

Українська література

в загальноосвітній школі

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ

Науково-методичний журнал

№ 5, травень 2013

Свідоцтво про реєстрацію

Серія КВ № 3352

Передплатний індекс 22410

Видається з січня 1999 року

Головний редактор

Н. М. Логвіненко, канд. пед. наук

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Н. М. Бібік, д-р пед. наук

М. С. Вашуленко, д-р пед. наук

С. А. Гальченко, канд. філол. наук

А. В. Градовський, д-р пед. наук

А. Б. Гуляк, д-р філол. наук

С. О. Жила, д-р пед. наук

В. О. Зайчук, канд. пед. наук

А. Й. Капська, д-р пед. наук

Л. І. Мацько, д-р філол. наук

В. В. Оліфіренко, канд. пед. наук

В. Ф. Погребенник, д-р філол. наук

П. І. Розвозчик, заслужений учитель України

Г. Ф. Семенюк, д-р філол. наук

А. Л. Ситченко, д-р пед. наук

О. В. Слоньовська, канд. філол. наук

В. І. Шуляр, канд. пед. наук,

заслужений учитель України

Т. О. Яценко, канд. пед. наук

Редактор **Олена Черниш**

Верстка, дизайн **Дмитро Лебедь**

Постановою Президії ВАК України

від 14.04.2010 р. №1-05/3

науково-методичний часопис

«Українська література

в загальноосвітній школі»

включено до переліку наукових видань України

Затверджено вченою радою

Інституту педагогіки НАПН України

Протокол № 4 від 22 квітня 2013 р.

За підтримки видавництва

«Антросвіт»



481—37—70

04053, Київ-53,



вул. Артема, 52-Д

Редакція журналу

«Українська література

в загальноосвітній школі»



E-mail: ukr_lit@ukr.net

ЗМІСТ

Перші Волошинські читання

Токмань Г. Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної. 2

Дятленко Т. Принцип неперервності літературної освіти у методичній спадщині професора Н.Й. Волошиної. 8

Білоус Н. Принципи формування шкільної програми з української літератури у висвітленні Ніли Волошиної. 11

Лелюх І. Внесок Ніли Волошиної в розвиток українського підручникотворення. 13

Дига Н., Ткачук М. Вплив української літератури на національне самовиховання учнів в оцінці Н.Й. Волошиної. . . 16

Бондаренко Л. Професор Ніла Волошина про форми співробітництва учителів літератури та бібліотекарів. 18

Чеховська Л. Компетентнісно спрямований підхід у вивченні літератури як умова подолання відчуженості у навчанні. 21

Соловійова Н. Проблема формування умінь учнів розкривати психологічний аспект у характеристиці героїв літературного твору. 25

Яценко Т. Естетична спрямованість шкільного курсу української літератури. 29

Ткачук Г. Морально-етичний потенціал творів Григора Тютюнника: наступність і перспективність. 32

Привалова С. Сучасна шкільна літературна освіта: до проблеми вивчення мови художнього твору. 37

Лінкевич Л. Комплексне застосування технічних засобів навчання на уроках української літератури. 40

Лаврусевич Н. Із доброго подільського кореня. Уроки літератури рідного краю за творами Миколи Магери. . . . 44

Ткачук М. Переяславські освітяни на Перших Волошинських читаннях. 46

Логвіненко Н. У світі художнього перекладу. Рецензія на навчальний посібник "Будівничі перекладацьких мостів" Ольги Куцевол. 47

Індекс видання 22410

Формат 60x84/8. Обл. - вид. арк. 5,60 Зам. 13-25

Друкарня ТОВ «ЗАДРУГА»

м. Київ, вул. Фрунзе, 86

© «Українська література в загальноосвітній школі», 2013



Докторська школа вченої-методиста, професора Ніли Йосипівни Волошиної

Ганна Токмань,

доктор педагогічних наук, професор
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди

Статтю присвячено науковій докторській школі професора Ніли Волошиної. Авторка проаналізувала концепції, створені вченими, консультантом яких була Н. Волошина. Увагу зосереджено на методичних ідеях, запропонованих дослідниками, визначено роль нових концепцій у розвитку літературної освіти в Україні.

Ключові слова: наукова докторська школа, консультант Н. Волошина, методичні ідеї, нові концепції, літературна освіта.

Нині методика навчання української літератури як наука стрімко розвивається, що викликає як об'єктивними чинниками — новим становищем шкільного предмета у незалежній Україні, національним відродженням, скасуванням політичної цензури, так і суб'єктивними — інтелектуальною творчістю обдарованих особистостей, які формують нові методичні концепції. В Україні завершилося становлення й іншої галузі педагогіки — методики навчання зарубіжної літератури, представники якої заклали оригінальні україноцентричні засади у теорію шкільного вивчення видатних творів зарубіжних письменників. Узагальнивши процеси, які відбуваються у літературно-методичній науці, можна виокремити такі сучасні напрями її розвитку: філософізація, психологізація, естетизація, технологізація, інтеграція теорії літературної освіти. Значний внесок у поступ методичної думки робить докторська наукова школа вченої-методиста Ніли Йосипівни Волошиної (1940—2010), а саме доктори педагогічних наук (спеціальність: 13.00.02) Анатолій Градовський, Світлана Жила, Анатолій Ситченко, Володимир Гладішев. Шановні учні й послідовники відомої вченої успішно захистили свої докторські дисертації, видали монографії за їх змістом, збагативши вітчизняну науку цікавими й плідними ідеями.

У книзі "Ніла Йосипівна Волошина: Біобібліографічний показник" (К., 2012) вміщено статтю В.І. Шуляра "Наукова школа професора Ніли Волошиної як культурологічно-освітній простір" з цілісною характеристикою товариства вчених, лідером якого була відомий методист. Автор називає наукові напрями досліджень, за якими захистили докторські й кандидатські дисертації докторанти й аспіранти Ніли Йосипівни, узагальнюючи, пропонує визначення цієї наукової школи, у якому окреслює коло її ознак: "[...] наукова школа професора Ніли Йосипівни Волошиної — культурологічний освітній простір, в якому культивуються особистісне і професійно-фахове зростання науковців, забезпечуються умови для акме-розвитку кожного як Я-особис-



тості, яка здатна логічно, послідовно розвивати ідеї свого Учителя-Лідера в ім'я Учня української науки і освіти" [5, с. 34]. Визначення емоційне, що зрозуміло з огляду на тепле учнівське ставлення автора-докторанта до свого консультанта та вшанування його світлої пам'яті. Думаю, що учасники школи не тільки розвивали ідеї своєї мудрої наставниці, а й висували власні, оригінальні, несподівані, може, й контрверсійні, і Ніла Йосипівна їх заохочувала до цього.

Послідовники й колеги назвали риси особистості визначного методиста, зокрема й ті, що допомогли сформувати високофахове творче товариство, яке зробило багато корисного для розвитку літературної освіти. Н. Логвіненко, С. Паламар, С. Жила, Л. Овдійчук, В. Гладішев, Л. Бондаренко, Н. Головченко, В. Сиверська-Лихошва, А. Градовський, Ю. Тимошенко, О. Семенов, Л. Базиль розкрили секрет психологічно точного, екзистенційно привідкритого спілкування керівника з дослідниками, поділившись своїм досвідом і враженнями від наукової комунікації з ученою [5]. **Сутність цього секрету полягає у духовних цінностях, сповідуваних Нілою Йосипівною як у науці, так і в щоденному житті, а також у низці особистісних рис вдачі доброї і мудрої жінки.**

Вивчивши й належно оцінивши те, що зроблено у царині персональної історії методики щодо постаті Н.Й. Волошиної, ставимо перед собою **завдання** схарактеризувати докторську наукову школу вченої. **Об'єктом** нашої розвідки є монографії, видані за дисертаціями А. Градовського, С. Жили, А. Ситченка, В. Гладішевої; **предметом** — новаторська сутність запропонованих авторами методичних концепцій. **Результати дослідження** стануть складником характеристики як кожного з докторів, так і постаті їх консультанта, яка допомогла появі цих робіт у полі української науки. **Актуальність** формування персональної історії методики навчання літератури як складника методичної науки є виразною, адже завдяки персоналізованому дослідженню минулого не тільки пошановується конкретна талановита особистість, лю-

дина, яка зробила значний внесок у предметну дидактику, а й окреслюється традиція, що виявилась плідною в гуманітарному поступі України. Професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України Н.Й. Волошина і доктори педагогічних наук, яких вона консультувала, безперечно, заслуговують на таке вивчення й пошанівок.

Анатолій Володимирович Градовський захистив докторську дисертацію 2003 року, тоді ж побачила світ його монографія **"Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика"** (Черкаси, 2003). Зазначимо, що кандидатську дисертацію автор написав також під керівництвом Ніли Йосипівни (1994 р.). Анатолій Володимирович сприяв інтегративному поступу методики, адже його концепція спрямована на шкільне вписування української літератури у світову скарбницю письменства, розвиток діалогічного мислення учнів, їх формування як патріотів, які усвідомлюють національну ідентичність і водночас відчувають повагу до культурних здобутків інших народів. А.В. Градовський глибоко за своєю здобутки зарубіжного та вітчизняного літературознавства, зокрема теорію і практику зіставного дослідження художніх творів, познайомився з генетичною, контактною, типологічною компаративістикою і обґрунтовано запропонував шляхи введення елементів методу компаративного дослідження у шкільне вивчення української літератури.

Анатолій Володимирович розглянув українське письменство як інтегрований складник світової літератури, виходячи з положення про взаємозбагачення світу духовними цінностями як один з рушійних чинників художнього процесу. Автор запропонував вирішення низки проблем, актуальних для літературної освіти в середній школі. Одна з них про співвідношення національного та інонаціонального в процесі компаративного вивчення літератури. Дослідник висунув ідею паралельності, стверджуючи: "Реконструювання національного дискурсу через віднесення його до історично паралельних [...] індивідуальних художніх рішень можливе на уроках зарубіжної і української літератур" [2, с. 32]. Провідні положення своєї концепції Анатолій Володимирович ілюструє фрагментами конспектів уроків, зокрема до цієї тези — про творчість Т. Шевченка і В. Вітмена, цілу низку паралельних явищ продемонстровано на прикладі уроку з вивчення романтизму.

Іншою проблемою стало місце і роль компаративізму у системі шкільного курсу словесності. Розв'язок її полягає, на думку автора, у запровадженні елементів порівняльного аналізу під час вивчення як класичних, так і сучасних творів української і зарубіжної літератур. За умови виконання вимоги "добору таких літературних явищ, які надаються до історико-типологічного зіставлення" [2, с. 58], та інноваційної методики його проведення учні набудуть таких умінь, як "встановити факт генетичної спорідненості; вміти характеризувати (описувати) подібні або близькі явища; порівнювати літературно-мистецькі твори на різних рівнях структури (фоніка, лексика, граматики, синтаксис, фабула, сюжет, простір, час, семантика); специфікувати національні особливості художніх творів; відстежувати спільне в кількох творах і тим самим вибудувати історико-типологічний ряд" [2, с. 57]. Як бачимо, складні, "дорослі" завдання поставлено перед учнями, їх реалізація вимагає спеціальної фахової підготовки педагога-філолога, зокрема викладання студентам курсу "Компаративістика" та врахування її положень у нормативній дисципліні "Методика навчання української літератури".

Важливою проблемою, порушеною в докторському дослідженні, є визначення рівнів художнього тексту, на яких школярі здатні результативно і зацікавлено проводити зіставлення. Анатолій Володимирович, застосувавши різноманітні структурування художнього твору, які напрацьовані літературознавцями, надав учителів широке поле для вибору. Він називає мовно-стилістичний, образний, жанрово-композиційний, проблемно-тематичний рівні; за Г.М. Поспеловим — горизонтальний і вертикальний рівні; подає поділ рівнів на підрівні, кожний з яких також може стати простором для зіставного прочитання творів. Практичний досвід учителювання примушує вченого робити застереження, щоб уберегти вчителя від можливих методичних помилок. Щодо визначення рівня аналізу тексту важливо не втрачати розуміння його цілісності, встановлювати взаємозв'язки між рівнями.

Сконденсовано методичну концепцію, як правило, репрезентує модель, запропонована науковцем. Її вихідною точкою є принципи, що обрано провідними, рушійними для цього типу навчання. Компаративне навчання літератури базується на принципах: контекстного розгляду літературних явищ вітчизняного письменства, урахування українознавчого критерію в процесі викладання зарубіжної літератури, міжнародного підходу до теоретико-літературних понять, зокрема до вивчення літературних напрямів.

Практична цінність нової концепції полягає у колі методів, прийомів, типів уроків, вироблених для успішної реалізації введення елементів компаративного аналізу у шкільну літературну освіту. Наведемо типи уроків, де компаративістика стане ключовою, названі у роботі: літературно-історичне дослідження, літературний портрет, літературно-психологічне дослідження, філософський діалог, літературно-музична композиція, літературний театр, літературознавчий практикум, діалог персонажів та інші [2, с. 111]. Для переконливого унаочнення висунутих методичних ідей подано численні конспекти уроків різноманітних типів із зіставленням програмових творів української і зарубіжної літератур.

Методичні шляхи інтерпретації твору, яка проводиться у зіставному аспекті, Анатолій Володимирович вивів із теорій сучасного літературознавства, врахувавши вікові психологічні особливості школярів. Особливу увагу він зосередив на рецептивній естетиці, вважаючи, що саме закономірності сприймання художнього тексту допоможуть створити ефективну методичну модель. Поряд з теоретичними міркуваннями запропоновано конкретику застосування методів і прийомів роботи в класі. Наприклад, порівняльний аналіз романів "Місто" В. Підмогильного і "Любий друг" Г. де Мопассана проведено методичним прийомом спроби самохарактеристики персонажа, яку як рольову гру проводять учні.

Методична модель, сформована вченим на основі досягнень компаративістики, рецептивної естетики та інших набутих літературознавства, тісно "прив'язана" до шкільної програми, адже розроблено повний перелік компаративних тем для всіх класів основної і старшої школи.

Обов'язковим для створення методичних моделей навчання літератури сьогодні вважається жанровий підхід. Анатолій Володимирович його дотримався, визначивши особливості шкільного зіставлення творів епосу, лірики, драми. Так, під час розгляду п'єс методист радить порівнювати головні конфлікти, вузлові сцени, наскрізні символи, мовну індивідуалізацію персонажів тощо.

Отже, за консультування Н.Й. Волошиної А.В. Градовський напрацював новаторську концепцію компаративного навчання української літератури, захистив першу в Україні докторську дисертацію з вирішенням проблеми, актуальної в контексті євроінтеграційних прагнень України, формування естетичної національної самоповаги та відкритості до світу її громадян.

Надзвичайно яскраву міждисциплінарну докторську роботу написала **Світлана Олексіївна Жила**, назва її монографії: **"Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи"** (Чернігів, 2004). Світлана Олексіївна — віддана учениця Н.Й. Волошиної, під керівництвом якої працювала й аспіранткою. Завдяки її дисертаційному дослідженню наша методика зробила різкий поворот до естетичного первня, до усвідомлення вчителями й учнями літератури як рівноправної і оригінальної у колі мистецтв.

Світлана Жила висунула науково нове, перспективне і відповідальне твердження про те, що у реалізації складного процесу мистецької освіти українська література може виконувати інтегративну роль, формувати в учнів систему художнього мислення. Науковець змогла довести слушність цієї ключової для концепції ідеї та практично підтвердила її плідність.

Робота містить низку новаторських методичних положень. Наприклад, є плідною думка переважного значення суміжних мистецтв для тлумачення в старшій школі творів модернізму і особливо постмодернізму, зокрема йдеться про ексцентризм світобачення, трансгресію стилю, поліперспективність образу, евокативність тексту як констатувальні риси цих напрямів, цікаві для юного читача. Спираючись на новітні відомості психології, методист зазначає: "[...] вивчення творів, які належать до модерних і постмодерних художніх систем, змінило характер співпереживання; тут на перший план виступають так звані інтелектуальні емоції, народжені процесом розгадування метафорично-символічних образів" [3, с. 41]. У роботі є цінним гостре відчуття нашого часу (сучасного старшокласника, сучасного мистецтва) — запропоновано розумні методичні реакції на виклики сьогодення.

Світлана Олексіївна ставить складне завдання перед учителем літератури: під час використання здобутків інших митців не тільки поглибити розуміння змісту і форми тексту, який вивчається, а й викласти загальноестетичні риси мистецтва в цілому і риси кожного його виду, що залучається до розгляду писемного тексту. Тільки так відбудеться наукова системна естетизація свідомості юного громадянина України.

Практичні рекомендації вироблено на широкій теоретичній основі. У роботі оглянуто теорії взаємозв'язку мистецтв від давнини до сьогодення, зокрема передано сенс роздумів таких науковців, як Аристотель, Г. Лессинг, Ф. Шеллінг, Г. Гегель, А. Шопенгауер, Р. Вагнер, О. Шпенглер, Г. Зедльмайер, Т. Адорно. Плідно використано досягнення психології, зокрема щодо етапів сприймання художнього твору рецепієнтом. Науково логічною є думка про відповідність цим стадіям технології уроку, на якому міжмистецьки розглядається текст. Увагу дослідниці привертають емоційні, інтелектуальні та оцінково-духовні реакції дитини на твір мистецтва. Світлана Олексіївна допомогла вчителів піднести урок літератури на вищій естетичній рівень.

Вважаємо, що класифікація є одним з найважливіших і обов'язкових складників методичного наукового дослідження. У цій докторській роботі науково точно напрацьовано класифікування типів рецепієнтів мистецтва, мистецького смаку, стадій естетичного розвитку. Задля наукової точності класифікування авторка використала різноманітні підходи, спричинені поліфункціональністю мистецтва як такого: когнітивний, художньо-емпіричний, інформаційно-прагматичний, емотивний, асоціативний та інші.

Враховуючи брак естетичних знань у сучасного вчителя-літератора, Світлана Олексіївна приходить йому на допомогу і вводить у свою роботу мистецтвознавчі відомості. Наприклад, подає принципи режисерської роботи, риси майстерності видатних театральних діячів, цікаві факти їх діяльності. Йдеться про таких корифеїв української сцени, як М. Кропивницький, М. Заньковецька, Л. Курбас та інші.

З власного учительського досвіду авторка знає, що найпопулярнішим у школі є драматичний гурток, відтак у своїй методично-естетичній концепції врахувала прагнення дитини реалізувати себе на сцені, водночас підкресливши складність театрального мистецтва як синтетичного. Саме театр посів провідне місце у виробленій методичній системі, як особливо близький до художньої літератури. Методичні рекомендації про впровадження фахово грамотного порівняння писемного образного тексту і театру цікаві, різноманітні, цілеспрямовані, вироблені на сучасному рівні світової театральної культури.

Новаторською для методичної науки є система використання творів кіномистецтва у шкільній літературній освіті. Річ у тім, що уроків кінематографії, як і театрального мистецтва, у школі немає (є уроки музики і образотворчого мистецтва), тому особлива увага Світлани Олексіївни до цієї творчості, яка

здійснюється, як правило, на літературній основі, цілком виправдана. Перед тим, як виробити методичні рекомендації щодо використання кінофільмів для зіставлення з літературними творами, дослідниця традиційно для своєї наукової манери подає стислий виклад засадничих фахових знань про специфіку кіномистецтва. Таким чином вона доводить природність наступних методичних новацій, адже одним з принципів цієї докторської роботи можна вважати мистецьку природність методики взаємозв'язаного вивчення різних видів образної



творчості людини. Відзначимо, що після багаторічного радянського застосування принципу ідеологічного детермінізму в царині методики вивчення літератури утвердження принципу мистецької природності є актуальним.

Методист-мистецтвознавець розширила звичні шляхи зв'язку у вивченні літератури і музики, що, як правило, обмежувалися прослуховуванням пісень і романсів, написаних на вірші, що вивчаються, або створенням фону для декламації. Цікавою є рекомендація про аналіз образів музики у писемних творах, опис у них музики і її сприймання героями. Тут вдало використано сучасні літературознавчі здобутки — наприклад, про ранній український модернізм з його мистецьким синкретизмом. Різноманітними і доцільними є запропоновані методичні прийоми, як-от: "звукові акценти", підбирання епітетів до музичних шедеврів, "ланцюг асоціацій" тощо.

Свою інноваційну методичну концепцію авторка проілюструвала планами, конспектами, фрагментами інтегрованих уроків. Для детального методичного розкриття обрано саме ті теми, які є найпліднішими для пошукової діяльності у царині взаємозв'язку мистецтв: "Леся Українка і музика", "П'єса М.Куліша "Патетична соната"", "П'єса М.Куліша "Маклена Граса"", "Життєвий і творчий шлях О.Довженка", "Повість М.Коцюбинського "Тіні забутих предків"" та інші. Запропоновані моделі є високим зразком наукової наповненості, педагогічної майстерності, індивідуальної творчості.

Світлана Олексіївна зробила крок у розкритті мало розробленого у вітчизняній методиці напряму "відштовхування" мистецтв, тобто учнівського дослідження їх специфіки, яка виразно виявляється при зіставленні творів спільного змісту. У науці і практиці частіше розглядалося спільне, а не специфічне: у творах живопису, музики, скульптури, театру й кіно відшукувалися риси літературної основи. Напрямок "відштовхування" складніший, але й плідніший для формування широкої гуманітарної культури особистості. Поєднання його з напрямом "притягання" — дидактична мета, що найбільше відповідає природі мистецтва.

Практичне значення має пропозиція: широко ввести у програми філологічних факультетів мистецькі курси. Уся робота доводить слушність цієї думки, адже для реалізації високих культурологічних принципів і конкретного аналізу програмових літературних творів у єдності з близькими до них зразками інших мистецтв потрібна система знань, яка виходить далеко за межі звичного університетського курсу естетики.

