзажів, змальованих І.Франком у повісті «Захар Беркут», зберуть місцеві перекази про боротьбу з татаромонголами.

Борислав цікавий для учнів тим, що його минуле реалістично змальоване у багатьох творах митця: «Бориславських оповіданнях», повістях «Воа соп-strictor» та «Борислав сміється».

Про письменника нагадує й місто Дрогобич, де проходили юнацькі роки. Тут він закінчив “нормальну школу”, а потім навчався в гімназії. Слід відвідати краєзнавчий музей, який широко висвітлює історію Дрогобича.

Понад 40 років прожив письменник у Львові. Тут учні ознайомляться з літературно-меморіальним музеєм, відвідають могилу письменника на Личаківському кладовищі, побувають у Львівському університеті, в кабінеті франкознавства, де зібрано багато експонатів, рідкісних видань, документів і фотографій. В університеті є аудиторія імені Франка, виставка історії університету.

Не менш цікавим може стати маршрут, який пролягає через Івано-Франківськ, Коломию, Криворівню. В Івано-Франківську учні оглянуть експонати карезнавчого музею; у Коломиї є державний музей народного мистецтва Гуцульщини з експонатами, присвяченими І.Франкові, зокрема чудовими роботами заслуженого майстра народної творчості Г.Герасимович. Можна

також побувати з учнями біля складу Коломийського училища, в приміщенні якого була тюрма, де поневірявся І.Франко. В місті зберігся будинок колишнього готелю, де письменник, знесилений хворобою, чекав голодної смерті.

Багато цікавих спогадів про І.Франка можуть почерпнути учні від жителів села Криворівня. Сюди письменник часто приїжджав влітку на відпочинок. Тут бували також Леся Українка, Василь Стефаник, Марко Черемшина, Наталя Кобринська та інші прогресивні діячі. У селі, в колишній хаті талановитого різьбяр Василя Якіб'юка, де часто зупинявся І.Франко, відкрито меморіальний музей.

Цей похід можна поєднати з вивченням життєвого і творчого шляху інших письменників. З Криворівні, наприклад, можна виїхати у Верховину, далі у Кути, Кобаки (тут збереглася хата, де народився Марко Черемшина, в селі є пам'ятник письменнику), з Кобаків направитися у Снятин (тут могила Марка Черемшини, є меморіальний музей), далі у Русів — музей Василя Стефаника, звідти у Чернівці — в музей Ольги Кобилянської і Юрія Федьковича.

Вивчаючи життєвий шлях Лесі Українки, можна провести походи з відвіданням міста Луцьк, сіл Колодяжне і Скулин Волинської області, або Новограда-Волинського, Києва чи Євпаторії, Севастополя, Балаклави, Сімеїза, Алупки, Ялти, Бахчисарая.

В Луцьку учні оглянуть краєзнавчий музей, в якому є експонати часів перебування Лесі Українки на Волині, відвідають старовинний замок, про який згадує поетеса у вірші «Віче». В Колодяжному зустрінуться зі старожилами села й запишуть від них спогади про письменницю; відвідають її літературно-меморіальний музей, “Білий домок” Лесі; зберуть відомості про історію села. У Скуліні учні запишуть спогади про перебування тут письменниці, потім вирушать в урочище Нечімне, яке стало своєрідним тлом “Лісової пісні”. У Новограді-Волинському туристи побувають у музеї поетеси.

Похід по місцях життя Лесі Українки в Криму повинен передбачати і ознайомлення з визначними пам'ятками Криму. Адже не можна, наприклад, бути в Севастополі й не побачити Панорами оборони міста-героя, музею на Сапунгорі чи, скажімо, бути в Ялті й не оглянути садиби-музею А.Чехова.

На Вінничині і Чернігівщині можна провести походи по місцях життя М.Коцюбинського. У Вінниці є садиба-музей письменника. Недалеко від міста, над річкою Буг, на улюбленому камені Коцюбинського викарбувано напис: “Трудящі Вінничини відзначають цю скелю — улюблене місце, де писав свої твори і відпочивав Михайло Коцюбинський”.

У Чернігові учні ознайомляться з літературно-меморіальним музеєм Коцюбинського, з садибою письменника, побувають на його могилі; в с. Вихвостові зберуть матеріал про вихвостівську трагедію 1905 року, оглянутьobelisk, встановлений в пам'ять її жертв.

На Полтавщині можна провести похід по пам'ятних місцях Панаса Мирного. До цього маршруту слід насамперед включити Полтаву, де письменник жив і працював з 1871 по 1920 рік; тут міститься його садиба, встановлено бюст, відкрито меморіальний музей. Слід відвідати місто Миргород, с. Піски. У Миргороді письменник народився. Про його зв'язок з Миргородом розповідає експозиція краєзнавчого музею. Село Піски цікаве для учнів тим, що воно змальоване у творі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Село злиднів, гніздо панів — таким бачив письменник колишні Піски.

Можна також провести цікавий похід по місцях життя І.Карпенко-Карого. Він включатиме міста Бобринець, Кіровоград, хутір Надію. Цей похід дасть учням багато відомостей про І.Карпенка-Карого не тільки як письменника, фундатора українського театру, а й прекрасного садівника, що перетворив розташований посеред голого степу хутір Надію на зелений оазис. Під час цього походу учні зберуть цікаві матеріали про письменника та визначних діячів української культури М.Кропивницького, М.Садовського, М.Заньковецьку, М.Старицького, П.Саксаганського; оглянуть меморіальну кімнату письменника, відвідають могилу І.Карпенка-Карого.

Багато літературних асоціацій виникне в учнів під час походу по місцях життя І.Нечуя-Левицького (с. Трушки, м. Богуслав Київської області, м. Стеблів Черкаської області.) Під час такого походу діти побачать змальовані в творах письменника пейзажі.

Цікавими можуть бути походи по місцях життя П.Тичини, М.Рильського, О.Довженка та інших митців.

Найчастіше організуються у школах походи комплексного характеру, мета яких вивчити літературні традиції краю. От, наприклад, з якими об'єктами познайомилися учні Полтавської середньої школи № 6 під час багатоденного велопробігу за маршрутом Полтава–Диканька–Гадяч–Лохвиця–Харківці–Чорнухи–Вороньки–Лубни–Решетилівка.

У Диканці: ознайомилися з місцями, про які згадується в творах М.Гоголя і О.Пушкіна, з експонатами краєзнавчого музею, з пам'ятниками Т.Шевченкові, М.Гоголю.

У Гадячі: оглянули приміщення колишнього Гадяцького повітового училища, про яке писав М.Гоголь у творі «Іван Федорович Шпонька і його тітонька», а також місця, пов'язані з іменем Лесі Українки, будинок, де жила сім'я Панаса Мирного.

У Лохвиці: оглянули пам'ятник Г.Сковороді, зібрали відомості про письменника Д.Каневського, який тут народився, матеріали про перебування в Лохвиці композитора І.Дунаєвського; вивчили експонати краєзнавчого музею про життєвий і творчий шлях А.Гесленка.

У селі Чорнухи: оглянули пам'ятник Г.Сковороді.

У селі Вороньки: побували біля дуба, який названий в народі “проклятим” за те, що тут часто катували кріпаків.

У Лубнах: збрали матеріали про перебування в них О.Пушкіна, Т.Шевченка, М.Горького, А.Міцкевича; відвідали могилу О.Донченка.

У Решетилівці: оглянули пам’ятник Т.Шевченкові, знайшли місця, звідки Т.Шевченко малював краєвиди села.

В окремих школах проводяться фольклорні експедиції, основна мета яких — збирати місцевий фольклор, матеріали про кобзарів, народних умільців. Багато фольклорних експедицій було проведено в Менській середній школі Чернігівської області (“По місцях фольклорних записів О.Довженка”, “Шляхами, де ходили визначні кобзарі і бандуристи” і т.п.)