Основна педагогічна ідея науковця про синтез мистецтв на уроках літератури як чинник літературної освіти і загальної культури старшокласника аргументовано пов'язана із загальною дидактичною ідеєю інтегрованого навчання. Авторка спирається на ідеї фундаменталізації освіти, її гуманітаризації, що вводить дослідження у поле найактуальніших педагогічних пошуків.

Світлана Олексіївна розвинула методичні засади, закладені Нілою Йосипівною у праці "Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури" (К., 1985), зробивши сміливий інтелектуальний прорив у методичній науці.

По-новому потрактував одну з центральних тем методики — шкільний аналіз художнього твору — **Анатолій Люціанович Ситченко**. Його монографія "**Навчально-технологічна концепція літературного аналізу**" (К., 2004) містить висвітлення цієї теми у різноманітних аспектах: філософському, літературознавчому, психолого-педагогічному, методичному. Учений зміг систематизувати великий матеріал, нако-

пичений протягом століть, і сказав своє вагоме слово про шляхи осмислення художнього слова юними читачами.

Напрацьовано значний психологічний матеріал: проаналізовано теорії формування розумових дій, активізації пам'яті, розумового розвитку дитини, асоціативності тощо. Організація вчителем процесу розуміння твору у концепції автора ґрунтується на чітко визначених психологічних засадах.

Анатолій Люціанович закрив у підґрунтя своєї концепції дискусійну тезу: "Методика літератури також має стати точною наукою, яка нічого спільного не має з догмою і базується на творчій діяльності своїх дослідників" [6, с. 35], і доклав зусиль, щоб системно її зреалізувати у розкритті своєї теми. Тому природно для заявленого погляду на статус методичної науки автор розробляє технологію шкільного аналізу художнього твору, глибоко й різнобічно витлумачивши спочатку саме поняття "технологія".

Науковець уперше в методиці літератури системно проаналізував поняття "педагогічна технологія", установив можливості його введення у теорію і практику вивчення творів письменства, визначив специфіку літературно-початкової технології. Тим самим дослідник залучив нашу предметну методику до актуального загальнодидактичного процесу технологізації навчання.

Учений вирішує важливі термінологічні питання методичної науки, зокрема він розрізнув ключові для кожного науковця поняття: педагогічна техніка, технологія, методика, модель. У власному дослідженні Анатолія Люціановича нова технологія стала метою роботи і її провідною категорією. Виходячи з розуміння педагогічної технології на трьох рівнях (науковий, процесуально-описовий, процесуально-дійовий), автор структурував напрацьований матеріал: витлумачено теоретичну сутність новації, описано механізм її реалізації, запропоновано майстерно створені уроки, у центрі яких технологізований аналіз певного художнього твору.

Анатолій Люціанович запропонував власне вирішення складних методичних проблем, зокрема взаємозв'язку індивідуального і типового, конкретного й узагальненого під час розгляду твору в класі. Для автора обов'язковим є, по-перше, конкретика шляху літературного аналізу, яким учитель веде учнів; по-друге, обов'язковість приведення читачів "до відповідних образних і поняттєвих узагальнень, які, проте, можуть виходити за рамки авторського задуму, завдяки смислу, який додає до вираженого у творі сам читач" [6, с. 93]. Науковець застерігає, з одного боку, від крайнощів у застосуванні суб'єктивної індивідуальної інтерпретації тексту і, з другого, від акцентування об'єктивності його аналізу, адже частина вчителів не схильна до власного пояснення твору, а дехто, навпаки, за висловом І.М. Дзюби, лише демонструє свій артистизм і перепрочитує тексти до непізнаності.

Найбільше у цій непересічній методичній роботі приваблює конкретика шляхів літературного навчання, відповідь ученого на питання: "Як навчити прочитувати таке тонке, до кінця неуповне мистецьке явище, як смисл художнього твору?" Анатолій Люціанович пропонує численні продумані, ієрархічно (щодо зростання учнів від класу до класу) витримані алгоритми шкільного аналізу твору словесного мистецтва. Наукова цінність роботи полягає в новому розв'язанні важливої теоретико-методичної проблеми, а практична користь у тому, що вчитель віднині матиме структуровані основи для обговорення в класі прочитаних учнями творів, знайдемо, у якому порядку аналізувати твір, які його компоненти розглядати, як поступово нарощувати наукову складову діалогу юного читача з текстом.

Анатолій Люціанович поставив перед учителем завдання: привести учнів до глибокого розуміння, у єдності змісту і форми, твору, що вивчається, і сформулювати у них низку вмій, потрібних читачам художньої книги протягом усього життя. Це — уміння: відтворювати в уяві художні картини, зображені письменником, визначати у тексті емоційно-сміслові частини, розкривати прийоми творення образних компонентів і характеризувати їхній зміст, установлювати причиново-наслідкові зв'язки між образними компонентами, самостійно інтерпретувати зміст твору та встановлювати його зв'язки з іншими явищами культури. Ці загальні настанови деталізовано у рекомендаціях для кожного класу — від 5-го до 11-го.

Будь-яка технологія вимагає розподілу процесу на етапи, Анатолій Люціанович послідовно дотримується цієї вимоги, завдяки чому вчитель, його послідовник, зможе легко зреалізувати настанови вченого протягом перебігу уроку, перенісши ці етапи на його структуру. Так, науковець називає три етапи формування аналітичних умій читача: репродуктивний (аналіз за зразком), реконструктивний (за подібністю), конструктивний (без опори на зовнішні вказівки).

Типологія шкільного аналізу твору — одна з важливих проблем цієї теми. Маємо низку узвичаєних у теорії і практиці типів, які неодноразово характеризувалися, деталізувалися, моделювалися щодо конкретних творів. Анатолій Люціанович напрацював алгоритм кожного з типів аналізу, уклав відповідну систему завдань і запитань до учнів, завваживши, що під час розгляду конкретного твору можуть уноситися зміни, доповнення, залежні від його неповторної мистецької специфіки. Запропоновано всі складники технології проведення пообразного, подієвого, проблемно-тематичного, проблемно-стильового аналізу, які потрібні вчителю практично в усій його діяльності.

Анатолій Люціанович відповів й на питання: як урізноманити мистецьку різноманітність літератури, викликати родо-жанровою специфікою творів, адже нерідко вчителі аналізують романи, вірші, драми за одним зразком (тема, ідея, образи, художні засоби). Докладно виклавши алгоритмізовану технологію аналітичної роботи з епосом, учений визначив особливості аналізу драматичних, ліричних та ліро-епічних творів. Наприклад, для аналізу балади запропоновано такий алгоритм: настрої і почуття; подія; образи; прийоми творення; ритм; думки і почуття; краса і значення; жанр; зв'язки з іншими творами [6, с. 201]. Автор враховував конститутивну ознаку жанру і вносив її до схеми.

Отже, концепція А.Л. Ситченка реалізує настанову на доповнення емоційно-чуттєвого сприймання художнього твору його інтелектуальним осмисленням, зокрема шляхом технологізованого аналізування тексту. Чіткість позиції науковця, послідовне дотримання обраних принципів, їх послідовна реалізація на різних рівнях технології, урахування інших, крім аналізу, складників вивчення літератури в школі визначили наукову цінність цієї інноваційної праці.

Востаннє Ніла Йосипівна була присутня на захисті докторської дисертації свого докторанта 2006 р., коли спецраді представив роботу **Володимир Володимирович Гладішев**. Монографія, написана на її основі, зветься "**Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури**" (Миколаїв, 2006), тож, як бачимо, вона виконана у суміжній методичній галузі. Член-кореспондент Національної академії педагогічних наук Н.Й. Волошин була людиною широкого гуманітарної культури і сприяла становленню в державі україноцентричної ме-

тодики навчання зарубіжної літератури, зокрема через консультування фахівців, допомогу їм у науковому дослідництві в цій царині.

Володимир Володимирович увів у методику актуальну категорію сучасного літературознавства — контекст. Літературознавці звикли визначати літературний і позалітературний контексти твору, горизонтальний і вертикальний, синхронічний і діахронічний, історичний контекст доби й загальнономистецький тощо. У методиці до появи роботи В.В. Гладішева ця категорія не була системно осмислена як важлива для теорії шкільного навчання літератури. Погляд на художній твір як складник різноманітних площин культури — літератури, історії, мистецтва, культури, особистого життя людини — надає багатовимірності літературній освіті, переконує учня у важливій ролі слова в існуванні особи, нації, людства.

Дослідник мудро не пропонує контекстноцентричного вивчення літератури, він, навпаки, застерігає від цього, адже під час емоційного сприймання твору "[...] звернення до контексту аж ніяк не можна вважати обов'язковим. Навпаки, воно може навіть завадити читачеві, "розпорошити" його увагу" [1, с. 22]. Проте після переживання естетичної насолоди від спілкування з явищем мистецтва необхідне його осмислення, у підсумку — "створення макрообразу твору в естетичній свідомості учня", — з цією узагальнювальною метою і слід застосовувати контекстний підхід.

Учений зупиняється на визначенні контексту, даному Ю.Боревим, а саме: "Контекст — семантичне поле, у якому протікає онтологічне буття і здійснюється рецепція художнього тексту" [1, с. 22]. Надалі він екстраполює це філософсько-літературознавче розуміння ключового в його концепції поняття на методику навчання літератури, зокрема розокремлює поле народження твору і поле його зустрічі з читачем. Звернення до первинного природного оточення тексту допомагає, на переконання вченого, розкодувати закладену в тексті інформацію. Актуалізація другого, читачького, веде до екзистенційного прийняття твору.

Із різноманітних класифікацій, які існують у теорії літератури, Володимир Володимирович вибрав кілька видів контексту, які, на його думку, необхідні, доступні, плідні для шкільного прочитання. До цього переліку ввійшли: біографічний контекст, літературознавчий, культурологічний, особистісно значущий. Автор рекомендує звертатися до біографії письменника, частково якої є написання твору, говорити про інші явища літератури. Позаяк ідеться про навчання зарубіжної літератури, слід аналізувати культуру відповідної країни, що важливо для розуміння тексту і загального розвитку дитини. А спрямованість на самоформування особистості у процесі обговорення прочитаного приводить до необхідності активізувати життєвий досвід школяра, його переконання, мрії, тобто екзистенційне поле, до якого також входить твір, що читається, — додамо, якщо читається й обговорюється широко, зацікавлено, емоційно.

Володимир Володимирович докладно зупинився на кожному із запропонованих ним контекстів, сформувавши методичну підсистему його залучення до вивчення твору. У кожній з них є теоретична основа, що містить філософські, культурологічні, психологічні, літературознавчі положення вчених-гуманітаріїв, і рекомендації про шляхи реалізації ідей гуманітаристики на уроках зарубіжної літератури в школі. Автор демонструє прекрасне знання творів світового письменства, наводячи приклади їх контекстного тлумачення.

Автор конкретизував питання, які мають розглядатися під час залучення кожного з визначених ним контекстів шкільного вивчення твору, що має практичне

значення, адже вчитель легко модифікує ці запитання відповідно до теми свого уроку. Володимир Володимирович розташував їх за рівнем складності, передбачивши послідовність порушення в класі. Для з'ясування біографічного контексту слід висвітлити: авторський задум, особливості процесу його реалізації впродовж написання твору, співвідношення задуму і результату, тобто завершеного тексту та ін.

Літературознавчий контекст, за методичною концепцією науковця, складається із усієї творчості автора, твір якого вивчається, національної літератури певного періоду розвитку, національної літератури в цілому, світової літератури певного періоду, світової літератури в цілому. Дослідник закликає використовувати не тільки літературний контекст, а й науковий — говорити про літературну критику доби, поняття теорії літератури, які виникли у зв'язку з цим і подібними творами. Відтак завдання, які у роботі поставлено перед учителем-словесником, вимагають високого рівня знань педагога-філолога, його начитаності, уміння методично вдало застосувати свою ерудицію. Ще більше це стосується наступного виду контексту — культурологічного.

У тлумаченні культури автор виходить також із дефініції Ю.Борєва: "Культура — процес і продукт творчої діяльності людини в якійсь галузі". У своїй методичній концепції Володимир Володимирович акцентує на взаємозв'язку мистецтв, до кола яких входить література, тож вони є її полем існування, бере до уваги такі чинники, як: національний (специфіка культури), цивілізаційний (культура Заходу і культура Сходу), історичний (певна мистецька епоха). Усвідомлюючи складність цього виду контексту для дитини, науковець застерігає від його невинного залучення у середніх класах, у роботі з підлітками рекомендує звертатися до культури античності під час розгляду творів європейців і до "занурення" учнів у світ середньовічного Китаю, Японії кінця XIX—початку XX ст., коли вивчаються художні зразки цих країн. У старшій школі культурологічний контекст має бути задіяний системно і систематично, його питома вага зростає, адже розглядаються літературні напрями, розуміння яких без загально-мистецького контексту не буде повним, а враження — яскравим.

Дискусійним є введення у тлумачення твору особистісно значущого контексту. Автор відстоює свою категоріальну позицію, застосовуючи аргументи філософського, психологічного, педагогічного характеру. Володимир Володимирович упевнений, що твір має стати особистісно значущим для юного читача, увійти в поле його цінностей — як моральних, так і естетичних. Треба, щоб учень сприйняв твір "як звернене до себе слово письменника", для цього вчитель повинен знайти "точки дотику між морально-естетичним змістом виучуваного твору і моральним світом учнів" [1, с. 172—173]. Дослідник іде далі у своєму баченні ролі контекстного вивчення літератури, він пише: "[...] використання особистісно значущого контексту підкоряється розв'язанню основного завдання, що стоїть перед учителем літератури, і це завдання було сфор-

мульоване відомим методистом В. Скопіним півтора століття тому: "віддалена мета класного читання — утворення людини" [1, с. 173].

Отже, В.В. Гладишев, як методист-зарубіжник, своїм докторським дослідженням, написаним за консультування Н.Й. Волошиної, поповнив методичну науку теорією контекстного вивчення літератури, витлумачив основні категорії цієї теорії, розробив методичні шляхи їх утілення у педагогічну практику, визначив ступінь і сенс використання в основній і старшій школах, форми роботи з учнями з урахуванням родо-жанрової специфіки творів. Його новаторська концепція розширює обрії літературної освіти, ускладнює її, проте це та складність, яка веде до глибини осягнення твору і загальної культури й ерудиції дитини.

Оглянувши монографії учених-новаторів, беру до рук навчально-методичний посібник, виданий за редакцією їхнього консультанта — доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної, і з хвилюванням й тривогою читаю "Слово до читачів", зокрема: "Як краплина води раз по раз підточує кам'яну твердиню, так художнє слово правди має пробуджувати національну самосвідомість нашого народу, особливо тих, хто прийде після нас" [4, с. 4]. Шановна Ніла Йосипівна критично ставилася до психологічного стану українців своєї доби і з надією дивилася вперед, в Україну після неї, після її покоління. Тими краплинами, що точать постколоніальну рабську меншовартість у самосвідомості народу, стали не тільки художні твори, а й праці її учнів, зокрема докторантів. Концепції, технології, методичні системи, моделі нині провідних учених Анатолія Градовського, Світлани Жили, Анатолія Ситченка, Володимира Гладишева підносять вітчизняну науку, додають їй ваги, а оскільки методика — прикладна галузь, то ведуть не тільки до теоретичного збагачення національної думки, а й доходять до вчителя, через нього до учня, отже, утверджують українську націю як вільну, культурну, мистецьки обдаровану, відкриту до світу.

Література

1. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: [монографія] / Гладишев В. В. — Миколаїв: Іліон, 2006. — 372 с.
2. Градовський А. В. Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: [монографія] / Градовський А. В. — Черкаси: Брама, 2003. — 292 с.
3. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: [монографія]. — Чернівці: Деснянська правда, 2004. — 360 с.
4. Ми є. Були. І будемо Ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: [навчально-методичний посібник] / [за ред. Н.Волошиної]. — К.: Ленвіт, 2003. — 215 с.
5. Ніла Йосипівна Волошина: біобібліографічний покажчик / [упоряд.: Павленко Т.С., Кирій С.В., Бондаренко В.В.]. — К.: Задруга, 2010. — 200 с.
6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: [монографія] / Ситченко А. Л. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.

Статья посвящена научной докторской школе профессора Нилы Волошиной. Автор проанализировал концепции, созданные учеными, консультантом которых была Н. Волошина. Внимание сосредоточено на методических идеях, предложенных исследователями, определена роль новых концепций в развитии литературного образования в Украине.

Ключевые слова: научная докторская школа, консультант Н. Волошина, методические идеи, новые концепции, литературное образование.

The article is devoted to the scientific doctoral school of professor Nila Voloshina. The author has analyzed the concept, created by scientists, which was advised N. Voloshina. Attention is focused on teaching the ideas proposed by researchers, the role of new concepts in the development of literary education in Ukraine.

Keywords: scientific doctoral school, counselor N. Voloshina, teaching ideas, new concepts, literary education.

Принцип неперервності літературної освіти у методичній спадщині професора Н. Й. Волошиної

Тетяна Дятленко,

кандидат педагогічних наук, доцент
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

У статті розглядаються різні підходи до визначення поняття "неперервна освіта" вітчизняними й зарубіжними вченими. Простежується неперервність у літературній освіті. З цією метою аналізуються окремі роботи відомого вітчизняного методиста, доктора педагогічних наук, професора Н.Й.Волошиної.

Ключові слова: неперервність освіти, літературна освіта, Н.Й.Волошина.

Стрімкий розвиток сучасного суспільства актуалізує усвідомлення науки й освіти як важливих чинників формування сучасної людини, життєспроможної, конкурентоспроможної в умовах ринкових відносин, дієвої, творчої, мислячої, самостійної, мобільної. Між тим базова освіта, здобута більшістю працездатного й активного населення 10—15 років тому, швидко застаріває. Мінливість світу, прогрес технологій, шалений інформаційний потік — характерні ознаки реалій життя — спонукають й освіту адаптуватися до викликів часу. Розв'язання комплексу проблем, пов'язаних з перспективами розвитку людства, можливе лише за умови переходу до неперервної освіти. Сучасні вчені Л. Гур'єва, М. Згуровський, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоева та ін. активно досліджують вплив глобалізаційних процесів на утвердження в Україні неперервної освіти. Проблеми неперервної освіти аналізуються у працях з філософії освіти В. Андрущенко, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кудіна, М. Кузьміна, Ф. Кумбса, В. Лутая, А. Марковича, М. Михальченка та ін.

Неперервність у літературній освіті людини на сьогоднішній день мало досліджена. За таких умов цілком закономірно зростає необхідність виважено й всебічно проаналізувати та визначити сутність поняття "неперервна освіта", неперервність у літературній освіті.

Мета статті: у межах нашої розвідки спробуємо дати визначення названих понять, а також проаналізувати окремі праці доктора педагогічних наук, професора Н.Й. Волошиної у контексті окресленої проблеми.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, уперше поняття "неперервна освіта" з'явилося у працях англійських дослідників на початку ХХ століття. Незважаючи на час, протягом якого окреслене поняття перебуває в центрі уваги науковців, на сьогодні не існує єдиного підходу до визначення особливостей проблеми. За даними ЮНЕСКО, понад 20 термінів, які використовуються паралельно з поняттям "неперервна освіта". Серед них такі: освіта, що триває, довічна освіта, перманентна освіта, освіта, що відновлюється, освіта дорослих, подальше навчання, післядипломне навчання, компенсаторне навчання тощо. У минулому столітті в основному неперервну освіту дослідники розглядали як компенсаторне навчання, тобто як засіб ліквідації прогалів у базовій освіті дорослих або необхідний у зв'язку із застарілістю одержаних знань. Вважалося, що неперервне навчання людини протягом усього життя починалося з перших кроків її трудо-

вої діяльності. Навчання ж особистості в різних закладах освіти в рамках неперервної освіти не розглядалося.

Нам імпонує визначення і трактування окресленого поняття російських дослідників. Так, О. Владиславлев зазначає: "Під неперервною освітою ми розуміємо систематичну, цілеспрямовану діяльність з одержання й удосконалювання знань, умінь і навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти [2]".

А. Даринський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін [3] та інші розглядають неперервну освіту як реально функціонуючу систему державних і громадських установ, що забезпечують можливість освітньої і професійної підготовки людини з урахуванням суспільних потреб і особистих її запитів. У цьому значенні вся система і її ланки виступають як об'єкт організації та управління [3, с. 16]".

У комплексі аналізує зазначену проблему П. Новиков, на думку якого, поняття "неперервна освіта" стосується трьох об'єктів:

1. *Особистості.* Це означає, що людина вчиться постійно: або в навчальних закладах, або займається самоосвітою. Тут можливі три вектори руху людини в освітньому просторі. По-перше, можна, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні, удосконалювати свою професійну кваліфікацію ("вектор руху вперед"). По-друге, або послідовно підніматися сходинками й рівнями професійної освіти, або деякі рівні та сходинки проминати ("вектор руху нагору"). По-третє, неперервність освіти також передбачає можливість не тільки продовження, а й зміни профілю освіти ("вектор руху по горизонталі, убік").

2. *Освітніх процесів (освітніх програм).* Неперервність в освітньому процесі є характеристикою включення особистості в цей процес на всіх стадіях її розвитку, що характеризує наступність змісту освітньої діяльності при переході від одного її виду до іншого, від одного життєвого етапу особистості до іншого.

3. *Навчальних закладів.* Неперервність у цьому випадку характеризує таку номенклатуру мережі навчальних закладів, освітніх програм і їх взаємозв'язок, що створює простір освітніх послуг, які забезпечують взаємозв'язок і наступність освітніх програм, здатних задовольнити розмаїття освітніх потреб, що виникають як у суспільстві в цілому, так і в окремому регіоні, а також у кожній людині.