Кожна екскурсія чи літературний похід повинні мати чітко визначену мету, заради якої вона здійснюється, будуватися на активній основі. Без цього вона перетвориться у звичайний розважальний захід. Ефективність літературних екскурсій великою мірою залежить від попередньої підготовчої роботи. Учитель-словесник повинен чітко визначити коло об’єктів, з якими знайомитимуться учні, намітити, яким способом повинна бути донесена учням та чи інша інформація, як розподілити обов’язки серед дітей, які індивідуальні завдання повинен виконати кожен учень. Одним учням, наприклад, доручають вивчити напам’ять уривки з художніх творів, які будуть прочитані під час літературних конкурсів, екскурсій до тих місць, які оспівані в художніх твора, іншим — дається завдання сфотографувати чи скопіювати певні об’єкти, записати від старожилів спогади про письменника, зібрати матеріал для літературної виставки, відібрати з книги враження музею найяскравіші записи для підготовки спеціальної радіопередачі.

У школярів потрібно викликати інтерес до тих об’єктів, з якими вони знайомитимуться, заздалегідь готувати їх до походу.

Екскурсії і походи збагачують дітей яскравими життєвими враженнями. І дуже важливо, щоб учні ще багато разів зверталися до них, відтворювали у своїй уяві пережиті образи, картини. Ніщо так не відбиває у дітей інтересу до позакласних занять, як недбале ставлення до зібраних ними матеріалів. На базі екскурсій і походів організуються вечори, шкільні радіопередачі, випускаються спеціальні номери газет, виготовляються нові експонати для шкільного музею.

Література

- Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – К.: Рад. школа, 1981. – 206 с.
- Бандура О.М. Вивчення елементів теорії літератури в 4-7 класах. – К.: Рад. школа, 1981. – 129 с.
- Бандура О.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. – К.: Рад. школа, 1984. – 166 с.
- Бандура О.М. Теорія літератури. – К.: Рад. школа, 1969. – 286 с.
- Беленький Г.И. Теория литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1976. – 222 с.
- Білецький Д.М. Позакласна і позашкільна робота з літератури. – К.: Рад. школа, 1962. – 127 с.
- Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах. – К.: Рад. школа, 1967. – 264 с.
- Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Майстерність учителя-словеніста. – К.: Рад. школа, 1963. – 188 с.
- Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.
- Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. – К.: Рад. школа, 1962. – 391 с.
- Буяльський Б.А. Поезія усного слова. – К.: Рад. школа, 1969. – 264 с.
- Войнова О.Т. Шевченківські дні у школі. – К.: Рад. школа, 1963. – 166 с.
- Волошина Н.И. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. – К.: Рад. школа, 1985. – 102 с.
- Волошина Н.И. Уроки позакласного читання у старших класах. – К.: Рад. школа, 1988. – 174 с.
- Восприятіє учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. – Л., 1972. – 268 с.
- Гаврилов П.Т. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах. – К.: Рад. школа, 1980. – 128 с.
- Глухова Г.К. Позакласна робота як засіб підвищення ефективності уроку. – К.: Рад. школа, 1983. – 119 с.
- Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М.: Просвещение, 1962. – 496 с.
- Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. – Кишинев: Штиница, 1974. – 134 с.
- Захарук Д.В. Ігри з літератури. – К.: Рад. школа, 1970. – 224 с.
- Золотухін Г.О., Жебка І.І., Литвиненко Н.П. Твір з української мови та літератури. – К.: Наукова думка, 1997. – 275 с.
- Исследование художественных интересов школьников /Под ред. Е.В.Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1974. – 160 с.
- І вічна таїна слова: Вивчення великого епічного твору (Марко В.П., Ключек Г.Д. та ін.) – К.: Рад. школа, 1990. – 203 с.
- Каплан И.Е. Изучение биографии писателя в старших классах. – М.: Просвещение, 1964. – 164 с.
- Концепція літературної освіти. (Волошина Н.И., Пасічник Є.А. та ін.) – К.: Віпол, 1993. – 74 с.
- Капська А.И. Як навчити учнів виразно читати. – К.: Рад. школа, 1978. – 208 с.
- Капська А.И. Виразне читання на уроках літератури в 4-7 класах. – К.: Рад. школа, 1980. – 120 с.
- Кислий Ф.С. Вивчення байки в школі. – К.: Рад. школа, 1982. – 127 с.
- Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
- Коржупова А.П. Наочність на уроках української літератури. – К.: Рад. школа, 1965. – 128 с.
- Кулінська Л.П. Екранні та звукові посібники на уроках літератури. – К.: Рад. школа, 1979. – 103 с.
- Кулінська Л.П. Звукозапис на уроках української літератури. – К.: Рад. школа, 1973. – 88 с.
- Ладоня І.О., Злотник Й.С. Позакласне читання в 5-8 класах. – К.: Рад. школа, 1966. – 148 с.
- Лазаревський В.В. Літературні ігри. – К.: Рад. школа, 1969. – 131 с.
- Лисовский А.В. Изучение лирики в школе. – К.: Рад. школа, 1987. – 191 с.

- Ломонос Е.О. Позакласне читання у 4-7 класах. – К.: Рад. школа, 1983. – 183 с.
- Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
- Майстерність словесника: Збірник статей. – К.: Рад. школа, 1978. – 135 с.
- Маранцман В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников. – Л.: ЛГПИ. – 176 с.
- Методика преподавания литературы /Под ред. З.Я. Рез. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
- Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
- Машенко Н.М. Слово, музыка, образ. – К.: Рад. школа, 1982. – 96 с.
- Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. – К.: Рад. школа, 1961. – 375 с.
- Никольский В.А. Методика преподавания литературы в средней школе. – М.: Просвещение, 1971. – 256 с.
- Никифорова О.И. Восприятие художественной литературы школьниками. – М.: Учпедгиз, 1959. – 206 с.
- Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі. – К.: Вища школа, 1978. – 248 с.
- Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
- Охитина Л.Г. Психологические основы урока. – М.: Просвещение, 1974. – 96 с.
- Пасічник Є.А. Літературне краєзнавство в школі. – К.: Рад. школа, 1965. – 176 с.
- Пасічник Є.А. Українська література в школі. – К.: Рад. школа, 1983. – 318 с.
- Пелипейко І.А. Вивчення ліричних творів у 8-10 класах. – К.: Рад. школа, 1982. – 141 с.
- Психология процессов художественного творчества. – Л.: Наука, 1980. – 285 с.
- Пультер С.О. Взаємозв'язок у викладанні української і російської літератур. – К.: Рад. школа, 1982. – 88 с.
- Развитие художественных интересов сельских школьников /Под ред. Е.В.Квятковского, Ю.У.Фохта-Бабушкина. – М.: Педагогика, 1979. – 127 с.
- Рожина Л.Н. Психология восприятия литературного героя школьниками. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
- Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Учпедгиз, 1963. – 314 с.
- Сафонова Н.М. Виховання навичок аналізу прозового твору. – К.: Рад. школа, 1967. – 156 с.
- Сафонова А.М. Проблемные задания на уроках русской литературы. – К.: Рад. школа, 1977. – 152 с.
- Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність. – К.: Рад. школа, 1972. – 167 с.
- Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К.: Рад. школа, 1981. – 319 с.
- Слоньовська О.В., Сушевський Б.С. Конспекти уроків з української літератури для 10 класів. – К.: Рад. школа, 1997. – 275 с.
- Стерчак К.М. Основи методики літератури. – К.: Рад. школа, 1965. – 420 с.
- Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. – К.: Проза, 1995. – 254 с.
- Степанишин Б.І. Краса, велич і трагедія України, – Рівне, 1994. – 112 с.
- Телехова О.П. Вивчення теорії літератури в школі. – Харків: Гриф. – 175 с.
- Тесля О.Ф. Як навчити учнів писати твори. – К.: Рад. школа, 1968. – 112 с.
- Худаш Л.С. Підвищення ефективності уроку з літератури. – К.: Рад. школа, 1974. – 141 с.
- Фролова К.П. Аналіз художнього твору. – К.: Рад. школа, 1975. – 174 с.
- Черкашин Р.А. Робота читця над художнім твором. – К.: Держ. вид-во образотворчого мистецтва і худож. літ. УРСР, 1958. – 124 с.
- Цимбалюк В.І. Літературно-мовний кабінет у школі. – К.: Рад. школа, 1975. – 104 с.
- Цимбалюк В.І. Письмові творчі роботи з української літератури у 8-10 класах. – К.: Рад. школа, 1981. – 125 с.
- Цимбалюк В.І. Як навчити учнів писати твори. – К.: Рад. школа, 1973. – 160 с.
- Щербина В.Р. Проблемы литературного образования в средней школе. – М.: Просвещение, 1978. – 270 с.
- Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.