При цьому, на думку автора, системоформувальним чинником неперервної освіти є цілісність, тобто не механічне збільшення елементів, а глибока інтеграція всіх підсистем і процесів освіти [8].

Психолог А. Вербицький, розглядаючи проблему неперервної освіти, звертає увагу на розуміння принципу неперервності. Деякі відомі науковці трактують неперервну освіту, наголошує він, як навчання працівників із заздалегідь установленою періодичністю, тобто механічне вирішення проблеми. Змістовне розв'язання цієї проблеми автор пропонує за допомогою поняття "кваліфікація", яке характеризує не суму отриманих документів про освіту, а рівень компетентності фахівця, його здатність вирішувати певні професійні й соціальні завдання. Що стосується освітніх структур, після закінчення яких видаються відповідні документи, то це лише формально створює перерву в освіті, але вона не повинна перешкоджати неперервному розвитку особистості. А. Вербицький вважає, що свого роду заповнювачем резервів неперервності стає самоосвіта, яка передбачає збереження й розвиток пізнавального ставлення людини до світу, її вміння вчитися. І тут автор, на наш погляд, робить досить істотний висновок: для такого збереження необхідно створювати відповідні умови в структурах базової освіти [1]. По суті, психолог підводить нас до думки про те, що ключ до розгадки поняття неперервної освіти в органічному включенні потреб людини до постійного пізнання власного "Я".

Для нашого дослідження слушною є думка авторів колективної монографії "Компетентнісний підхід у неперервній освіті", у передмові до якої зазначається: "Не можна зводити сутності неперервної освіти до механічного нашарування ланок освітньої системи, адже проходження людиною через послідовні фази або цикли здобуття освіти зовсім не гарантує її неперервності. Цілісний і гармонійний освітній продукт може бути забезпечений за дієвої наступності в системі освіти на всіх її етапах, зокрема в змісті освіти та використовуваних методологічних підходах, технологіях тощо [6, с. 5]".

Автори зазначеної монографії наголошують на недоцільності трактування неперервної освіти як ланки освіти, яка починається після отримання людиною диплома, з усвідомленням необхідності професійного зростання і вдосконалення. Стартовим відліком має бути дошкільна з наступним продовженням на всіх ланках освіти, а саме: дошкільній, шкільній, вищій, післядипломній.

Якщо ж говорити про літературну освіту в Україні, то можна констатувати, що сьогодні активно відбувається її реформування. Це пов'язано з переходом на 11-річну шкільну освіту, процесами профілізації, змінами у змісті літературної освіти (укладання нових програм, підручників), змінами й структури літературної освіти (затвердження Державних стандартів, нової концепції літературної освіти тощо).

Усі ці процеси зуміла передбачити у своїй методичній спадщині доктор педагогічних наук, професор Н.Й. Волошина. Так, нею були розроблені різні підходи до вивчення літератури в школі, що знайшли своє місце в Концепції літературної освіти [7], яка була схвалена Міністерством освіти і науки у 2002 році. У ній визначені критерії добору творів для шкільної програми, вимоги до їх вивчення у середній і старшій школі.

Названий документ протягом десятиліття був основним у роботі вихователя дошкільного закладу, учителя української літератури, викладача ВНЗ, оскільки автори концепції, окреслюючи шляхи здобуття шкільної літературної освіти, вбачали їх у "створенні єдиної системи безперервної літературної освіти на національній основі від дошкільних закладів, початкової школи до випускних класів середньої школи [7, с. 5]".

Через усі структурні ланки літературної освіти автори провели принципи національного виховання, системності, наступності, послідовності, етнізації, культуровідповідності, гуманізації тощо, надаючи важливого значення й літературознавчій підготовці. У Концепції виділено три структурні ланки літературної освіти: початкова (1—3, 1—4 класи), середня (5—8 класи), старша (9—11 класи). Підготовчим етапом до цих трьох ланок вони розглядали дошкільня.

Основним творами для дітей дошкільного віку називали найкращі зразки фольклору, зокрема колискові пісні, забавлянки, дитячі народні пісні, казки, ігри, особливо сюжетно-рольові. При цьому зазначалося, що у дошкільній установі має переважати органічне поєднання народної педагогіки із сучасним набутком науки, традиції з перспективами відповідно до мети і завдань наскрізної літературної освіти. Вихователям рекомендували продовжувати роботу з жанрами дитячого фольклору: слухання, читання, розповіді, встановлення з допомогою ілюстрацій головної думки твору, вивчення напам'ять невеликого за обсягом твору, відгадування загадок, інсценізація казок, оповідей, легенд тощо. Автори наголошують, що такі види діяльності сприяють формуванню інтелектуальної сфери дитини, її моральних основ, а також емоційної сфери шляхом ідентифікації з дійовою особою літературного тексту як слухача-глядача, як виконавця певної ролі у грі.

Великого значення у формуванні наскрізної літературної освіти автори концепції надавали початковій ланці (1—3, 1—4 класи), оскільки, на їх переконання, саме тут закладаються основи літературної освіти. Для цієї ланки провідними принципами змісту літературної освіти вважали художньо-естетичний і літературознавчий. Перший повинен забезпечити усвідомлення дитиною, що перед нею витвір словесного мистецтва, який викликає емоції, учить бачити красу у людських стосунках, природі, формує оцінні судження, власне ставлення тощо. Літературознавчий принцип найповніше реалізується під час аналізу художнього твору, відповідно до вікових особливостей дітей. На перший план рекомендували під час поглибленої роботи над змістом твору ставити художній образ, через який автор передає свої думки, почуття, настрої, ідеї. Учителям автори радили не обмежуватися читанням, переказом та обговоренням змісту твору, а й надати можливість учню відчувати себе в ролі письменника, тобто спробувати скласти свій твір і в різних жанрах (від опису до невеличких сюжетних оповідань).

Автором концепції основної й старшої школи була Н.Й. Волошина. У середній ланці (5—8 класи), наголосувала автор, у школярів відкриваються нові можливості засвоєння літературних знань і формування на їх основі практичних умінь і навичок. У дітей посилюється емоційність, безпосередність художнього сприймання, увага до розвитку сюжету — усе це створює необхідні передумови для заглиблення у специфіку мистецтва слова, тобто у змісті літературної освіти учнів

цієї вікової категорії важливу роль відіграє теорія літератури, яка, власне, й визначає закони творення мистецтва слова. Учні ознайомлюються із таким поняттям, як художня література як вид мистецтва слова, одержують початкові відомості про художній образ, про літературознавство як науку. Вони мають знати основні роди й жанри літератури, їх специфічні особливості. Посилаються вимоги й до літературних умінь. Так, учні повинні вміти не лише усвідомлено читати й переказувати зміст твору, а й встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, групувати персонажів, складати різні види планів, здійснювати індивідуальну й порівняльну характеристику образів твору, виявляти авторську позицію, здійснювати ідейно-тематичний аналіз невеликого віршованого й епічного твору, складати твір-відгук, порівнювати художній твір із іншими видами мистецтва, користуватися словами та іншими науковими джерелами. Як бачимо, з кожною наступною ланкою вимоги до літературних знань та умінь учнів посилюються, ускладнюються, відповідно до загальнодидактичних принципів навчання.

Зміст літературної освіти старшої ланки суттєво відрізняється від середньої, оскільки основний принцип цієї ланки — історико-літературний, а не жанрово-тематичний, хронологічний, проблемно-тематичний. У старших класах учні вивчають систематичний курс української літератури, який, по суті, охоплює теорію літератури, літературну критику, історію літератури. При цьому автори застерігали вчителів утримуватися від надмірного академізму у вивченні літератури, виважено ставитися до історії літератури як складової літературної освіти. Здобуті знання, сформовані уміння й навички з літератури учнів-старшокласників були базовими при вступі до вишу, під час обрання майбутнього фаху, професійної компетенції.

Автори концепції слушно зауважували, що рівень шкільної літературної освіти випускників безпосередньо залежить від рівня філологічної підготовки вчителів-словесників у ВНЗ. Актуально звучить твердження, що підготовка й перепідготовка вчителя, прищеплення йому вмінь і навичок самостійно осмислювати літературні явища, освоювати здобуту спадщину, опанувати диференційовані підходи до викладання літератури — запорака його професіоналізму й майстерності.

Реалізуючи у концепції літературної освіти принцип неперервності, автори значну увагу приділили й освітньо-кваліфікаційним рівням філологічної освіти у педагогічному університеті. Так, вони виписали вимоги до теоретичної й практичної підготовки студентів — бакалаврів і магістрів, що на сьогоднішній день набуло неабиякої актуальності.

У статті "Сучасний урок літератури як дзеркало інтелектуального багатства і педагогічної культури вчи-

теля" [3] Ніла Йосипівна визначає цілу низку суспільних, педагогічних, психологічних, методичних, літературознавчих змін, які безпосередньо впливають і визначають особливості сучасного уроку літератури. При цьому вона наголошує, що рівень уроку літератури і літературної освіти, яку здобувають школярі, повністю залежить від особи вчителя, його професіоналізму і компетентності. "Основне для вчителя, — наголошує вона, — не вичерпати себе, не залишитися на одному рівні, не відставати від вимог сучасності" [3, с. 5]. Одним із дієвих способів залишатися сучасним дослідниця називає самоосвіту.

В особі Ніли Йосипівни Волошиної, яка була співавтором і автором низки державних документів, підручників і посібників для загальноосвітньої школи й вищих навчальних закладів, за якими успішно працювали десятки років вчителі-практики, ми, її учні, завжди бачимо висококомпетентного вченого-дослідника, учителя-методиста, ерудовану й далекоглядну людину, яка зуміла передбачити й науково обґрунтувати процеси, які сьогодні відбуваються в літературній освіті. Її статті у фахових періодичних виданнях, методичні й науково-методичні посібники, без сумніву, є своєрідною енциклопедією, алгоритмом становлення не лише вчителя-словесника, а й висококультурних і національно свідомих громадян України, які виховані на найкращих зразках українського письменства в умовах неперервної літературної освіти.

Література

1. Вербицкий А. Сфера духовного производства / А. Вербицкий // ВВШ. — 1986. — № 9. — С. 14.
2. Владиславлев А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / А. Владиславлев. — М., 1978. — 178 с.
3. Волошина Н. Сучасний урок літератури як дзеркало інтелектуального багатства і педагогічної культури вчителя/ Н.Волошина // Всесвітня література та культура. — 2003. — №1. — С.3—5.
4. Даринский А.В. Непрерывное образование / А.В. Даринский // Советская педагогика. — 1975. — № 1. — С. 16—25.
5. Докучаева В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем в сучасному освітньому просторі: монографія / В.В. Докучаева. — Луганськ: Альма-матер, 2005. — 304 с.
6. Компетентнісний підхід у неперервній освіті: колективна монографія/ за науковою редакцією І.Г. Єрмакова. — Донецьк: Каштан, 2012. — 260с.
7. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі/ О.Я. Савченко, В.О. Мартиненко, Н.Й. Волошина, Л.А. Сімакова, А.М. Фасоля, З.О. Шевченко/ Українська мова та література. — число 11 (267), березень. — 2002. — С.1—12.
8. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование: науч.-практ. пособ. / П.М. Новиков, В.М. Зуев. — М.: РГАТИЗ, 2000. — 266 с.

Татьяна Дятленко. Принцип непрерывности литературного образования в методическом наследии доктора педагогических наук, профессора Н. И. Волошиной

В статье рассматриваются разные подходы к определению понятия "непрерывное образование" отечественными и зарубежными учеными. Прослеживается непрерывность в литературном образовании. С этой целью анализируются некоторые работы известного отечественного методиста, доктора педагогических наук, профессора Н.И.Волошиной.

Ключевые слова: непрерывность образования, литературное образование, Н.И. Волошина.

Tetiana Diatlenko. The principle of continuity of literary education in methodical heritage of Doctor of Pedagogics, Prof. N. Y. Voloshyna

This article deals with different approaches to the definition of "continuous education" by national and foreign scholars. Continuity in literary education is considered. For this purpose, some works of famous national methodologist, Doctor of Pedagogics, Prof. N.Y.Voloshyna, are analyzed.

Key words: continuity of education, literary education, N.Y.Voloshyna

Принципи формування шкільної програми з української літератури у висвітленні Ніли Волошиної

Ніна Білоус,

кандидат педагогічних наук, доцент

Житомирський національний

педагогічний університет імені Івана Франка

У статті розглядаються погляди вченого-методиста Ніли Волошиної на принципи формування шкільної програми з української літератури. Домінуючим принципом у роботі з літературними творами є естетичний принцип, суголосний з естетичною природою літератури.

Ключові слова: принцип, естетична природа літератури, українська література, шкільна програма з літератури.

Формування шкільної програми з української літератури завжди було актуальним у методиці викладання літератури. Ніла Йосипівна Волошина (1940—2010) належала до тих учених-методистів, котрі постійно прагнули братися за ключові проблеми методичної науки, тож не випадковою була її праця над формуванням шкільної програми з української літератури. Перший досвід Ніли Йосипівни і розуміння функціональної спрямованості уроків літератури зафіксовано у програмі, рекомендованій для практичної реалізації ще в 1984 році [9]. Вже тут знайшли своє відображення погляди одного з її авторів, Ніли Волошиної, на літературу як мистецтво слова, що розглядалось важливим чинником в естетичному вихованні школярів. Ці погляди сформувалися і були ще раніше викладені у праці "Естетичне виховання засобами художньої літератури" [4]. Трохи згодом ця робота була доповнена, вдосконалена й опублікована як навчально-методичний посібник для вчителів під назвою "Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури" [5]. Цей посібник став настільною книгою для багатьох учителів, зокрема творчо налаштованих, на не одне десятиліття і не втратив свого значення і дотепер. Таку тривку життєздатність йому забезпечив передусім естетичний підхід до літературних творів, головна настанова — через художність літературного твору прямувати до формування гуманістичних цінностей у дитячих душах. Цю настанову Ніла Йосипівна послідовно відстоювала і пропагувала впродовж багатьох літ, а в 1995 році представила як наукову доповідь на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук "Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі" [13].

Оця лінія естетичного розуміння і тлумачення літератури нерозривно пов'язувалася з питаннями формування шкільної програми з української літератури. Частково вона була реалізована у "Програмі середньої загальноосвітньої школи. Українська література (5 — 11 кл.)" за 1989 рік [11]. Це був час кардинальних змін у соціально-політичному й культурно-духовному житті України. Змінювалося і ставлення до історії української літератури, особливо жваво обговорювався період ХХ ст., який необхідно було переосмислити в нових ідеологічних та культурно-освітніх реаліях. Зрештою, всю програму з української літератури слід було переглянути, вилучивши далекі від красного письменства жорсткі ідеологічні настанови партійності, класовості, які роками нав'язувалися шкільній освіті задля комуністичного виховання підростаючого покоління. Ніла Волошина належить до першопрохідців у формуванні

нової програми з української літератури. Те, що не вдалося реалізувати в кінці 80-х років, було здійснене на початку 90-х, коли Україна проголосила свою незалежність. Ніла Йосипівна була співавтором пострадянської, постколоніальної "Концепції літературної освіти" [8], одним із авторів нової програми, запропонованої для вивчення в 90-х роках ХХ ст. Ця програма (разом з двома іншими — Інституту літератури ім. Т.Г. Шевченка та Київського університету імені Тараса Шевченка) рекомендувалася до використання в шкільній літературній освіті [10]. Знаю із власної учительської практики, а також із досвіду своїх колег у Житомирі та в Житомирській області, що вчителям-словесникам більше імпонувала саме та програма, співавтором якої була Ніла Волошина, і саме цю програму обирали вчителі для своєї повсякденної роботи. Подобалася програма передусім тим, що в ній був здійснений ретельний відбір літературних творів для вивчення (як для класної, так і позакласної роботи), інкорпорована ідея естетичного виховання засобами літератури. Ця ідея як основоположний принцип вивчення рідної літератури проголошений буквально у перших рядках пояснювальної записки: "У середній загальноосвітній школі художня література повинна вивчатися як мистецтво слова, як поетичне вираження духовного життя народу" [10, с. 3]. Ця думка розвивається і далі у програмних імперативах: "Кожний літературний твір учитель має розкривати як своєрідну художню неповторність"; "прищеплювати учням любов до літератури, формуючи у них уміння проникати в художню тканину твору" тощо.

Ще повніше погляди Ніли Волошиної на літературу як мистецтво слова представлені у проекті програми з української літератури для 12-річної школи [12], яка, на жаль, не перемогла у конкурсі програм з літератури у 2004 році і не була повною мірою реалізована. Тут відбулися засадничі роздуми Ніли Йосипівни про літературу загалом і про основні підходи до її вивчення в школі. Ті роздуми були висловлені в опублікованих статтях, які серед учителів-словесників мали позитивний розголос. Ось деякі з цих принципово важливих і для нинішнього часу думок:

"Завдання школи і вчителя-словесника — відкрити перед молоддю світ прекрасного, ввести в нього учнів, виховуючи потребу в читанні художніх творів, розвиваючи творчі здібності та формуючи в учнів національні та загальнолюдські цінності" [2, с. 3];

"Під час аналізу художнього твору слід досягнути його естетичне багатство, посилили вплив на формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей; виробляти в учнів уміння самостійно оцінювати

художні твори, розширювати їхній літературно-мистецький кругозір" [3, с. 4];

"На уроках літератури домінуючою формою навчання, здійснення контролю за досягнутими результатами є діалог, який присутній на всіх етапах навчальної діяльності й до якого учнів залучає вчитель, спонукаючи розмільковувати, робити узагальнення та висновки, висловлювати власні думки й оцінки" [6, с. 43].

Відповідно до основоположного принципу у формуванні програми з літератури (естетичного), Ніла Волошина пропонувала вивчати у школі твори високохудожні, які б привертали увагу не тільки своїм змістом, виховним потенціалом, а передусім високою художністю, бо тільки вона здатна викликати у душі учня відгук на прочитане, відчуття емпатію, зацікавленість і сформувані постійну мотивацію звернення до художньої літератури. Звичайно, у такому прагненні вченого-методиста виникла традиційна для нашої літературної освіти колізія: обирати між красивим і корисним. Ще з радянських часів існує тенденція обирати для вивчення твори, які виховують, тобто чинять корисну для суспільства справу. Інша тенденція спрямовує на вільне сприймання художнього твору — без обов'язкової моральної настанови, педагогічного примусу, а просто з потреби одержати естетичне задоволення. Примирити ці тенденції не видається можливим, але й заціклюватися лише на педагогічно-виховній також неправильно, бо тоді зникає весь художній шарм твору, а сам твір перетворюється з естетичного об'єкта на засіб виховання. У такому разі література може відштовхувати учня від себе, внаслідок чого вчитель-словесник приречений на поразку.

Над цим Ніла Волошина розмірковувала не раз, намагаючись відшукати оптимальні шляхи ефективного вивчення літературного твору в школі. І тепер її науково-методичні пошуки є актуальними, зокрема на тлі нових концепцій літературної освіти, одну з яких, наприклад, запропонував Григорій Ключек [7].

Розроблена Концепція реформування літературної освіти в середній школі в цілому заслуговує на схвалення, оскільки в ній прописано чимало "поворотних моментів", які ведуть до ефективнішого засвоєння й розуміння літератури як словесно-мистецького феномену. Проте деякі положення цієї Концепції варто було б уточнити і розвинути в руслі поглядів на цю проблему Ніли Волошиної.

Можна погодитися з тим, що необхідно відмовитися від "культу історико-літературного принципу" у викладанні літератури в школі. Якщо виходити з того, що у школі учні мають сприйняти і збагнути мистецтво слова, то треба надати їм цю можливість, включивши до програми з літератури високохудожні твори, на чому й наголошує Г. Ключек [7, с. 11]. Проте "високу художність" автор розуміє як "змістовну глибину", маючи на увазі "Гуманність, Добро, Любов", "правдивість і глибоке віддзеркалення життя". Таке розуміння художності не має нічого спільного із самою художністю, її тлумачення тут знову зводиться лише до змісту, а форма, як і в "старі добрі часи", ігнорується, до того ж навіряд чи до специфіки літератури можна застосувати такі поняття, як "правдивість" чи "віддзеркалення". З таким підходом до відбору для програми з літератури "високохудожніх творів" ми ніколи не позбудемося того, що не перше десятиліття нав'язувалося *мистецтву слова*: вилучування з літератури лише виховної і пізнавальної мети. Особливо не варто пов'язувати вивчення літератури з педагогікою, бо в цьому разі література знову буде подаватися як інструмент виховання, а не самодостатнє мистецтво. А коли школярі помічають, як

їх намагаються виховати літературою, то вони починають від неї відвертатися і тихо ненавидіти.

На мій погляд, художність літератури має такі критерії, як образність, образний лад, емоційна виразність. Художність — естетична категорія, яка вказує на належність усного чи писемного тексту до мистецьких явищ. У цьому разі йдеться про мистецтво слова, словесну творчість, якій притаманне особливе (образне) бачення світу, спосіб його відтворення словом і майстерне володіння тим словом. Отже, художність — то передусім мистецька якість словесної творчості, і це треба враховувати тоді, коли відбираємо твори для освоєння на уроках літератури. І виявиться, що навіть не вся "українська класика" підпадає під цей критерій. Бо якщо раніше відбирали те, що є ідейним, виховним, змістовним, знаковим в історико-літературному сенсі (це і відносили до класики, тобто "взірцевих" творів), то нині маємо вибрати те, що є довершеним передусім у художньому плані, щоб пробудити в учнів естетичні переживання, сформувані естетичний смак, проникнути в художній світ твору завдяки вмінню розкодовувати образи й отримувати від того естетичну насолоду. Розумію, що тут багато хто може заперечити: а як же високі ідеї, гуманізм, добро, історія, національні змагання і т.д.? Хай читають історію, етику, суспільствознавство тощо, бо література не має цим спеціально займатися, її призначення — заново творити світ образним словом, яке здатне пробудити і добро, і красу, і високі помисли, але все те — похідне від художнього слова, котре в суті і формі своїй є художньо самодостатнім.

Високохудожніх творів в українській літературі є достатньо: треба відібрати найхарактерніше, найдостойніше, найпривабливіше і подати у програмі з літератури не в хронологічному порядку, а залежно від вікових особливостей учнів. Треба відібрати такі твори, які б були художньо довершеними і які б мали життєствердний зміст, викликали позитивні емоції і захоплювали своїм сюжетом, неординарністю персонажів, художньою формою, оригінальністю образного мислення, щирістю переживань і прагнень. Зрештою, для досягнення високих людських почуттів і помислів через літературу треба йти шляхом естетичним, мати "задоволення від тексту" (Р. Барт). Але якщо текст слабенький з художнього погляду, а тема-ідея "правильні", "корисні", то вивчення такого твору не матиме жодного ефекту і смислу.

Творів для вивчення у шкільній програмі з літератури має бути небагато, що дасть можливість учителю разом з учнями детально, досконало опрацювати літературний текст, уникнувши поверховості у сприйнятті й інтерпретації твору. Передусім треба дбати на уроках літератури не про якомога більшу обізнаність з історією літератури, а про плекання художніх смаків, про те, щоб учень, закінчивши школу, мав щире (не примусове, як часто буває у школі) бажання читати, жити в культурі, поглиблювати свої знання про літературу, тобто бути людиною культурною й інтелігентною (не за професією, а за внутрішнім своїм станом).

На такі роздуми наводить творча спадщина Ніли Йосипівни Волошиної, яка зуміла відшукати основний принцип вивчення літератури — прилучення до її домінуючого потенціалу: *естетичного*. З такого погляду, ця спадщина не є скам'янілим здобутком, а живою матерією, затребуваною спадщиною, яка нині нам, учителям, методистам, науковцям, дозволяє вести нескінченний дослідницький пошук задля майбутнього.

Література

1. Ніла Йосипівна Волошина. Біобібліографічний покажчик / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В.О. Сухомлинського. — К.: Задруга, 2010. — 200 с.
2. Волошина Н.Й. "Словом диво зросло..." / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. — 2006. — № 3. — С. 2—5.
3. Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в новому навчальному році / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. 2002. — № 4. — С. 2—4.
4. Волошина Н.Й. Естетичне виховання засобами художньої літератури // Методика викладання української мови і літератури: республік. наук.-метод. зб. — К.: Рад. школа, 1976. — Вип. 7. — С. 27—34.
5. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури: посібник для вчителів. — К.: Рад. школа, 1985. — 102 с.
6. Волошина Н.Й. Критерії оцінювання і система обліку знань, умінь і навичок школярів / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. 2003. — № 9. — С. 43—45.
7. Клочек Г.Д. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет — українська література /

Григорій Клочек // Дивослово. — 2011. — № 10. — С. 3—14.

8. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі / Н.Й. Волошина, Л.А. Сімакова, А.М. Фасоля, З.О. Шевченко // Укр. мова та література. — 2002. — № 11. — С. 9—11.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: 4—10 кл. — К., 1984. — 105 с.
10. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література: 5—11 кл. — К., 1995. — С. 3—125.
11. Проект програм для шкіл з поглибленим вивченням української літератури 8—11 класи / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, З.О. Шевченко. — К.: Рад. школа, 1989. — 95 с.
12. Проект програми з української літератури для 12-річної школи / АПН України, Ін-т педагогіки; підготували: Н.Й. Волошина (кер. колективу), А.В. Градовський, С.О. Жила, Г.Д. Клочек, Н.М. Логвіненко // Українська література в загальноосвітній школі. — 2003. — № 9. — С. 7—24.
13. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис. у вигляді наук. доп. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Ін-т педагогіки АПН України. — К., 1995. — 72 с.

Билоус Н.Н. Принципы формирования школьной программы по украинской литературе в освещении Нилы Волошиной
В статье рассматриваются взгляды ученого-методиста Нилы Волошиной на принципы формирования школьной программы по украинской литературе. Доминирующим принципом в работе с литературными произведениями рассматривается эстетический принцип, созвучный эстетической природе литературы.

Ключевые слова: принцип, эстетическая природа литературы, украинская литература, школьная программа по литературе.

N. M. Bilous. Principles of the Curriculum Formation of the Ukrainian Literature in Nila Voloshyna's Interpretation

The article deals with the views of scientist and methodologist Nila Voloshyna on the principles of the Curriculum formation of the Ukrainian literature. The main principle in the work with literature creations is esthetic principle which is the same with the esthetic nature of literature.

УДК 37(477)(092): 821.161.2: 371.2

Внесок Ніли Волошиної в розвиток українського підручникотворення

Інна Лелюх,
аспірантка

Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

У статті здійснено спробу розкрити внесок відомого українського методиста, професора Н. Волошиної у становлення та розвиток національного підручникотворення, зокрема розробку наукових засад. Схарактеризовано проблеми створення та впровадження теоретичного підґрунтя щодо написання навчальних видань для шкільної підготовки з літератури, що розроблені в працях науковця. Зосереджено увагу на ролі підручника як домінуючого засобу навчання та важливого чинника формування національної свідомості школярів, майбутніх розбудовників нашої держави.

Ключові слова: Волошина Ніла Йосипівна, методика літератури, шкільна літературна освіта, шкільні підручники, підручникотворення, українська література.

Постановка проблеми. Занепад ідеологічного культу та проголошення незалежності України спричинили позитивні зрушення та досягнення в галузі національної освіти, зумовили докорінну перебудову мети й завдань шкільного курсу літератури. Пріоритетними стають ідеї формування й збереження національної свідомості та історичної пам'яті, поваги до народних традицій, до рідної землі. Відгуком Н. Волошиної на тогочасні проблеми стало створення нових шкільних програм та підручників з літератури, розробка основ підручникотворення.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розбудови та практичної реалізації змісту освіти завжди було в полі зору провідних науковців. Проблеми розроб-

ки оптимальних зразків навчальних посібників та підручників знайшли відображення в працях відомих вчених: Ю. Бабанського, В. Бейлінсона, В. Беспалька, О. Боданської, Г. Ващенко, Д. Зуєва, В. Цетліна, Д. Турсунова, О. Бандури та ін. Сучасні українські науковці, які займаються проблемами підручникотворення для школи, — М. Бурда, Н. Бурицька, І. Зязюн, В. Клименко, І. Гудзик, Я. Кодлюк, Т. Лукіна, Н. Матяш, О. Савченко, О. Топузов, А. Фурман та ін.

Питаннями вивчення, розробки основ підручникотворення, аналізу, наукового обґрунтування та систематизації вимог до шкільного підручника займалася й Н. Волошина, саме тому в українській методиці дедалі частіше її наукова школа стає об'єктом дослідницьких студій.

Мета нашої розвідки полягає у спробі аналізу внеску Н. Волошиної в розвиток українського підручничотворення.

Виклад основного матеріалу. Завжди література була джерелом естетичного, морально-етичного виховання, яке здійснювалося через художні образи, впливаючи на розум та почуття читачів. Саме тому підручник — це інструмент для вчителя та засіб навчання для школярів. Змістовне й доброякісне навчальне видання для учнів допомагає їхньому особистісному зростанню та формуванню належних художніх смаків, національної свідомості. Адже саме уроки української літератури забезпечують всебічний розвиток особистості, розкриття її здібностей і талантів, формування загальнолюдської моралі.

Створення та поліпшення шкільних підручників — це дуже відповідальна й складна справа, адже, крім відповідності програмі, вони повинні реалізувати виховні завдання, формувати в свідомості учня національну самобутність, патріотизм, спрямовувати на норми моралі, вироблені століттями. Саме такими принципами й керувалася провідний методист сучасності — Ніла Волошина.

Найважливішим творчим аспектом Н. Волошиної-педагога та методиста є створення багатьох відомих підручників з української літератури та читанок. Уперше вона з колегами (О. Бандура, І. Одинець, Н. Логвіненко, П. Моренець, Н. Ткаченко, О. Скрипченко, О. Савченко) розробила наукові засади підручничотворення, виховання шкільної молоді засобами мистецтва слова. Титанічна багаторічна праця над створенням навчальних книг для загальноосвітніх закладів дала свої результати й світ побачили підручники: "Українська література: підручник для 4 класу", у співавт. Н. В. Скрипченко, О. Я. Савченко; "Русская литература. Додаток до підручника для 5—6 класів", 1995, у співавт.; "Русская литература. Додаток до підручника для 7—8 класів", 1993, у співавт.; в останні роки побачили світ ще три підручники Н. Й. Волошиної з української літератури для п'ятого (2007 рік), шостого (2008 рік, у співавт.) і сьомого (2009 рік, у співавт.) класів. Підручники "Українська література" для 5-го та 8-го класів були удостоєні першої премії НАПН України, що свідчить передусім про схвалення та прийняття методистами та вчителями такої концепції підручничотворення щодо вивчення української літератури. Підручник О. Бандури та Н. Волошиної зробив значний крок у сфері педагогічної теорії й практики, мав третє й четверте перевидання 1998 та 2000 рр. і довгий час був навчальною книгою.

Ці книги мали позитивні оцінки від науковців і вчителів, зокрема методист В. Тихоша в рецензії на "Українську літературу для 8-го класу" зазначала, що "підручник досить вдалий, новий не лише за формою, а й за змістом, цікавий за викладом" [8, с. 79]. Дослідниця наголошувала, що авторам вдалося поєднати літературний процес з історією України та по-новому охарактеризувати епоху.

Варто спинитися на практичних здобутках підручників, тому відзначимо, що всі навчальні книги для школярів написані доступною й дохідливою мовою для відповідного віку, не містять трафаретних фраз і штампів, історичний матеріал, що супроводжує

вивчення літератури певного періоду, викликає зацікавленість. Авторам завжди вдавалося якимось урізноманітнити біографії письменників, чи то вдаючись до викладу у формі емоційних спогадів інших, чи то розкриваючи митця як звичайну людину, чи то надаючи відомості про письменника у формі художнього нарису. А манера подання матеріалу така, що спонукає учнів до самостійних пошуків окремих фактів. Також автори підручників дали можливість вчителю збагатити уроки вивчення біографії своїм матеріалом: уривками з художніх творів, творами живопису, листами, мемуарами, відгуками критиків тощо. Тому, як влучно наголошувала В. Тихоша, підручник "Українська література для 8-го класу" — це "значний крок уперед у сфері педагогічної науки...", що "... дає змогу вчителю не лише ознайомлювати учнів з кращими творами письменників, а й навчити їх самостійно аналізувати художні твори, засвоїти основні елементи теорії літератури" [8, с. 70].

Окремо варто вказати на висвітлення в нерозривному зв'язку загальнолюдського й національного, що постійно простежується в підручниках успішного тандему провідних методистів. Адже Н. Волошина та О. Бандура завжди вважали одним з найважливіших завдань української літератури піднесення національної самосвідомості українського народу. Першочерговим видається для авторитетних авторів дотримання патріотичних ідей, що найшло своє відображення у використанні на сторінках підручників державної символіки, у влучному доборі творів для вивчення, які виховують у школярів національну свідомість, гідність й гордість за свій рідний край, його минуле, за працюючий і щедрий народ.

"Ще В. Г. Белінський зазначав, що навчальна книжка — не роман, і якщо вона погано складена, то робить шкоду не меншу, ніж чума чи холера [7, с. 79]". Тому, дотримуючись саме таких правил, провідний методист обстоювала необхідність дати учням знання й паралельно збагатити їх духовно, не втрачаючи розуміння самобутності нашого народу. Н. Волошина наголошувала на важливості обізнаності авторів підручників не лише у формуванні змісту освіти, а й у вихованні молоді. Педагог радила авторам, які пишуть підручники з предметів гуманітарного циклу й працюють відокремлено один від одного, об'єднуватися й творити синхронно, "консультуючись один в одного стосовно тих основних віх виховання, а також знань, умінь і навичок, які вони закладають у своїх навчальних книгах, щоб не було повтору, але щоб один підручник доповнював інший і цим самим поглиблював знання учнів, ведучи їх у пошуку цікавих знахідок чи то з мови, чи з літератури, чи з історії [3, с. 2]".

Намагаючись досягти рівня самодостатності навчальних книг, науковець визначала низку пріоритетних критеріїв під час розробки підручників. Це зокрема відповідність чинній програмі та уникнення "невмотивованого дублювання навчального матеріалу, вже знайомого школярам 5, с. 5". Добираючи конкретні приклади зі шкільного курсу, Н. Волошина радила взаємодоповнювати їх потрібною інформацією з української літератури та історії України, історії стародавнього світу та зарубіжної літератури: "дотримуючись освітнього стандарту знань, автори підручників мають спрямовувати їх зміст і структуру, а також мето-

дичний апарат на формування національної самосвідомості громадянина України [3, с. 3]".

Методист наголошувала на тому, що підручники для середніх шкіл повинні відрізнятися від підручників для вищих навчальних закладів та бути "читабельними і цікавими [3, с. 3]". Адже найкраще сприйматиметься навчальний матеріал, якщо підручник буде вмещувати цікавий фактаж і емоційний виклад, а також сприяти постійному пошуку, узагальненню. Потрібно матеріал подавати в підручнику таким чином, щоб учневі було настільки цікаво, щоб він і не помітив, як прочитав більше, ніж задавав опрацювати учитель. А для цього підручникотворцям потрібно пам'ятати, що сприймання — це складний емоційний та інтертекстуальний процес. "Домінуючим у роботі має бути розмірковування, а не заучування, розвивальне, а не репродуктивне навчання [3, с. 3]".

Особливу увагу методист приділяла також оформленню навчальної книги, адже, як зазначала Н. Волошина, експериментальні дослідження підтверджують той факт, що учні хочуть мати підручники саме в кольоровому оформленні. Школярам так цікавіше і легше вивчати матеріал, запам'ятовувати текст, вони краще й глибше зрозуміють твір, уявлять героїв. Різні шрифти та виділення, а також малюнки та схеми допомагають запам'ятати та усвідомити навчальний матеріал, тому бажано різні дати, поняття, положення тощо виділити або подавати в зрозумілих таблицях.

Працюючи над підручниками для школярів, Н. Волошина дбала, щоб у книзі з літератури були дібрані гарні художні тексти, які відповідали б віковим особливостям школярів, щоб був поданий відповідний обсяг наукових знань, біографічні нариси, відомості з теорії літератури, ілюстрації та ін. Адже "підручник — книжка, яка завжди в учня під руками. Він — його перший помічник і порадник. Від того, яким буде підручник, як буде гармонувати внутрішньо і зовнішньо з іншими навчальними книжками, залежить міцність знань учнів, розвиток їх умінь і навичок та застосування у різних життєвих ситуаціях [3, с. 4]".

Поціновуючи доробок авторитетного методиста, А. Градовський слушно зауважує, що ще одним вагомим здобутком Н. Волошиної в галузі підручникотворення є "започаткування в Україні й створення навчально-методичних комплектів (програма — підручник — наочний посібник з творами образотворчого мистецтва за сюжетами літературного матеріалу, вміщеного у підручнику, та методичними рекомендаціями тематичного плану, спрямованими на естетичне освоєння художнього образу) [4, с. 6]". Така методика дає змогу вчителям цікавіше й глибше подати матеріал, здійснити міжпредметні зв'язки, а учням швидше вивчити та запам'ятати його.

даціями тематичного плану, спрямованими на естетичне освоєння художнього образу) [4, с. 6]". Така методика дає змогу вчителям цікавіше й глибше подати матеріал, здійснити міжпредметні зв'язки, а учням швидше вивчити та запам'ятати його.

Висновки. Значним поштовхом до розвитку національного підручникотворення стали сформульовані вперше Н. Волошиною в методиці української літератури вимоги до методичного апарату навчальних книг. Дослідниця, впроваджуючи в науковий обіг матеріали своїх методичних розробок для навчальних книг, вказувала на домінуючу роль підручника як засобу навчання та важливість його правильної структурованості та будови. Створюючи свої програми та книги, Н. Волошина перш за все переймалася тим, щоб їх зміст мав такий вплив на школярів, який би вплив "...в національний організм якнайбільше духовної енергії, щоб зробити наш народ сильним і неситим [7, с. 12]".

Література

1. Бандура О., Волошина Н. Українська література : Підручник для 8 класу. — 3-те вид., перероб. і доп. / О. Бандура, Н. Волошина — К.: Освіта, 1997. — 384 с.
2. Волошина Н., Бандура О. Українська література : Підручник для 5 класу. — 3-те вид. / Н. Волошина, О. Бандура — К.: Освіта, 1997. — 304 с.
3. Волошина Н. Підручникотворення на порозі третього тисячоліття / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. — 2006. — №3. — С. 2—4.
4. Градовський А. В. Науковий портрет Н. Й. Волошиної / А. В. Градовський, Ю. В. Тимошенко // Українська література в загальноосвітній школі. — 2010. — № 1. — С. 5—6.
5. Ковбасенко Ю. Виклики часу та вимоги до підручника літератури / Ю. Ковбасенко // режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/3_04.pdf
6. Можарівська В. Експериментальна перевірка підручника "Українська література" для 6 класу (автори: Н. Й. Волошина, І. В. Одинець) / В. Можарівська // Українська література в загальноосвітній школі. — 2009. — №11. — С. 11.
7. Ніла Йосипівна Волошина: біобібліогр. покажч. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Павленко Т. С., Кирій С. В., Бондаренко В. В.; наук. ред. Рогова П. І.; наук. рец. Логвіненко Н. М.; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.; літ. ред. Зозуля С. М. — К.: Задруга, 2010. — 200 с. — (Сер. "Ювіляри НАПН України"; вип. 28).
8. Тихоша В. І. Обговорюємо пробний підручник / В. Тихоша // Українська мова і література. — 1990. — №9. — С. 79—82.

Инна Лелюх. Вклад Нилы Волошиной в развитие украинских учебников

В статье предпринята попытка раскрыть вклад известного украинского методиста, профессора Н. Волошиной в становление и развитие национальной книги, создание учебников, в частности, разработку научных основ. Охарактеризованы проблемы создания и внедрения теоретического обоснования по составлению учебных изданий для школьной подготовки по литературе, разработанные в трудах ученого. Сосредоточено внимание на роли учебника как доминирующего средства обучения и важного фактора формирования национального сознания школьников, будущих строителей нашего государства.

Ключевые слова: Волошина Нила Йосифовна, методика литературы, школьное литературное образование, школьные учебники, издание учебников, украинская литература.

Leliukh Inna. Nila Voloshyna's contribution to the development of Ukrainian text-books

The article examines the attempt of the author to investigate the contribution of the well-known Ukrainian methodologist professor N. Voloshyna into the development of national Ukrainian text-books. Special attention is paid to the problem of working out of the scientific basis of these text-books. The article also characterizes some problems of creation and introduction of the theoretical basis of text-book for the course of literature at school, which were developed in N. Voloshyna's works. The author concentrates on the special role of a text-book as the main means of education and at the same time important factor of the formation of national awareness of schoolchildren.

Key words: Voloshyna Nila, methods of literature, course of school literature, text-book, the Ukrainian literature.

Вплив української літератури на національне самовиховання учнів в оцінці Н.Й. Волошиної

Надія Дига,

кандидат педагогічних наук, доцент
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ
імені Григорія Сковороди"

Марина Ткачук,

студентка 4-го курсу філологічного факультету

У статті розглядається проблема національного виховання в сучасній школі. Особлива увага приділена поглядам і дослідженням Н.Й. Волошиної у цій сфері. Здійснена спроба проаналізувати значення і роль української літератури у формуванні національної самосвідомості учнів.

Ключові слова: національне виховання, самосвідомість, погляди Н.Й. Волошиної, українська література.

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах змін у соціальному, економічному і політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання. Одне з найголовніших завдань школи — передати молодому поколінню багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України: національної свідомості, розвинутої духовності, моральної, художньо-естетичної культури; розвиток індивідуальних здібностей, таланту [6].

Відповідальність за реалізацію цього завдання більшою мірою покладена на вчителя української літератури, адже саме під час ознайомлення з творчою палітрою митців слова відбувається цілковите насичення думки учнів національним духом держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багатогранні аспекти національного виховання особистості знайшли своє відображення у працях педагогів Х. Алчевської, Г. Ващенка, О. Духновича, І. Огієнка, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, поваги до історичного минулого. А. Макаренко, В. Сухомлинський радили прищеплювати учнівській молоді високі почуття вірності й відданості Батьківщині, пошани до її трудівників. Письменники, історики, філософи та літературознавці М. Бердяєв, М. Грушевський, С. Єфремов, І. Огієнко, Г. Сковорода, І. Франко, Д. Чижевський визначали основні складники національного виховання свідомого українця.

Методисти О. Білецький, Н. Волошина, О. Дорошкевич, А. Машкін, І. Огієнко, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, В. Водовозов, В. Острогорський, В. Стоюнін, М. Рибникова успішно розробляли актуальні проблеми національної освіти та виховання, шукали шляхи формування патріотичних почуттів, переконань засобами художнього слова [5]. Це питання порушувала С. Русова. На її переконання, національне і моральне виховання дітей може бути ефективним лише тоді, коли воно має цілеспрямований характер і здійснюється планомірно, починаючи з наймолодшого віку дитини. Цю ж ідею відстоювала і відомий науковець-практик Н.Й. Волошина. Всю свою наукову творчість (а це близько 300 праць) вона присвятила школі, збагатила методичну науку безцінним досвідом співпраці з учнями, який пе-



Надія Дига

редавала новим поколінням педагогів-практиків, молодшим науковцям.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим напрямом своєї наукової діяльності Н. Волошина вважала роботу із забезпечення літературної освіти в школах України. Її педагогічна і методична творчість сповнена глибинного відчуття національного духу і внутрішньої краси нашого народу. Монографії, посібники, концепція літературної освіти, державний стандарт освітньої галузі "Література", програми з української літератури для учнів загальноосвітньої школи, підручники з літератури — це своєрідний посил у майбутнє незнищенності української нації й роду, творчого вираження їхнього духу [3, с. 11—12].

Неоціненне значення у формуванні національної самосвідомості учнів має художня література. Вона є джерелом народної мудрості, культури почуттів, естетичних смаків, а також еталонів родинного виховання [7, с. 9].

Актуальним для сучасних шкіл залишилися твердження І. Огієнка про виховання національної свідомості на уроках літератури, необхідність у процесі вивчення літератури розвивати образне мислення учнів. Як і педагог І. Огієнко, значну роль в утвердженні національної системи виховання учнів відіграв О. Дорошкевич, методика літератури якого була спрямована на формування загальнолюдських ідеалів, виховання національної свідомості засобами літератури.

Н. Петриченко вважає, що "процеси пізнання й самопізнання як основи виховання і самовиховання особистості повинні бути в полі зору вчителя під час організації навчально-виховного процесу. Пізнавши та ідентифікувавши себе з образом представника етносу, учень формує свою національну самосвідомість, відбувається й становлення рис національного характеру [8]".

Повсякчас Н. Волошина шукала методичні шляхи реалізації ідеї національного виховання засобами літератури, адже це найрезультативніший спосіб для розвитку патріотичних цінностей у школярів. Вона часто цитувала Григорія Сковороду: "пізнай свій народ, а в народі себе [7, с. 147]". Пізнай творчість найкращих письменників своєї нації — і тобі відкриється світ самопізнання, тому що внутрішнє "Я" шукатиме спорідненості. Важливо відбирати програмові твори, у яких звучить національна ідея.

Процес виховання якісно відрізняється від національного самовиховання. "Самовиховання — це цілеспрямована, свідомо, систематична діяльність особистості з метою вироблення в собі бажаних духовних, інтелектуальних, моральних, естетичних, фізичних та інших позитивних рис й усунення негативних. Головною метою самовиховання на сучасному освітньому етапі є досягнення учнем згоди із самим собою, пошук сенсу життя, самоактуалізація й самореалізація потенційних можливостей та активне самоствердження в суспільному житті [10]".

Самовиховання залежить від самосвідомості. Це поняття Н. Волошина ґрунтовно тлумачить у колективній праці "Ми є. Були. І будемо ми!": "Самосвідомість — це усвідомлення людиною самої себе, своїх думок, почуттів, ідеалів, своєї поведінки, своїх особливостей, свого місця і ролі в житті і в суспільстві. Вона виражається в самопізнанні, самоаналізі і самооцінці. Різниця між свідомістю і самосвідомістю зумовлюється об'єктом, на який спрямована пізнавальна діяльність особистості. Учені відзначають складну взаємодію національної самосвідомості особистості і національної самосвідомості нації: обстоювання державності української мови, відродження національних звичаїв і традицій, боротьба за незалежність [7, с. 7]".

Дослідник педагогічної спадщини Василя Сухомлинського О. Дуда зазначає, що "самопізнання він (Василь Сухомлинський. — авт.) вважав одним із найнеобхідніших психологічних компонентів процесу самовиховання. Завдяки йому людина здатна орієнтуватися в навколишній дійсності, співвідносити свої дії з реальними обставинами, з діями інших людей і, відповідно до цього, окреслювати план свого вдосконалення [4]".

Н. Богданець-Білоskalенко, досліджуючи виховну концепцію Я. Чепіги, висловлює думку, що духовні надбання, які вироблялися століттями, мають потенційну силу національної енергії, і саме вона, на думку вченого, передається дитині. Безумовно, що з мовою дитина переймає й культуру рідного народу, його світогляд, мораль, адже рідна мова — це мова культури, у контексті якої виховується дитина [1].

Працюючи, наприклад, з учнями 7-го класу над поезією, школярам можна запропонувати деякі види конкурсних творчих робіт за ідейно-тематичною палітрою віршів В. Симоненка "Лебеді материнства", "Ти знаєш, що ти людина", "Гей, нові колумби й магеллани", зокрема такі, як доповідь "Народнопоетичність лірики В. Симоненка", есе "Материнське серце — кришталева чаша", твір-роздум "Я — людина" та ін., таким чином дати можливість зрозуміти її, перейнятися нею. Творчу роботу як ефективний методичний прийом радить ак-

тивно використовувати і Н. Волошина, вважаючи її дуже результативною на шляху до самовиховання.

В. Ягупов виокремлює такі основні напрями національного самовиховання:

— формування *національної свідомості й самосвідомості* — найважливіших громадянських рис особистості — передбачає усвідомлення вихованцями своєї етнічної спільності, національних цінностей, відчуття своєї національної причетності до розбудови України, патріотизм, що сприяє утвердженню власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за Батьківщину;

— *патріотичне виховання* — основа духовного розвитку особистості;

— важливе місце в системі національного виховання посідає *утвердження загальнолюдських моральних цінностей*: правди, любові, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших чеснот [10].

У всіх цих напрямках активно вела свою дослідницьку наукову роботу Н. Волошина, при нагоді підкреслюючи національно-виховну спрямованість авторської позиції. Вивчаючи творчість українського письменника І. Багряного, вона писала: "Носієм української національної ідеї Багряний вважав не касту, не клас, а український народ. Його завітною мрією було об'єднання населення України в єдину українську спільноту [7, с. 157]. Сьогодні Іван Багряний повертається в Україну своїми творами, своєю вірою в її незалежність і вірою в її народ, незнищенну могутню націю, що "сама кує і буде кувати свою долю [7, с. 169]".

Н. Волошина присвятила окрему працю вченому й поету Яру Славутичу, якого можна вважати взірцем для наслідування у плані національного самовиховання у літературі. Ось як вона про нього пише: "Подорожуючи світом, перебуваючи в різних країнах і на різних континентах, Яр Славутич у серці несе слово великого Шевченка [9, с. 10]. У його творчості Батьківщина асоціюється з образом коня. Перший друкований вірш поета був названий "Коню мій буланій" [9, с. 12]. Автор десятиріччя збирав матеріали про винищення української письменницької еліти. І хоч як намагалися знищити цих борців за волю, та література наша виявилася незнищеною [9, с. 15]".

Самовиховання у школі будується на складних взаємозв'язках учнівського "Я" і національного "Ми". Такий зв'язок виникає ще на етапі родинного виховання. Важливо зуміти зберегти і розвивати його міцність. Н. Волошина постійно наголошувала на цьому: "Національна самосвідомість — це те, без чого не може існувати жодна нація... Учні мають усвідомити свою національну належність, відчути себе причетними до національної спільноти, ім'я якій — український народ... Проймаючись національною ідеєю через художнє слово, вони споріднюються з духовною культурою свого народу, відчувають свій зв'язок з його історичною долею [7, с. 7—8]".

Уроки літератури — це унікальна можливість для вчителя зуміти передати почуттєвий, емоційний потенціал слова, що, безумовно, справляє дуже великий вплив на учнів. У цьому педагогові допоможе яскрава наочність, ілюстрації (добре, якщо їх намалюють учні). Позитивну мотивацію викликають різні мультимедійні засоби навчання: документальні і навчальні фільми, презентації, слайд-шоу, репродукції картин. Н. Волошина надавала особливого значення естетичному вихованню на уроках української літератури: "Творчо сприймаючи літературний твір і картини живопису, учні розширюють свій кругозір, замислюються над тим, що є спільного і специфічного в літературі і живописі [2, с. 100]".

Учитель не повинен прагнути пояснити все в художньому творі, адже тоді учні не повернуться до "пройдених" творів довгі-довгі роки. Не потрібно й "втовкмачувати" в голови учнів схеми та догмати, слід допомогти їм побачити глибину художнього твору, залучити дітей до творчого процесу постановки й розв'язання різноманітних проблем сучасності, відкрити перспективу для майбутнього самостійного осмислення себе, людей, світу під час читання художніх творів... Національна українська школа може бути побудована лише на основі етнопедagogіки, споконвічних традицій, звичаїв та обрядів, відновлення історичної пам'яті [7, с. 48—49].



Національне виховання в школі відіграє надзвичайно важливу роль. Це підтверджує практика. Учителю варто більше приділяти уваги на уроці саме національним ідеям, прищепити учням переконання в тому, що вони є громадянами України, на них покладена величезна відповідальність зберегти і передати код нації наступним поколінням.

Висновки. Отже, самовиховання учнів засобами літератури в оцінці Н. Волошиної — це один із найрезультативніших способів донести учням національну ідею. Важливо стимулювати в школярів етнічну самосвідомість, що у майбутньому мотивуватиме учнів повернутися до вивчених творів, перечитати їх, щоразу знаходити для себе щось нове, непізнане. Не існує

єдиної ефективної методики національного виховання учнів засобами літератури. Лише комплексна старанність, майстерність, досвід учителя згодом дають результат. Плоди вчительської праці відразу не помітні. Ставши впевнено на ноги, свідомий громадянин своєї держави скаже вчителю "Дякую!", як це завжди роблять учні, колишні колеги Н. Волошиної.

Література

1. Богданець-Білокаленко Н. Вимоги до вчителя у педагогічній концепції Якова Чепіги [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk
2. Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в 5-му класі: метод. посібник / Н.Й. Волошина. — К.: Пед. думка, 1997. — 144 с.
3. Волошина Н.Й: біобібліогр. покажч. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В.О. Сухомлинського; [упоряд.: Павленко Т.С., Кириї С.В., Бондаренко В.В.; наук. ред. Рогова П.І.; наук. рец. Логвіненко Н.М.; бібліогр. ред. Пономаренко Л.О.; літ. ред. Зозуля С.М.]. — К.: Задруга, 2010. — 200 с. — (Сер. "Ювіляри НАПН України"; вип. 28).
4. Дуда О.О. Самовиховання школярів у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.О. Дуда. — К., 2001.
5. Коваль В.О. Патріотичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури в старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української літератури" / В.О. Коваль. — К., 1999.
6. Максимюк С.П. Педагогіка [Електронний ресурс] // Українські підручники онлайн. Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/14860110/pedagogika/>
7. Ми є. Були. І будемо ми! Виховання національної самосвідомості учнів засобами художньої літератури: навчально-методичний посібник / за ред. Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2003. — 215 с.
8. Петриченко Н.Г. Методика використання епістолярних матеріалів у процесі вивчення української літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання української літератури" / Н.Г. Петриченко — К., 2003.
9. Славний нащадок козацького роду Яр Славутич / [відп. за вип. Н.Й. Волошина]. — К.: ТРОЯ, 2009. — 88 с.
10. Ягупов В.В. Педагогіка [Електронний ресурс] // Онлайн бібліотека освітньої та наукової літератури. Режим доступу: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=289

УДК 378

Професор Ніла Волошина про форми співробітництва учителів літератури та бібліотекарів

Лідія Бондаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент
Херсонський державний університет

У статті розглядаються погляди професора Ніли Волошиної на систему співпраці учителя літератури та бібліотекаря.

Ключові слова: професор Ніла Волошина, бібліотечно-бібліографічна освіта учнів, читацькі інтереси, культура читання.

Початок ХХІ тисячоліття характеризується серйозними негативними тенденціями в освіті та культурі, серед яких — зниження інтересу до книги. Читання як необхідна передумова інтелектуального розвитку та спосіб отримання інформації втрачає свою актуальність поряд із телебаченням та електронними комунікаціями. Спостерігається зниження авторитету

друкованого слова, витіснення книги на периферію суспільної свідомості, що призводить до руйнування ментальності читаючої нації.

У доповіді на 18-й Міжнародній конференції "Бібліотечні та інформаційні ресурси в сучасному світі науки, культури, освіти та бізнесу" констатовано, що "сьогодні в бібліотеки приходять (частіше — віртуально"

но) "покоління Інтернету", або "веб-покоління", і бібліотечні працівники змушені вивчати його поведінку в процесі отримання ним інформації та знань, якщо вони (бібліотекарі) хочуть стати для цього покоління необхідними... [12, с. 13]". Розмірковуючи над шляхами залучення користувачів, бібліотечна громадськість порушує питання про необхідність оновлення форм співробітництва педагогів та бібліотекарів школи "на основі визначення спільного проблемного поля і створення спільних програм, спрямованих на ефективне використання освітніх ресурсів і можливостей шкільної бібліотеки [2, с. 89]".

Вважаємо, що серед освітян учителі літератури мають у першу чергу долучитися до пошуку нових напрямів співробітництва як із шкільними, так і з масовими, дитячими та юнацькими бібліотеками, оскільки відповісти на названі вище виклики часу можна лише спільними зусиллями.

У зв'язку з цим заслуговує на пильну увагу розроблена професором Н.Й. Волошиною методична система співпраці учителя літератури та бібліотекаря. Спадщина цього методиста лише починає досліджуватися науковцями. Тому **мета статті** — визначити та проаналізувати визначені Н.Й. Волошиною шляхи і форми співробітництва школи та бібліотеки.

Про необхідність узгодженої роботи вчителя і бібліотекаря у питанні розвитку читацьких інтересів школярів методична наука твердить уже давно. Ще Т.Ф. і Ф.Ф. Бугайки вважали одним із шляхів ознайомлення з колом читання і з літературними смаками учнів опрацювання матеріалів шкільної бібліотеки: читацьких формулярів, відгуків про прочитане, читацьких щоденників [1, с. 357]. На думку дослідників, ці документи дають змогу простежити, "як розвивається юний читач, як зростають його вимоги до книги [1, с. 357]". Т.Ф. і Ф.Ф. Бугайки відзначали, що разом із шкільним бібліотекарем словесник готує читацькі характеристики школярів. Ці матеріали є відправною точкою в організації учнівського позакласного читання [1, с. 358]. Список рекомендованої літератури вчитель також складає разом із бібліотекарем. Сам перелік вивішується і в класі, і в читальній залі. Учитель і бібліотекар систематично проводять консультації для учнів про вибір книг, дають поради гігієнічного характеру та вказівки щодо поведінки з книгою [1, с. 360]. Методисти наголошували, що пропаганда друкованого слова є важливою умовою успішного керівництва учнівським читанням. Серед найбільш уживаних її прийомів вони називали книжкові виставки і класні та особисті учнівські бібліотеки. Виставку книг організовує бібліотечний працівник, а анотації до них готують члени літературного гуртка [1, с. 362]. В.Я. Неділько вважав, що вчитель літератури і шкільний бібліотекар разом приділяють увагу позакласному читанню школярів та контролю за ним [6, с. 237]. Б.І. Степанишин називав ознайомлення з бібліотечними формулярами одним із способів виявлення читацьких інтересів учнів [10, с. 227]. Методист радив у системі позакласного читання "захопити учнів складанням" бібліографічного списку літератури до картотеки "Тарас Шевченко" [10, с. 239]. Відповідний інструктаж на прохання вчителя проводить бібліотекар. Він пояснює, де знайти, як виписувати і фіксувати на картках матеріал про письменника. На думку Б.І. Степанишина, словесник має координувати з бібліотекарем і позакласну роботу з літератури. Зокрема, активісти шкільної бібліотеки можуть допомогти в організації книжкової виставки до

шевченківських днів. Окрім монографій і статей про Кобзаря, його портретів та репродукцій живописних полотен на цій виставці має бути представлений список рекомендованої літератури для вихованців. Б.І. Степанишин радив у цій же залі організувати виставку учнівських робіт на шевченківську тематику, спецвипуск газети літературного гуртка, класні стіннівки, альманахи творів шкільних початківців про Т.Г. Шевченка [10, с. 241]. Є.А. Пасічник, з'ясовуючи особливості уроків позакласного читання, зауважував, що в школах широко практикуються заняття, на яких "дітей вчать вибрати потрібну книжку [7, с. 181]". Він подав план такого уроку для 5-го класу на тему "З цілющих джерел". Серед структурних елементів цього заняття — бесіда бібліотекаря про те, як вибрати потрібну книгу на основі її заголовка та анотації до неї; ознайомлення школярів із алфавітно-предметним та систематичними каталогами.

Методисти А.М. Лісовський і С.О. Пультер видами спільної роботи вчителя та бібліотекаря з пропаганди книги і читання називають виставки, плакати, бесіди, книжкові огляди й журнали, читацькі конференції та літературні конкурси, літературне краєзнавство, бібліографічну роботу тощо [8, с. 138].



Л.Ф. Мірошніченко серед нових форм занять із позакласного читання називає бібліографічний урок і подає для 6-го класу про бібліотеку:

1. Вступне слово про бібліотеку.
2. Розповідь бібліотекаря про довідково-інформаційний фонд бібліотеки.
3. Знайомство з виставкою словників.
4. Практичне заняття: робота зі словниками.
5. Виразне читання учнями поезій про словник.
6. Підсумкове слово вчителя про роль словників у житті і діяльності відомих людей [4, с. 157].

А.Л. Ситченко у своєму посібнику з методики викладання української літератури в загальноосвітніх закладах теж неодноразово згадує про співпрацю вчителя-словесника і бібліотекаря, про бібліотечні заняття як один із типів уроків позакласного читання. Науковець поділяє думки з цього приводу Б.І. Степанишина, А.М. Лісовського, С.О. Пультера та ін. [9, с. 57—61].

Про важливість співпраці школи та бібліотеки у питаннях вивчення читацьких інтересів дітей та контролю за позакласним читанням наголошує і Г.Л. Токмань. Дослідниця вважає, що на цих заняттях, працюючи з бібліотечним каталогом, довідковим апаратом книги, готуючи анотації, відгуки, рецензії, огляди, реферати, школярі "систематично й послідовно опановують навички роботи з книгою [11, с. 191]".

Професор Н.Й. Волошина бібліотечно-бібліографічній освіті школярів приділяє особливу увагу. Свідченням цього, зокрема, є той факт, що лише вона окремо структурує це питання (однойменний параграф у посібнику для студентів вищих закладів освіти "Наукові основи методики літератури", що вийшов за її редакцією) [5, с. 281—283]. Увесь розділ "Учень і література" названого видання містить неодноразові звернення до проблеми співпраці учителя і бібліотекаря. Так, розкриваючи методику вивчення читацьких інтересів школярів, Н.Й. Волошина серед її форм називає перегляд читацьких формулярів учнів у шкільній та в інших бібліотеках (сільській, міській, районній), що відвідують учні, облік їхніх читацьких замовлень та анкетування. Серед поданих запитань анкети є, наприклад, такі: "Як часто ви відвідуєте бібліотеку в своєму селі, місті? Чи працюєте в читальному залі? Чи є у вас домашня бібліотека? Які в ній книжки?".

Професор Н.Й. Волошина вважає, що на одному із стендів у кабінеті літератури має бути представлений перелік книг для позакласного читання. В його основі — твори, визначені програмою для самостійного опрацювання, але з урахуванням наявності їх у бібліотеці.

Розмірковуючи над проблемою культури читання школярів, Н.Й. Волошина доходить висновку, що безсистемність читання та пошуки книжок навмання — це "наслідок низької бібліографічної грамотності учнів [5, с. 273]". Методист пропонує систему спільної роботи вчителя та бібліотекаря над формуванням культури читання. Дуже важливо уже в молодшому шкільному віці, вважає Н.Й. Волошина, розвивати творче, емоційне ставлення до книги, співпереживання, "бо без цього неможливо сприймати літературу як вид мистецтва [5, с. 273]". З цією метою для учнів 3—4-х класів у бібліотеках слід організувати читання творів, об'єднаних спільною темою, наприклад, про козаччину, про українських гетьманів. Також варто дати рекомендації дітям щодо самостійного читання. Треба практикувати проведення ранків, присвячених творчості улюблених письменників. Готуючись до такого заходу, школярі перечитують уже знайомі їм книги, обмінюються думками. Тому, робить висновок Н.Й. Волошина, для одних вихованців літературні ранки є початковим етапом формування їхнього читацького ставлення, а для інших — засобом зацікавлення тією чи іншою книгою.

Звертає увагу методист на таку популярну в дитячих бібліотеках форму роботи з молодшими школярами, як ляльковий театр. Улюблені казкові персонажі розповідають дітям про правила користування бібліотекою, закликають їх бережливо ставитися до книги.

Для учнів 5-го класу Н.Й. Волошина рекомендує провести бібліотечний урок як вступний до системи занять з позакласного читання. "На них учитель може розповісти дітям про історію книжки, працю письменника над нею чи про те, як користуватись бібліотечним каталогом [3, с. 110]". Методист подає матеріали для бесід з учнями про алфавітний каталог та про шлях книги від автора до читача. Так, метою першої є поповнення знань учнів новими відомостями про алфавітний каталог і формування вмінь ним користуватися. Її можна провести за таким планом: 1. Алфавітний каталог і його призначення. 2. Побудова каталогу. 3. Правила користування каталогом. На закріплення дослідниця рекомендує дати учням такі завдання: дібрати картки в алфавітному порядку; з'ясувати за допомогою каталогу, які твори того чи іншого автора є в бібліотеці.

Школярів старших класів Н.Й. Волошина радить ознайомити з будовою систематичного каталогу, в якому відомості про книги подаються у відповідності із системою наук. Також методист вважає, що учні мають знати основні типи бібліотек (масові, наукові, спеціальні) та структурні підрозділи масових бібліотек (абонемент, читальний зал, довідково-бібліографічний відділ та ін.). Важливо, наголошує Н.Й. Волошина, проводити і практичні заняття, на яких школярі виконують завдання типу: дати характеристику одного із розділів книжкового фонду, що відкритий для читачів; знайти на полицях відкритого доступу твори, вказані вчителем чи бібліотекарем; охарактеризувати бібліографічні покажчики різних типів тощо [5, с. 275].

Н.Й. Волошина наголошує, що "навчити учнів читати, любити і вміло користуватися книгою — завдання учителя літератури і шкільного бібліотекаря [с. 281]". Їхня співпраця "сприятиме вихованню культури читання, досягненню мети під час проведення бібліотечних занять [5, с. 281]".

На основі узагальнення досвіду роботи словесників та шкільних бібліотекарів науковець робить такі висновки:

— вчитель літератури та бібліотекар мають спільно і систематично працювати над формуванням навичок культури читання;

— цикл бібліотечно-бібліографічних занять повинен бути органічною складовою керівництва позакласним читанням [5, с. 281].

На думку Н.Й. Волошиної, співробітництво з бібліотекарем допоможе вчителю і в розвитку зв'язного мовлення школярів, наприклад, у формуванні вмінь готувати анотації, відгуки, рецензії на прочитані книги. Ці види робіт застосовуються словесниками "як засоби виховання вдумливого читача, прищеплення учням любові до книги [5, с. 279]". Водночас саме у бібліотеці школярі знайдуть численні зразки таких матеріалів, а її працівник надасть рекомендації щодо їх написання. Наприклад, анотація є одним із видів наукової обробки документів, який ґрунтовно вивчають майбутні бібліотекарі. Методист подає перелік тем занять, що їх шкільні бібліотекарі проводять для учнів, та уроків учителів, спрямованих на формування бібліотечно-бібліографічних знань школярів [5, с. 281].

На думку Н.Й. Волошиної, в системі позакласної роботи з літератури теж мають знайти місце заходи, спільно підготовлені і проведені учителем і бібліотекарем. Це в першу чергу читацькі конференції та диспути, на які, по можливості, слід запрошувати авторів книг. Такі зустрічі сприяють формуванню навичок аналізу твору, вмінь аргументовано та коректно вести дискусію.

Отже, професор Н.Й. Волошина у своїх роботах накреслила систему співпраці учителя літератури та бібліотекаря за такими напрямками:

- вивчення читацьких інтересів школярів;
- формування культури читання учнів;
- підготовка та проведення уроків позакласного читання;
- розвиток зв'язного мовлення;
- організація позакласної роботи з літератури.

Поданий у статті огляд напрямів і шляхів спільної роботи школи та бібліотеки, визначених професором Н.Й. Волошиною, покликаний привернути увагу методистів і вчителів до її наукового доробку та сприяти пошуку нових форм співробітництва словесників і бібліотечних працівників.

Література

1. Бугайко Т.Ф. Українська література в середній школі: Курс методики / Т.Ф. Бугайко, Ф.Ф. Бугайко. — 2 е вид., доп. й перероб. — К.: Рад. шк., 1962. — 392 с.
2. Гайфутдинова С.Н. Библиотекарь и учитель — сотрудничество, сотворчество, содружество / С.Н. Гайфутдинова // Школьная библиотека. — 2010. — № 6/7. — С. 88—93.
3. Волошина Н.Й. Вивчення української літератури в 5-му класі: Посібник для вчителя / Н.Й. Волошина. — К.: Пед. думка, 1997. — 144 с.
4. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Л.Ф. Мірошниченко. — К.: Слово, 2010. — 432 с.
5. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. доктора педагогічних наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.
6. Неділько В.Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В.Я. Неділько. — К.: Вища шк., 1978. — 248 с.

7. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посібник для студ. вищ. закл. освіти / Є.А. Пасічник. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
8. Пультер С.О. Методика викладання української літератури в середній школі / С.О. Пультер, А.М. Лісовський. — Житомир: Полісся, 2000. — 164 с.
9. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посібн. для студентів-філологів / А.Л. Ситченко. — К.: Ленвіт, 2011. — 291с.
10. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Метод. посібник для вчителя / Борис Степанишин. — К.: Проза, 1995. — 256 с.
11. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л. Токмань. — К.: Академія, 2012. — 312 с.
12. Шрайберг Я.Л. Электронная информация, библиотеки и общество: что нам ждёт от нового десятилетия информационного века? / Я.Л. Шрайберг // Научные и технические библиотеки. — 2012. — № 1. — С. 11—62.

Бондаренко Л. Профессор Нила Волошина о формах сотрудничества учителей литературы и библиотекарей

В статье рассматриваются взгляды профессора Нилы Волошиной на систему сотрудничества учителя литературы и библиотекаря.

Ключевые слова: профессор Нила Волошина, библиотечно-библиографическое образование учеников, читательские интересы, культура чтения.

Bondarenko L. Professor Nila Voloshina about the forms of cooperation of teachers of literature and librarians

The article deals with the views of Professor Nila Voloshina on the system of cooperation of teacher of literature and librarian.

Keywords: Professor Nila Voloshina, pupils' library and bibliographic education, reading interests, culture of reading.

Компетентнісно спрямований підхід у вивченні літератури як умова подолання відчуженості у навчанні

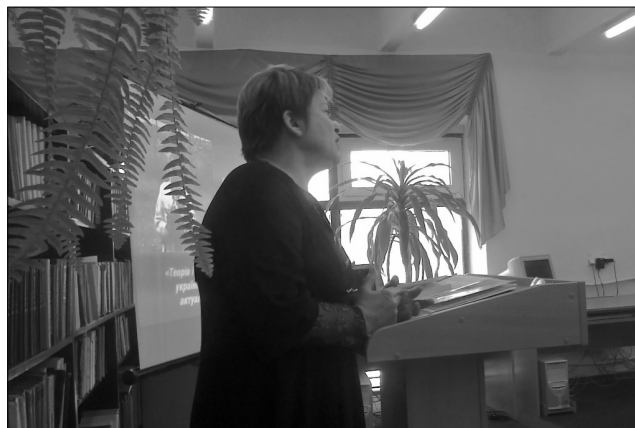
Людмила Чеховська,
вчитель української мови та літератури
Запорізького Січового колегіуму

У статті порушується проблема пошуку шляхів подолання відчуженості учнів у навчанні. Мотивованість, зацікавленість українською літературою автор ставить у пряму залежність від системи методичних прийомів, в основі яких — тренування суб'єктності учнів, залучення до навчання за допомогою проектно-методики, яка є практичним втіленням особистісно орієнтованого навчання. Теоретичні пошуки методів, технік пробудження в учнів особистісного значення отриманих знань, бажання стати успішною, самоактуалізованою особистістю базуються на основі експериментального навчання і підтверджені реальними результатами багаторічної педагогічної діяльності автора.

Ключові слова: загальнонавчальні, предметні компетенції; суб'єктність, рефлексія, інструментальність, метод наочності, дискурсивний метод, природовідповідність, особистісні знання, проектне навчання.

В основних програмних документах культурно-освітнього розвитку української держави важлива роль відводиться загальноосвітній школі. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. та Державному стандарті базової і повної середньої освіти наголошено на необхідності формування у молодого покоління сучасного світогляду, здатності до самостійного сучасного пізнання, самоосвіти і самореалізації, звернено увагу на пошук творчої складової у навчальній діяльності учнів. Результатом освітнього процесу визнано рівень сформованості ключових компетентностей особистості, а модернізація освіти ставиться у пряму залежність від створення у середній ланці умов "для особистісного розвитку і творчої самореалізації громадянина [1, с. 4—6]".

Поняття "ключових компетентностей" в педагогічному процесі трактується як визначення соціального замовлення держави системі освіти, завданням якої є формування у підростаючого покоління тих



знань, поведінкових моделей, цінностей, що допоможуть йому бути успішним у соціумі [2, с. 67]. А сутністю ключових компетентностей (готовність до вирішення проблем, до використання інформаційних ресурсів, до

самоосвіти, соціальної взаємодії, технологічна та комунікативна компетентності) є освоєні учнями способи діяльності, вироблена здатність до застосування отриманих знань на практиці.

Однією із причин нинішньої кризи в освіті, відчуження особистості як учня, так і вчителя від культурно-освітнього розвитку залишається проблема відсутності внутрішньої свободи. Це виражається у застосуванні авторитарного впливу на особистість, позбавленні суб'єктів навчальної діяльності права вільно обирати (відповідно до власних цінностей) предмет своїх занять, в ускладненні роботи творчого вчителя через необхідність постійно пристосовуватись до вимог програми (умов ЗНО), що звужує простір для запровадження інновацій у навчанні, обмежує пошук шляхів подолання відчуженості учнів від навчання шляхом застосування різноманітних засобів впливу: методів, прийомів, технік, що пробуджують прагнення до самостійної творчої діяльності, стимулюють активність учнів та їх пізнавальний розвиток, адже суб'єктність — це те, що властиво особистості онтологічно (тобто невід'ємно від буття), те, що в ній завжди є [3, с. 84].

Методологічні засади проблеми пошуку мотивації до самостійної творчої роботи учнів, специфіки аналізу літературного твору, його інтерпретації, вивчення літератури у світовому контексті, із залученням філософських джерел, у взаємозв'язках із різними видами мистецтв, у контексті певної художньої системи, застосування креативно-інноваційної стратегії та екзистенціально-діалогічної парадигми, особистісно орієнтованих підходів та естетичного виховання у викладанні української літератури, які складають основу методики проектного навчання, закладено в працях учених-методистів Н. Волошиної, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, А. Нагорної, В. Неділька, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанюшина, Г. Токмань, А. Фасолі, В. Шуляра та інших.

Учений-методист Н. Волошина нову якість методики літератури пояснює її творчим підґрунтям, орієнтацією на цілеспрямовану і виважену роботу учителя, здатного розглядати на уроці літератури етичні проблеми у нерозривному зв'язку з естетичними, пробуджувати в учня ініціативу, бажання самостійно працювати. Реалізацію цих підходів вона вбачає у застосуванні індивідуального підходу до школяра, проблемності на уроках літератури, сприянні самоорганізації учнів у навчанні, забезпеченні самостійності і критичності мислення під час характеристики літературних явищ, а розвиток творчої особистості пов'язує не з кількістю прочитаних книг, а з формуванням почуттів, естетичним ставленням до мистецтва слова, розвинутою здатністю побачити красу як у буденному, так і в майстерно змальованому художньому образі [4, с. 36—37].

На сьогодні очевидно є потреба практичної розробки подальших перспектив запровадження ідеї компетентнісного підходу під час вивчення літератури, що в першу чергу передбачає розвиток учня-суб'єкта пізнавального мислення, людини Культури, креативної особистості.

Мета статті — визначити основні підходи до реалізації на практиці ідеї компетентнісно спрямованого вивчення української літератури як важливої умови подолання відчуженості учнів від навчання.

З цією метою визначено такі *завдання*:

1. Сформулювати визначення загальнонавчальних та предметних компетентностей.

2. Простежити взаємовплив зазначених компетентностей в контексті особистісно орієнтованого навчання.

3. Проілюструвати теоретичні підходи за допомогою прикладів їх практичної реалізації під час застосування методики проектного навчання в середній школі.

У цьому контексті будемо послуговуватись визначенням компетентності як реалізаційної спроможності учня, яка мислиться ширше, ніж ЗУНІ, адже передбачає розвиток його потенційних здібностей і особистісне зростання. Враховуючи те, що компетентнісно спрямована літературна освіта вирізняється практичною спрямованістю, передбачає створення учням умов для отримання особистісно значущих знань, основна увага в процесі навчання акцентується не на формальних знаннях, а здатності конструювати та постійно шукати нові, адаптувати отримані, комплексно розглядати і застосовувати нову інформацію. Таким чином, базові знання стають не метою, а засобом у досягненні навчальної мети, наприклад, під час використання однієї з найпродуктивніших інноваційних технологій — проектного навчання.

У процесі запровадження компетентнісно спрямованих підходів під час вивчення літератури маємо розрізнати загальнопредметні або загальнонавчальні та предметні компетенції.

Загальнонавчальні компетенції (можуть стосуватися будь-якого предмета вивчення) передбачають здатність учня розуміти і свідомо обирати особистісно орієнтовану форму організації своєї навчальної діяльності: готовність працювати в умовах свободи, діалогової взаємодії, здійснювати саморефлексію, постійно тренувати суб'єктність, органічно почуватися в умовах проблемно-пошукової роботи, самостійно шукати і застосовувати отриману інформацію, розвивати свою креативність, уміти застосовувати літературні знання у широкому культурологічному контексті, не боятися помилятися і працювати на високому рівні складнощів тощо.

Основною умовою, за допомогою якої вчитель отримує максимальну можливість впливу на особистість учня, налагодження з ним творчої взаємодії, вважаємо свободу, вільний спосіб діалогової комунікації, визнання учня суб'єктом освітнього процесу. Сутнісною складовою діяльнісного аспекту навчання, що передбачає активну діалогову взаємодію в системі "учитель-учень", стає предмет вивчення, котрий виступає важливою об'єднуючою ланкою у разі спільної системи цінностей, світоглядів, смаків, захоплень. На рівні прийомів побудови такого діалогу основною є готовність учителя налагоджувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, здійснювати постійний пошук способів пробудження мотивації учня до навчання, а з боку учня — розуміння сутності і свідоме прийняття цих взаємин, пошук предмета вивчення, теми, проблеми, що мають особистісне значення та служитимуть поштовхом до власного розвитку. Діалогова взаємодія передбачає з боку педагога відхід від авторитарності та менторства до мистецтва навчання, коли останній щиро і толерантно ділиться своїми знаннями, не "повчає", "формує" чи "виховує", а "допомагає", "сприяє", "плекає", "культтивує". І здійснює це в такій формі, що учень не переживає болісного почуття приниження необхідністю репродукувати, переповідати, повторювати за іншим заради оцінки (яка теж має досить відносну цінність і може принижувати), а переживає радість пошуку, відкриття істини. Особливої ваги набирає прагнення учителя до універсалізації знань, що забезпечує подолання вузької спеціалізації і, відповідно, сприяє налагодженню особистісних стосунків з учнями. Схильність учителя до філософії, творчості, прояву інтуїції, його цілісне бачення дійсності, внутрішня свобода, а в навчальному процесі — здатність пов'язати,

взаємно доповнити зміст різних навчальних дисциплін, постійно шукати нові форми організації навчальної діяльності збагачують діалогічне навчання, надають педагогічній праці ознак творчого процесу. Тільки вчитель як самодостатня, вільна особистість може виховати учнів, для яких потреба свободи, творчої реалізації, самоосвіти стане необхідною. Природності навчальній діяльності надає відчуття легкості, з якою вчитель пояснює, адже його мислення — не шаблонне чи ілюстративно-констатаційне, а творче. Постійно створюючи довірливу атмосферу, відшуковуючи нові способи, щоб популярно сказати про складне, вчитель допомагає учневі долати страх, тривожність, сприяє зростанню рівня його самоповаги, віри у свої сили, пробуджує приховані творчі можливості. Реалізація діяльнісної складової методики передбачає поступовий перехід ініціативи у творчому процесі від учителя до учня, коли той сам може стати цінним джерелом пізнання для свого наставника. У результаті предметом вивчення на уроці-проекті можуть бути твори, обрані самими учнями.

Суб'єктність — провідна особистісна якість, це відчуття свого Я, власної значущості, самоповага, ініціативність, активність, потреба самовдосконалення. Розвиток суб'єктності, за А. Маслоу, визначає особистість, що самореалізується, а ефективність розвитку особистості можна визначати рівнем її самореалізації, мотивацією на пізнання як безперервний процес і саморозвиток у ньому [5, с. 59]. Такий смисл несе у собі ключовий філософський концепт "шляху до себе" теорії особистісного навчання та виховання. У цьому контексті важливим є розуміння учнями суті особистісного навчання, поступове, відповідно до певного вікового періоду розвитку, збагачення, нарощення смислів рефлексії своєї особистості.

Рефлексію як "процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, процес роздумів індивіда про те, що відбувається у його власній свідомості" [6, с. 87], вчені вважають однією зі складових психологічних основ навчально-пізнавальної діяльності учнів поряд із метою, мотивами та їхніми різновидами, інтересом, увагою, мовою, стилем спілкування, суттєвим етапом у динаміці саморозвитку учня, адже вона передбачає самоаналіз його внутрішнього світу, сприяє розвитку суб'єктності. Г. Селевко в поняття рефлексії вкладає "усвідомлення способів діяльності, виявлення освітніх природжень учня або вчителя [7, с. 57]". Під час навчального процесу, як зазначає Н. Островерхова, "рефлексивні дії спрямовані не на навчальне завдання, а на дії щодо їх розв'язання [8, 69]". У поняття рефлексії ми вкладаємо розуміння процесів самозаглиблення, самоаналізу учнем своєї особистості, освітньої діяльності. Термін нами вживається також у значенні поглибленого аналізу певного явища, процесу мислення.

Простежимо, як здійснюється *тренування суб'єктності* учнів 8 класу шляхом використання *мисленнєвої моделі рефлексії особистості*:

1. Застосовуємо символічний образ дерева за допомогою інтерпретації афоризму Г. Сковороди "Чим сильніше скеля стискає корінь пальми, тим потужніше розвивається її крона"), що ілюструє приклад екзистенційного парадоксу людського життя.

2. Уводимо до лексичного складу мови школярів поняття семи печаток харизми: *внутрішня сила* — уміння контролювати себе, зберігати спокій і силу духу навіть в екстремальних ситуаціях, бути упевненим у собі; *енергія* — щось таке, що йде зсередини, з глибини душі — натхнення, політ, запальна сила; *захоплення*

— підкорення усієї природи чомусь одному, здатність вкладати в предмет свого захоплення уся душу, мати власний неповторний почерк у головній справі свого життя; *оптимізм* — харизматична людина тверезо дивиться на життя і його недоліки, але вміє ставитися до них іронічно; *сенситивність* — уміння глибоко відчувати, думати не тільки про самопрезентацію, але й про те, що переживає співрозмовник. Сенс (букв. "почуття") — те, без чого наше існування неможливе. Балакучість і позірність руйнують харизму; *внутрішня свобода* — це ціна перемоги, яку ми отримали над собою. *Харизма* — це дивовижна природність рухів, гра усмішки, поглядів і жестів. Це свобода бути собою, вільним від інших і навіть від себе, відчайдушність, інколи епатаж, виклик, які піднімають над натовпом і нудними правилами повсякденності. Саме внутрішньо вільні люди стають законодавцями моди, улюбленцями і кумирами мас; *голос і мова*: харизматичність залежить від чистоти мови, дикції, від готовності бути носієм рідної мови.

3. Пропонуємо несподіваний варіант назви: "ІА" або "Мое Іа" (за романом В. Пелевіна "Життя комах").

4. Орієнтуємо учнів на структурування своїх характерних рис (які є і які колись з'являться) за принципом опозиції (протиставлення): позитивні — негативні і пропонуємо розташувати відповідно до кореня і крони дерева.

5. Біля кореня (скелі, що заважає досягати чогось у житті) можуть бути зображені лінь, байдужість, відсутність життєвої мети, кредо, не обрано настільну книгу та ін., а на кроні дерева — харизма, ідеал, самоактуалізація, уміння користуватися інтелектуальним кодом, креативність, почуття гумору, людина Культури, уміння самостійно навчатися та ін.

6. Звертаємо увагу на те, що форма рефлексії орієнтовна, кожен може придумати свою, зобразити за допомогою іншої схеми або у комп'ютерному варіанті.

7. Рівень складності моделі залежить від життєвого і знаннєвого досвіду, віку, особливостей характеру, креативності школяра.

Коментар символічного образу дерева

Дерево можемо трактувати як символ життя людини (архетип), у якому завжди є матеріальне і духовне. Ці поняття можна мислити і як протиставлення (небо-земля, високе-низьке, духовне-матеріальне), і як важливі взаємозалежні складові людської особистості, що творять її гармонію. Смысл людського життя полягає у самому житті, наявності (або відсутності) мети (вона може бути або високою, або меркантильною). Вислів Г. Сковороди ілюструє його власне життя і передбачає осмислення парадоксальності ситуації, коли людина за наявності високої мети, прагнення самовдосконалення може долати неймовірні труднощі і досягати своєї висоти, стверджуватися, бути вільною від обмежень матеріального, фізичного плану.

Предметна компетентність передбачає наявність базових знань у рамках дисципліни, яка вивчається, але основним у її визначенні має залишатися уміння учня побачити особистісне значення отриманих знань та уміння застосувати їх у житті. Ключем до реалізації цієї мети є *інструментальний підхід* у методиці вивчення літературного твору, зокрема інтерпретаційна компетентність та навички поглибленого аналізу художнього твору. А здійснити глибокий аналіз та інтерпретацію художнього твору учневі допомагає *метод наочності* (принцип природовідповідності, за Дж. Дьюї), коли буквально на його очах відбувається "народження художньої думки".

Універсальність науки сприйняття літературного твору як основи культури кожної людини в тому, що вона реально впливає на формування світогляду, особистісну систему цінностей особистості, збагачення її духовної сфери. Відповідно до рівня осмислення взаємовпливів форми і змісту, розвитку культури сприйняття, осмислення, інтерпретації художнього твору розвивається здатність учнів відчувати, переживати, узагальнювати. Опановуючи мистецтво літературознавства на уроках літератури, учні отримують можливість синтезувати, глибоко осмислювати зміст у гармонії з його формою, розвивати літературний смак. Іншими словами, вони отримують своєрідний "інтелектуальний ключ" до будь-якого твору чи виду мистецтва, тобто зможуть застосувати свої знання у житті.

У поняття *аналіз художнього твору* (від гр. "розклад", "розчленування") ми вкладаємо розуміння способу дослідження, котре здійснюється від часткового до загального (аналіз-синтез), сприйняття і осмислення змісту художнього твору за допомогою його "силових" (ключових) одиниць та інтерпретації. Ключові одиниці (назва, надтекстова цитата, символи, архетипи, ключове слово, логічна домінанта та ін.) означаються відповідно до певного художнього тексту і можуть коментуватися за допомогою того чи іншого типу аналізу. Важливою умовою власне аналізу має стати усвідомлення, що "твір — не життя, а мистецтво, штучно створена форма" (М. Моклиця). Пошукова робота таким чином полягає у дослідженні мистецтва "зробленості речі" (Ю. Шевельов), що допомагає зрозуміти формальну красу твору і відчути гармонію його змісту та форми.

За словником іншомовних слів поняття інтерпретації зводиться до "роз'яснення, тлумачення, розкриття змісту чого-небудь", це "творче виконання художнього твору, розкриття його змісту в залежності від індивідуальності актора, музиканта, режисера" [6, 235]. Саме значення творчого підходу під час аналізу твору, право дослідника на оригінальний, особистісний погляд ми вважаємо основоположними у такому трактуванні. А якість, оригінальність інтерпретації пов'язуємо, відповідно, з рівнем креативного розвитку особистості (умінням мислити асоціативно, нестандартно) та мистецтвом опанування технікою оформлення логічного судження. Б. Шалагінов відзначає "умовний поділ на ці два поняття": "Між аналізом та інтерпретацією існує постійне, вічне напруження, яке рухає вперед процес осягнення твору мистецтва" [9, с. 9]. Інтерпретація тісно пов'язана із поняттям рефлексії. Г. Богін, аналізуючи інтерпретацію, розширює її значення і називає "вимовленою рефлексією", "універсальною ознакою власне людської мислелі". Він зазначає: "Під час інтерпретації рефлексія обернена на розуміння, вона дозволяє задіяти якомога більше онтологічних картин, які зберігаються в досвіді, у рефлексивній реальності, що й приводить до поглиблення розуміння завдяки інтерпретації. У свою чергу, інтерпретація (...) неодмінно трактує більше число форм тексту, у яких опредмечені смисли, і тим самим виводить до більшого числа смислів [10, с. 1-2]". Таким чином можна визначити залежність між поняттям розуміння ("одна із організованостей рефлексії") та інтерпретацією: чим глибше розуміння, тим багатша рефлексія у вигляді інтерпретації. Як зазначає О. Ісаєва, "саме цілеспрямованим формуванням інтерпретаційної свідомості учня, безпосереднім впливом на процес читання і відрізняється шкільний аналіз від літературознавчого" [11, с. 2].

О. Ратушняк пов'язує опанування учнями інтерпретаційної компетентності з іншими типами компетент-

ностей: рецептивної, лінгвістичної, літературознавчої, власне читацької, історико-краєзнавчої, етнокультурологічної, комунікативної [12, с. 93].

Ключовим прийомом під час аналізу та інтерпретації художнього твору є робота зі словом (лінгвістичний аспект) та розвиток асоціативного мислення школярів, пошук нових смислів слова. Алгоритмізація підходів до роботи зі словом під час виконання будь-якого завдання є складовою дискурсивного методу. Поняття "дискурсивний" (від пізньолат. *discursus* — "розмірковування", доказ), міркувальний, понятійний, логічний, опосередкований (на відміну від чуттєвого, споглядального, інтуїтивного, безпосереднього) трактуємо як таке, що означає певне коло понять, які учні мають засвоїти, взяти до свого категоріального (понятійного) апарату. Це форма оволодіння системою базових знань на рівні лексичного значення слів, об'єднаних певною темою, контекстом, проблематикою, уміння застосовувати їх у відповідних ситуаціях; розуміння структурних зв'язків між окремими компонентами. За допомогою застосування такого методу учитель формує в учня звичку постійно шукати безпосередній зв'язок між надрукованим словом та його значеннями, структурувати, проводити паралелі, поглиблювати свої знання відповідно до навчальної ситуації. Він навчає їх будувати висловлювання щодо певної проблеми, шукати взаємозв'язки і робити власні висновки. Використання дискурсивного методу під час підготовки до роботи в проекті і безпосередньо в процесі проектної діяльності дозволяє учителю вирішувати проблему глибини, системності знань. Є. Пасічник, аналізуючи питання якості знань, констатує необхідність виділяти у їх структурі поряд із конкретними фактами "закономірності, наукові принципи", а глибину знань ставить у прямию залежність від "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 [13, с. 59]". Під час дискурсивного методу навчання застосовується прийом своєрідної сугестії, коли учневі постійно навіюється думка, що "це дуже просто": пропонують не давати визначення поняття точно за словником, адже можна скористатися описовим зворотом, можна взагалі не пояснювати термін, якщо не вдається, а йти від прикладу, адже "спіраль" допоможе знову повернутися до цього слова пізніше тощо. Таким чином створюється позитивний психологічний фон або "позитивний емоційний фон" (за М. Скаткіним), виробляється прихильне ставлення до предмета, що має викликати подальше бажання пізнавати, учитися, любити уроки літератури. Інструментальність методу полягає в умінні добирати відповідно до теми (дискурс) низку слів-термінів з обов'язковою усною артикуляцією та уведенням їх у контекст. Отримане або поглиблене знання стає особистим, воно розуміється як дуже потрібне, адже відразу "матеріалізується" в промовлянні, в асоціативному полі додаткових значень, а вчитель допоможе навести приклад його застосування у реальному житті (під час аналізу улюбленого фільму, переглянутої вистави, тексту рок-співака та ін.).

Розпочинається аналіз із тлумачення значень незрозумілих слів або таких, сприйняття смислу яких утруднене (*семантизуюче розуміння*) (за Г. Богіним). Далі здійснюється декодування одиниць тексту, які виконують знакову (символічну) функцію (*асоціативне розуміння*). Коли зміст засвоєно і всі одиниці текс-

ту зрозумілі — досягнуто когнітивного розуміння. Завершується робота над осмисленням тексту розпредмеченим розумінням — з'являються нові грані зрозумілого, постає "новий зміст". Неабияке значення має розвиток культури мовного оформлення інтерпретації, що повинна здійснюватися за допомогою знань, отриманих під час вивчення дисципліни "українська мова" (побудова логічного судження, риторична культура тощо).

Інтерпретаційна компетентність учня може свідчити про рівень розвитку його особистості і забезпечувати можливість брати участь у культурному житті суспільства. А враховуючи те, що в процесі передачі-привласнення культури відбувається її переживання і, що дуже важливо, творення, то особистість, яка долучається до творення культури, має всі підстави набувати ознак духовної людини.

Компетентнісно орієнтована літературна освіта відіграє важливу роль у подоланні відчуженості учнів від навчання за допомогою вироблення загально-освітніх умінь та предметних компетентностей, які здобуваються у процесі активної проектною чи іншої інноваційної діяльності за допомогою реалізації принципів інструментальності, наочності, інтерпретаційної компетентності [3, с. 120—121]. А подальша реалізація ідеї особистісної парадигми, культурологічної складової задля удосконалення освітніх послуг, пошуку внутрішньої мотивації навчання як необхідної умови зростання і розвитку особистості передбачає пошук моральної складової не тільки на рівні змісту, а й методики, технології.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — 23 квітня. — №33. — С. 4—6.
2. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / под. ред. проф. Е.Я. Когана. — Учебная литература, 2006. — 167 с.
3. Чеховська Л.Й. Проектне навчання на уроках української літератури у середній школі: Науково-методичний посібник. — Запоріжжя: ВПО "Запоріжжя", 2010. — 263 с.
4. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання в процесі вивчення української літератури в середній школі: Дис. ... д-ра пед.наук у формі наук. доповіді: 13.00.01; 13.00.02 / АПН України. Ін-т педагогіки. — К., 1995. — 72 с.
5. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. — Издательство "Смысл", 1999. — 418 с.
6. Словник іншомовних слів / Уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуха. К.: Наук. думка, 2000. — 680 с.
7. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 224 с.
8. Островерхова Н.М. Методология анализа урока как педагогической системы / Монография. — Харьков: ТИТУЛ, 2008. — 402с.
9. Шалагінов Б.Б. Науковий та "шкільний" аналізи художнього тексту // Всесвітня література, — № 6, — 2004, — С. 6—9.
10. Богин Г.И. Методические пособия по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией), 2000. — Режим доступу: <http://newasp.omskreg.ru/>.
11. Ісаєва О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі. // Всесвітня література. — № 6, 2004. — С. 2.
12. Ратушняк О.М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: Дис. канд. наук — К., 2009. — С. 93.
13. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.

УДК 371. 212: 82: 159. 9. 072. 43

Проблема формування умінь учнів розкривати психологічний аспект у характеристиці героїв літературного твору

Наталія Соловйова,
учитель-методист СЗОШ №5
м. Кам'янець-Подільського,
кандидат педагогічних наук

Статтю присвячено проблемі важливості психологічного аспекту в характеристиці героя художнього твору. Наголошується на доцільності й необхідності підвищення інтелектуального потенціалу підлітків шляхом зростання рівня психологічних знань на уроках літератури та їх застосування в повсякденному житті.

Ключові слова: психологізм, аналіз образу-персонажа, психологічне дослідження, аспекти психологічної характеристики, психологічні чинники, понятійний апарат з психології, сутність людської особистості, фіксовані емоції, психологія вчинку.

*Через інших ми пізнаємо себе,
а через себе — пізнаємо інших.*
Жан Поль Сартр

Фундаментальна категорія психологізму не нова, проте ґрунтовно переосмислюється сьогодні в літературознавстві та в методиці викладання літератури. Психологізм, як стверджує В. Фащенко, є "універсальна, родова якість художньої творчості. Його предметом є відображення внутрішньої єдності психічних процесів, станів, властивостей і дій, настроїв і поведінки людини, а також соціальних груп і класів [1, с. 49]". Завдяки психологізму з'являється глибинна багатогранність художніх образів і правдивість діалектики



людської душі. З цікавості до пізнання внутрішнього світу автора, а відтак його героїв з'явилися праці загальнотеоретичного та практичного спрямування, виник інтерес до психологізації літератури. Глибоке осягнення людської душі спричинило написання колективної праці "Проблеми психологізму в радянській літературі" (1970), монографій "Психологічний аналіз у сучасному білоруському романі" А. Матруньонка (1975), "Про психологічну прозу" Л. Гінзбург (1977), "Художній психологізм у радянській літературі 1920-х рр." В. Компанійця (1980), "Психологізм соціальної прози" М. Кодака (1980), "У глибинах людського буття" (1981) та "Відкриття нового і діалектика почуттів" (1977) В. Фащенко, "Психологія мистецтва" Л. Виготського (1987), "Психологізм української прози поч. ХХ ст." Ю. Кузнецова (1991), "Психологізм соціальної прози" М. Кодака (1980), посібника "Психоаналіз і літературознавство" Н. Зборовської (2003) та ін.

Розкриваючи особливості психологізму, літературознавці звертають увагу на систему авторських засобів і прийомів, спрямованих на глибоке проникнення у внутрішній світ персонажа. Лише за умови їх знання й розуміння виникає можливість докладно описати психічні стани, процеси та помітити приховані відтінки емоційно-чуттєвої сфери героя.

Усі ці компоненти, що стосуються героя художнього твору, розглядалися багатьма науковцями (Т. Бугайко та Ф. Бугайком, Н. Падалкою, К. Сторчаком, І. Бровком, В. Водовозовим, В. Стоюніним, О. Мазуркевичем, М. Кудряшовим, О. Бандурою, Н. Волошиною,

В. Недільком, Є. Пасічником, Б. Степанишином), бо приклад героя твору, який сподобався, схвилював учня, запав у душу, може стати "зразком поведінки, мірилом, за яким перевіряють себе [2, с. 16]".

Протягом останніх десятиліть окремі аспекти психологічного аналізу літературного твору досліджували вчені-методисти: А. Ситченко (вчинкову мотивацію героя через ступеневе проникнення в образ — на рівнях: емоційного відтворення зовнішності й поведінки; на емоційно-логічному й на узагальнювальному); Г. Токмань (психологізм як універсальна якість літературної творчості: за допомогою системи художніх засобів зображення людської психіки в художньому тексті скеровує учнів старших класів до усвідомленого розуміння психологізму як універсальної якості літературної творчості); О. Забарний (домінантність рис характеру героя), В. Захарова (моральні якості та їх вплив на формування й становлення характеру автора).

Окремі спроби науковців засвідчили необхідність та важливість такого аналізу в плані виховання моральних цінностей та естетичних смаків підростаючої молоді. Але, незважаючи на певні успіхи, які є в дослідженнях, нами вивчено і науково осмислено питання наповненості психологічної характеристики та її застосування під час аналізу героя літературного твору.

Особливої уваги варта організація такого процесу. Формування умінь давати психологічну характеристику герою вимагає довготривалої систематичної роботи, спрямованої на свідоме засвоєння та застосування спеціальних навичок і знань, які б дали

Система роботи з впровадження психологічних понять та їх використання під час здійснення психологічної характеристики героя художнього твору		Таблиця 1
К л а с	Психологічні терміни, що вивчаються (понятійний апарат з психології)	Уміння та навички, яких набувають учні
5	Дії, вчинки (моральні та аморальні), поведінка (пасивна, агресивна, гідна)	Давати власну оцінку вчинкам і поведінці дійових осіб. Розрізняти типи поведінки через розуміння та усвідомлення вчинкової дії персонажів. Аналізувати описувані автором ситуації, аргументовано висловлювати свої судження про них.
6	Темперамент, здібності, характер (моральні риси, вольові якості)	Характеризувати образ на основі його поведінки та вчинків. Розрізняти типи поведінки через розуміння та усвідомлення вчинкової дії персонажів. Складати план характеристики персонажа. Розповідати про особливості характеру, аналізуючи моральні риси та вольові якості, враховуючи вроджені особливості особистості: темперамент і здібності.
7	Потреби та їх класифікація (фізіологічні, матеріальні, соціальні, духовні)	Характеризувати образ на основі його поведінки та вчинків. Розрізняти типи поведінки через розуміння та усвідомлення вчинкової дії персонажів. Складати план характеристики персонажа. Розповідати про особливості характеру, аналізуючи моральні риси та вольові якості, враховуючи вроджені особливості особистості: темперамент і здібності. Виявляти внутрішні причини поведінки персонажа (мотив потреби, цілі, інтереси). Розкривати та обґрунтовувати потреби як рушійну силу дієвої поведінки героя-персонажа художнього твору.
8	Емоції та їх види (афекти; настрої, стрес, власне емоції; почуття: етичні, естетичні, інтелектуальні)	Характеризувати образ на основі його поведінки та вчинків. Розрізняти типи поведінки через розуміння та усвідомлення вчинкової дії персонажів. Складати план характеристики персонажа. Розповідати про особливості характеру, аналізуючи моральні риси та вольові якості, враховуючи вроджені особливості особистості: темперамент і здібності. Виявляти внутрішні причини поведінки персонажа (мотив потреби, цілі, інтереси). Розкривати та обґрунтовувати потреби як рушійну силу дієвої поведінки героя-персонажа художнього твору. Аналізувати емоційні прояви як реакцію на оточення; класифікувати емоції відповідно до їх видів.
9	Психологічні стани (негативні та сприятливі)	До попередньо зазначених умінь додаються ще вміння аналізувати душевні переживання, що спричинюють перебування героя в певних психічних станах.

можливість розглядати героя з різних боків, пізнати його внутрішнє ество.

Досвід учителів-практиків переконує в тому, що лише за умови правильного підходу до роботи над аналізом художнього твору учні мають можливість повною мірою усвідомити авторську позицію, розуміння внутрішнього світу героїв, їхніх життєвих потреб та орієнтирів. На прикладах образів-персонажів художнього твору в учнів формується уявлення про наповнення духовного світу особистості, відбувається процес виховання молодого людини шляхом усвідомлення всього найкращого й цінного, що несе в собі герой-персонаж літературного твору.

Формування умінь учнів розкривати психологічний аспект під час здійснення характеристики героїв літературного твору відбувається шляхом поступового планомірного введення психологічного понятійного апарату (див. таб. 1), який сприяє кращому розумінню й з'ясуванню першопричин дієвості персонажа. Формування певного кола вмінь: відшукати структурні компоненти психологічної характеристики героя; оперувати понятійним психологічним апаратом; практично застосувати набуті знання — передбачає поетапний підхід та правильну взаємодію в роботі вчителя та учнів.

Ефективній організації роботи над здійсненням психологічного аналізу героя літературного твору сприяють і методи навчання. На першому етапі учитель інформує учнів про наявність психологічного поняття та пояснює його застосування (пояснювально-ілюстративний), другим кроком буде відтворення учнями раніше поданої вчителем інформації та усвідомлення необхідності її використання (репродуктивний), згодом учитель розглядає вчинок персонажа і мотивує причини його дій. Учні за зразком аналізують вчинки інших героїв (проблемний). На наступному етапі учням ставиться запитання: "Чому герой вчинив так, а не інакше?". Виокремлюючи якусь яскраво виражену особливість психологічної характеристики персонажа, школярі дають відповідь (частково-пошуковий). Надалі, завдяки набутим умінням, вони самостійно здійснюють повну психологічну характеристику героя (дослідницький).

Так, у 8-му класі, розглядаючи програмовий твір М. Коцюбинського "Дорогою ціною", ми мали нагоду, використовуючи отриману раніше інформацію з психологічної характеристики героя, вести мову про емоції та почуття, що проявляються за зовнішніми ознаками й простежуються в поведінці Соломії та Остапа.

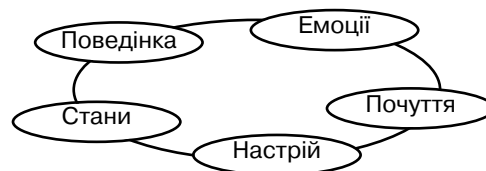
Оголошуючи тему та мету уроку, звернули увагу учнів на той факт, що емоції та почуття забарвлюють наше життя, дають можливість любити й ненавидіти, страждати й співпереживати. Вони реагують на різного плану подразники, виникають навіть тоді, коли ми тільки згадуємо про ту чи іншу ситуацію або коли така ситуація ще тільки може виникнути. Емоції та почуття знаходять своє відображення в зовнішніх виявах та внутрішніх проявах.

Пояснення учням нового матеріалу опиралось на їх життєвий досвід, який вони отримали в процесі становлення своєї особистості. Згадані учнями події викликали певний настрій, який супроводжувався віддзеркаленням на їхніх обличчях емоцій. Декільком учням пропонувались різні приклади ситуацій і проводилося візуальне спостереження над тим, яке враження справила інформація на них. Якщо вона сприяла задоволенню потреб цих учнів, то інші школярі могли помітити позитивні переживання, якщо ж ні — негативні, і невизначені (або нейтральні) емоції вказували на байдужість, розгубленість дітей. Фіксація прикладів

емоцій дала поштовх до усвідомлення важливості їх вивчення та розуміння спричинених ними дій.

У нашому поясненні значна увага приділялась виявам емоційного світу людини, розглядалися фіксовані емоції (радість, гнів, страх, печаль), на основі яких виникає величезна гама переживань. Також зазначалося, що емоції є важливим фактором нашого здоров'я: радість — молодить, надає сили, наснаги в роботі, робить нас добрішими та відвертішими. Натомість страх породжує сум, печаль, які призводять до грубості, жорстокості, безтактовності, безсердечності, навіть жорстокості. Важливо, щоб учні усвідомили, що спричинюють виникнення емоцій — дії, вчинки, поведінка. Емоції викликають певні почуття, які, своєю чергою, керують настроєм. Від настрою залежить перебування людини (героя) в тому чи іншому стані, який зумовлюватиме та визначатиме подальшу поведінку. Циклічно пов'язані компоненти, як засвідчили наведені приклади, водночас залежать від поведінки та є її спонукачами. Установивши й обґрунтувавши цей взаємозв'язок, нами на дошці накреслена була схема та запропонована учням для подальшого використання в процесі аналізу героїв твору М. Коцюбинського "Дорогою ціною" — Остапа та Соломії. Схема мала такий вигляд.

Циклічність взаємозв'язку компонентів впливу на поведінку героїв твору М. Коцюбинського "Дорогою ціною"



Почуття та емоції мають велике значення в житті людини через те, що збагачують відображення людиною об'єктивної дійсності й стають у зв'язку з її потребами та інтересами важливими спонуканнями до діяльності.

Саме цей аспект емоційно-вольової сфери доречним буде при розгляді теми "Кохання Остапа й Соломії як центральний мотив у творі М. Коцюбинського "Дорогою ціною". Розкриття багатства внутрішнього світу героїв, краса їхніх почуттів стали основою для пізнання сильних особистостей закоханих.

У ході уроку нами проведена невеличка бесіда за запитаннями, які наблизили учнів до усвідомлення того, що кохання Соломії та Остапа є сильним, щирим почуттям, у якому виявляється стійке позитивне ставлення одного героя до іншого, де кожен готовий за будь-яких обставин віддати своє життя заради кохання.

Наступним кроком стало пояснення нового матеріалу з опорою на попередньо отриману інформацію з психологічного понятійного апарату: обізнаність учнів із поняттями "емоції" та "почуття", усвідомлення їх тісного взаємозв'язку та впливу на вчинкові дії.

Пояснення вчителя допомогло зрозуміти, що почуття любові Соломії до Остапа й навпаки М. Коцюбинський описує та розкриває через емоції як прояв стану на певну ситуацію, що залежить від їх потреб. Психологічне визначення емоцій (особливий клас психічних процесів і станів, які пов'язані інстинктами, потребами, мотивами та відображаються у формі безпосереднього переживання) сприяло розумінню того, що в різноманітних переживаннях героїв відтворюється хід їх життєвих взаємовідносин. Ці стосунки М. Коцюбинський простежує через відображен-

ня емоцій, що виникають у героїв під час їхньої діяльності. Саме над цим текстуально працювали учні протягом наступної частини уроку, розглядаючи емоції обох героїв та з'ясовуючи причини їх виникнення.

Дітям пропонувалось самостійно заповнити таблицю емоцій персонажів із I та V розділів. Наповненість таблиці мала такий вигляд.

**Причини виникнення емоцій
у Остапа та Соломії**

Емоції	Причини виникнення	
	Остап	Соломія
радість	Опинився на волі: "...зробилось весело і легко". Зустріч із Соломією.	Иде на базар купити одяг Остапу: "...якось особливо весело і легко сьогодні на душі".
сум	Смуток через розлуку, жаль за Соломією: "...його обгорнув жаль"; горе через втрату коханої.	Смуток через розлуку, розпач: "...зникло її щастя" жаль за волоссям: "...вона почула якийсь біль у грудях, щось стисло за серце...".
гнів	Злість на людей, котрі: "...застромив віл шию в ярмо та й байдуже йому, тягне, хоч ти що..."; злість на тих, хто доніс на нього.	Сором і злість через неможливість викупу Остапа.
страх	Через пташку: "Серце затріпало у грудях і стало...".	Побоювання за Остапа через його бунтарство. Тривога через те, що забрали і хотіли панам повернути Остапа.
безстрашність, сміливість		Бажання визволити Остапа, намагання врятувати своє життя.

Як бачимо з таблиці, проведена робота переконала учнів у тому, що різні ступені й відтінки емоцій знаходять свій вияв у словесних характеристиках. Та всі ці емоції героїв взаємопов'язані не тільки ідеєю незнищеного прагнення Остапа та Соломії до волі, а й взаємним почуттям любові, добра, бажанням захистити й підтримати одне одного навіть ціною власного життя.

Той обсяг психологічного матеріалу, який ми пропонуємо використати на уроці, є оптимальним та необхідним для розуміння та усвідомлення домінуючого мотиву оповідання — кохання Остапа та Соломії.

Для осмислення справжнього почуття — кохання героїв, учитель розпочинає роботу з пояснення психологічного поняття "почуття", зазначає, що стійкі, глибокі почуття роблять людське життя змістовним, допомагають долати труднощі та досягати найвищих цілей. У творі "Дорогою ціною" через вчинки та дії героїв проявляються їх моральні почуття, які обумовлюють людяність, гуманність, доброту, бажання дати користь, прийти на допомогу. Беручи за основу ці почуття, ми виховуємо в учнів доброзичливість, що виявляється в прагненні бачити в людях хороше, відгукуватись на радість й турботи інших людей.

Важливою формою прояву моральних почуттів є совість. Муки сумління Остапа не закінчуються. Він зізнається у своєму вчинку та бажає відновити спокій своєї совісті тоді, "коли злучиться з нею (Соломією)".

Підбиваючи підсумок уроку, ми зауважуємо, що герої Коцюбинського вирізняються своїми шляхетними вчинками, схильністю до прекрасного. Саме краса людських взаємин, що переростає в кохання, стає тією рушійною силою, яка спроможна подолати всі перешкоди та негаразди долі лише для того, щоб зробити двох людей щасливими.

Працюючи з текстом твору, учні переконалися, що почуття кохання в героїв щире, глибоке та неосяжне. Саме це почуття дає сили в боротьбі за волю, воно штовхає Соломію до рішучих дій, та й про нього говорить наприкінці твору Остап.

Таким чином, на уроці, крім розуміння й усвідомлення важливості впливу емоцій на поведінку героїв, увага учнів зверталась і на моральні почуття, також вплив позначився на розвитку їх естетичних смаків, які є необхідністю для духовного зростання та становлення власного "Я".

Під час такої роботи учні отримали певний життєвий досвід, порівнювали та робили висновки, переглядали й аналізували свою поведінку.

Результативність цього підходу сприяла розвитку та самореалізації особистості учня, адже процес здобуття цих життєво важливих знань, які сприяють становленню дитини та соціалізації її в суспільстві, є однією з ключових компетентностей вивчення літератури в школі.

Література

1. Сучасна наука про літературу. Деякі методологічні аспекти: зб. наук. пр. / відп. ред. І. О. Дзевєрінь. — К.: Наук. думка, 1985. — 245 с.
2. Бугайко Т. Ф. Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — К.: Рад. шк., 1963. — 187 с.

Соловьева Наталия. Проблема формирования умений учеников раскрывать психологический аспект в характеристике героев литературного произведения

Статья посвящена проблеме важности психологического аспекта в характеристике героя художественного произведения. Отмечается целесообразность и необходимость повышения интеллектуального потенциала подростков путем роста уровня психологических знаний на уроках литературы и их применения в повседневной жизни.

Ключевые слова: психологизм, анализ персонажа, психологическое исследование.

Problem of forming of abilities of students to expose psychological aspect in description of heroes of literature work

The article is devoted the problem of importance of psychological aspect in description of hero of artistic work. It is marked on expedience and necessity of increase of intellectual potential of teenagers by growth of level of psychological knowledges on the lessons of literature and their application in everyday life.

Keywords: psikhologizm, analysis of offensive character, psychological research.

Естетична спрямованість шкільного курсу української літератури

Таміла Яценко,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник, докторант

Інституту педагогіки НАПН України

Стаття актуалізує проблему естетичного виховання учнів засобами художньої літератури. Автор аналізує внесок методичної спадщини Н.Й. Волошиної у розв'язання цієї важливої проблеми сучасної шкільної літературної освіти.

Ключові слова: естетичне виховання, художній твір, українська література, методична спадщина Н.Й.Волошиної.

Актуальність проблеми визначається концептуальною спрямованістю шкільного курсу української літератури на "виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формуванням гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості", що передбачає розкриття духовно-естетичного потенціалу художньої словесності [7]. Оскільки мова йде про формування особистості, то естетичне виховання належить до проблем соціальних, і всі його суперечності йдуть від суспільних умов і навіть народних традицій. Проте філософське, глибинне поняття краси, механізми її творення й умови розуміння залишаються постійними і з часом тільки поглиблюються. Ще Платон, як відомо, вважав, що краса — необхідна умова наближення людини до розуміння дійсності.

Світовий культурологічний контекст, який зумовив переоцінку цінностей на пострадянському просторі, акцентував на окремій особистості як самоцінності. Глобалізація індивідуальної та суспільної свідомості приводить до усвідомлення необхідності культурної перебудови усіх сфер державного життя, передусім естетичної свідомості людини і суспільства. Наприкінці ХХ століття й дотепер зростає інтерес до освіти і виховання як головних чинників культурного зростання. "Без ґрунтовної естетичної освіти не можна забезпечити гуманізацію особистості, всього суспільства" [10, с. 29], — наголошують методисти. У цьому зв'язку актуальними виявилися основні критерії освіченості й вихованості, культурного суспільства загалом. Одразу намітилися суперечності в поглядах на мету, завдання й очікувані результати шкільної освіти, насамперед: між потребою засвоєння знань і завданнями формування особистості; між вивченням змісту художнього твору і його естетичним сприйняттям та особистісним засвоєнням.

Мета статті: розкрити деякі методологічні й методичні питання естетичного наповнення шкільної літературної освіти.

Естетичне виховання учнів зумовлюється художньою специфікою літератури, визначається Державним стандартом освіти, передбачене навчальними програмами і забезпечується надбаннями методичної думки. Чи не перше системне дослідження проблеми, яке зробила ще в середині минулого століття Т. Бугайко, уточнивши й розвинувши поняття естетичного виховання учнів та методику його здійснення [1], залишається базовим матеріалом і для нинішнього розуміння проблеми та її методичного розв'язання. Наприкінці 80-х рр. ХХ століття дослідник В. Стеценко піддає ґрунтовному аналізу внесок Т. Бугайко у розробку проблеми естетичного виховання засобами

художньої літератури й акцентує на основних положеннях цієї роботи, а саме: необхідності оновлення змісту естетичного виховання; потребі в системній естетичній організації всього навчально-виховного процесу, зокрема з літератури; важливості формування в учнів естетичних оцінок і суджень на прикладі естетичного ідеалу митця та його героїв [10, с. 29—33]. Вчений-методист Е. Пасічник вважав наслідування ідеалів вищим проявом моральної зрілості людини. Естетична вихованість багато в чому залежить від втілення у духовному контексті особистості суспільно важливих цінностей, які й визначають її світоглядну позицію та поведінку, орієнтацію в соціумі.

Розкриваючи методологічні питання естетичного розвитку школярів, методист С. Васюта звертається до естетики як науки про чуттєве пізнання в різних аспектах філософської думки: "...особливості естетичних почуттів, естетичне почуття і мистецький твір, категорії прекрасного, потворного, трагічного, комічного та відповідні їм естетичні почуття, роль естетичних почуттів у формуванні гармонійної особистості та інші", приводить до усвідомлення важливого завдання вчителя — сформувати в учнів естетичну свідомість [2, с. 20—21]. Про почуття як сплав емоції й думки, як "розумну емоцію" говорили вчені-психологи Л. Віготський, П. Якобсон. Чуттєве пізнання високо цінував К. Ушинський, помічаючи в чуттях "...характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої та її ладу" [12, с. 117—118], що формує ставлення до світу.

З метою розвитку в учнів естетичної сприйнятливості методист Н. Гоголь пропонує критерії естетичної оцінки художнього твору: емоційність, адекватність та цілісність [5, с. 23]. Йдеться про емоційне сприйняття твору й висловлення вражень від прочитаного, осмислення в процесі аналізу твору авторської ідеї й виведення мотивованої оцінки змісту й форми тексту в їх цілісності, що відповідає основним стадіям художнього пізнання (за О. Никифоровою) й окреслює шлях особистісного опрацювання учнем літературного твору.

Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності пропагує й науковець А. Лісовський [8, с. 20—24], переконуючи в необхідності проникнення читачів у смисловий підтекст прочитаного, від осягнення якого й виникає ефект катарсису, про який говорив свого часу Аристотель. "...Художній світ, — пояснює методист, — створений автором, починає жити своїм духовним життям і входить у реальний світ людей — сприймається читачем, впливає на його почуття, думки, життєві погляди, розвиває уяву, творчий потенціал, здатність у зображених деталях, описах і

ситуаціях бачити підтекст, другий план, позицію автора" [8, с. 21]. Однак виникає питання: що перше — проникнення у підтекст твору й естетична насолода, чи наявність естетичного сприймання забезпечує проникнення у цей підтекст? Оскільки твір мистецтва об'єктивно виконує естетичну функцію, то вона спрацює вже з перших слів тексту, навіть його назви. В цьому й полягає його літературно-естетична цілісність. Помилково, очевидно, прочитати й проаналізувати твір, а тоді, лише в підсумковій роботі, з'ясувати його естетичність. Перш ніж аналізувати твір, застерігає А. Єсін, доцільно допомогти учневі відчутти красу цього твору, отримати від нього насолоду, видобути позитивну емоцію [6, с. 10]. Цілісне сприйняття художнього твору як умова його естетичного впливу на читача узгоджується з потребою формування цілісної особистості, а не лише знань і вмінь учнів. Перше виступає метою, друге — важливим засобом її досягнення.

Зв'язок усвідомлення підтексту літературного твору з його естетичним сприйняттям зосереджує увагу дослідників на естетичній природі художнього слова, глибше пізнати яку допомагає теоретична поетика О. Потебні, його теорія слова-образу. Важливо, що в художньому тексті словникові значення слів набирають нового змісту, чим збуджують уяву й мислення, що занурює читачів у художні події, дивує, бентежить, переконує у виробленому ставленні до певних проявів життя або спонукає до їх переосінки, примушує відчувати й думати, тобто духовно осмислювати. "Робота над словом, — неодноразово підкреслювала вчений-методист Н. Волошина, — це не тільки розвиток мовлення, а й самовиховання почуттів" [3, с. 6]. Як ідейно-художній зміст виражений у єдності образних частин твору, так і цілісне враження від нього виникає від подібно зв'язку з думками і почуттями читача.

Під час вивчення художнього твору важливо помітити авторські емоційно-сміслові акценти на зовнішній або внутрішній формі слова, не оминати підтекст вислову й цілісний смисл усього тексту. Йдучи від Аристотеля у поясненні ролі метафоричності твору й вислову, а також від В. Гумбольдта у вченні про зв'язок мови і мислення, О. Потебня обґрунтував психологічні основи сприймання мови і твору як естетичних феноменів, внаслідок чого твір виступає продуктом складної естетичної діяльності, й аналіз і синтез (пояснення) твору також мають естетичний характер.

Неперехідне значення у висвітленні теоретичних і методичних засад естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в школі має дослідження Н. Волошиної [3], яка висунула й обґрунтувала провідну ідею формування естетичної свідомості й діяльності, йдучи "... від естетичних почуттів, емоцій і переживань до естетичної діяльності, застосування типів запитань і завдань, спрямованих на формування естетичних понять, почуттів, дій..." [3, с. 5—6]. Звичайно, між естетичним переживанням та естетичною діяльністю може бути й відстань і в часі, й просторі, яка заповнена напруженою роботою душі, постійно збагачувана новим досвідом почувань і мислення, що спонукає людину до непростого вчинку, готує до гідної поведінки. Але структурний розподіл естетичних емоцій, переживань та відповідної діяльності забезпечує можливість для спеціальної, цілеспрямованої роботи з виховання, по-перше, естетичних понять і почуттів і, по-друге, для проведення власне естетичної діяльності. Між цими категоріями існує нерозривний зв'язок: від переживань — до діяльності, й сама діяльність також породжує переживання. Естетичними їх робить

усвідомлення досконалості й доцільності взаємодії компонентів змісту й форми художнього твору, осмислення глибинних сенсів вираженого митцем. Поділяємо переконання Н. Волошиної в тому, що систематичне оволодіння знаннями основних категорій естетики, формування вмінь оцінювати художній твір і явища дійсності позитивно впливає на засвоєння учнями таких понять, як прекрасне, героїчне, піднесене, розвиває естетичне ставлення до мистецтва слова.

Дослідниця наголошувала на поєднанні в навчанні літератури естетичного та операційного принципів, чим заявила про необхідність постановки і розв'язання літературних завдань комплексного змісту: пізнавально-виховного та розвивального. В основі цього завдання не лише розумові труднощі, а й ускладнення естетичного характеру, що потребує від учнів як пізнавальних дій, так і мобілізації духовних ресурсів і творчих зусиль. Досвід розв'язання пізнавально-естетичних завдань сприяє особистісній орієнтації учнів як у художньому світі, так і в соціумі. Свого часу педагог-методист Б. Степанишин писав, що лише той зазнає повної естетичної насолоди від сприймання художнього твору, хто робить це осмислено.

Рекомендації Н. Волошиної щодо "застосування типів запитань і завдань" мають методологічне значення для організації навчальної діяльності на уроці української літератури, різної за змістом розумових дій (наприклад, під час аналізу літературного героя, чи пейзажної картини, або мови твору); за способами розумових дій (читання, планування тексту, переказ); за складністю (з орієнтовною основою дій чи без неї) тощо. Важливим показником рівня естетичного виховання вона вважала творчі роботи учнів. Адже головне — навчити юну особистість сприймати прекрасне і творити його в повсякденному житті. Методист закликала йти від дитячого досвіду пізнання навколишнього світу, особливо — краси природи. "Лише залучення учнів до різноманітної творчої діяльності на уроці та в позаурочний час, — вказувала вона, — здатне розвинути їх сенсорну сферу, забезпечити глибоке усвідомлення естетичних явищ, виробити уміння розуміти справжнє мистецтво, красу природи і красу людських взаємин [3, с. 33]. Велику увагу учнівській творчості приділяв, як відомо, й В. Сухомлинський, який радив учити дітей бачити красу природи, людських стосунків, тобто, іти від життєвих вражень до малювання свого бачення картин дійсності: "Діти, — підкреслював педагог, — не просто переносять на папір щось із навколишнього світу, а живуть у цьому світі, входять у нього як творці краси, дістаючи насолоду від неї [11, с. 53—54]". У цій роботі Н. Волошина зовнішні фактори впливу на дітей поєднувала з їхніми психічними особливостями та розумовими можливостями. До перших вона зараховувала такі суспільні цінності, як "милосердя, правда, совість, справедливість", — все те моральне, що захищає Добро і протидіє Злу; другі вона намагалася враховувати й розвивати.

Значне місце в естетичному вихованні учнів вчена відводила реальній діяльності з об'єктом краси — опрацюванню художнього твору, активізації дитячої думки й почуття, створенню ситуації глибокого переживання на основі прочитаного за долю позитивного героя, задоволення внаслідок справедливого вирішення подій, духовного піднесення завдяки осягненню авторської ідеї. "В роботі з учнями, — зазначала вона, — у процесі вивчення літератури необхідно зважати на потребу в стимулюванні їхньої творчої діяльності, яка сприяла б естетичному розвитку особистості [3, с. 7]".

Естетична свідомість формується в діяльності, якою є робота учнів над художнім твором, що від класу до класу набирає ознак, схожих із тренуваністю, набутою внаслідок тривалого особистісного контакту читачів з новими текстами, авторами, завдяки актуалізації чуттєвого і читацького досвіду та поновлюваної насолоди спілкування з прекрасним. Досліджуючи природу прекрасного, дослідник П. Гаврилюк зазначає: "Завдяки багаторазовому повторенню естетичних потреб та естетичних насолод у свідомості людини утворюються певні уявлення і поняття як про ці насолоди, так і про здатність предметів зовнішнього світу викликати їх [4, с. 186]". Шкільний курс української літератури пропонує учням лінійний дискурс саме такої роботи зі спеціально для цього дібраними художніми творами.

Естетичне виховання учнів Н. Волошина тісно пов'язувала з розвитком у них естетичного смаку, що досягається неперервним формуванням усіх категорій естетичної свідомості: переживань і знань, почуттів і переконань, естетичного ідеалу, естетичної діяльності, внаслідок чого естетичний смак виступає реальним проявом естетичної культури особистості, дає змогу висловити адекватне судження про явище мистецтва або реальну подію, дати їм належну оцінку. Перейняті почуттями й поняттями про ідеал, такі судження та емоції вже будуть естетичними. Значну допомогу учням у цьому, наголошувала методист, надають літературно-критичні джерела, опрацювання яких сприятиме виробленню "єдиних ідейно-естетичних критеріїв оцінки якості творів мистецтва слова [9, с. 33]". У навчанні літератури важливо не тільки те, що зображено і як виражено в художньому творі, а й те, як це сприймається та оцінюється читачем, особливо учнями, чій здібності необхідно розвивати. Інтерес до навчання посилюється, й ефективність його зростає, якщо учень відчуває повагу до власної думки, самостійних аргументів, знаходить підтримку своєї позиції. Літературні праці, які слугують еталоном критичної думки, можуть надати школярам позитивні зразки такої діяльності.

Широкі можливості у формуванні в учнів здатності до висловлення власних суджень і висновків про художні явища Н. Волошина вбачала в позакласному читанні, приділяючи увагу вивченню читацьких інтересів дітей, добору книг для самостійного прочитання та аналізу, педагогічному керуванню позакласним читанням, цілеспрямованому виробленню в школярів понять про прекрасне у словесному мистецтві та вмінь його пояснити. Естетичне виховання, таким чином, стає невід'ємною складовою навчально-виховного процесу з літератури, пронизує всі ланки літературної освіти взагалі.

Фундаментальну роль у навчанні й вихованні учнів Н. Волошина відводила навчальним програмам, в яких визначено зміст літературної освіти у міжпредметних зв'язках з іншими видами мистецтва та основами наук, що несе в собі основний заряд емоцій, розвиває об-

разне сприймання та естетичний смак, формує розумові здібності й художнє мислення, підвищує культуру мовлення [9, с. 45], забезпечує загальний розвиток особистості. Визначені у навчальних програмах державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів передбачають засвоєння ними основних літературознавчих категорій, що стосуються понять мистецтва слова, особистості митця та його естетичного ідеалу, характеристики художнього твору й літературного процесу, функцій художньої літератури, її особистісного значення та суспільної ролі, вироблення художнього смаку і здатності до вмотивованих суджень про явища мистецтва та реальної дійсності.

Культурне становлення особистості тісно пов'язується з її естетичним вихованням як характерна здатність сприймати й оцінювати явища художньої творчості та об'єктивної дійсності з погляду їх доцільної досконалості й відповідності уявленням про прекрасне в людині, природі та суспільстві. Ключову роль у цій справі мають гуманітарні науки, найперше — українська література в школі.

Література

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. — К.: Радянська школа, 1973. — 176 с.
2. Васюта С. Сприйняття образного поетичного слова і розвиток естетичних смаків старшокласників // Українська література в загальноосвітній школі. — 2007. — №9. — С. 20—26.
3. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук.: [спец.] 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки", 13.00.02 "Методика викладання (українська література)" / Волошина Ніла Йосипівна; Інститут педагогіки АПН України. — К., 1995. — 72 с.
4. Гаврилюк П.І. Про природу прекрасного. — К.: Мистецтво, 1972. — 198 с.
5. Гоголь Н. Формування в учнів 5—6 класів естетичної оцінки художнього твору // Українська література в загальноосвітній школі. — 2005. — № 6. — С. 21—27.
6. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учеб. пособ. — 5-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 248 с.
7. Концепція літературної освіти: [сутність, мета, завдання, принципи, структура літ. освіти] // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2011 — № 4. — С. 13—17.
8. Лісовський А. Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності // Українська мова і література в школі. — 2001. — № 5. — С. 20—24.
9. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.
10. Стеценко В.П. Ще раз про естетичне виховання // Українська мова і література в школі. — 1989. — № 12. — С. 29—33.
11. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям: У 5 т. — К., 1977. — Т.3. — С. 53—54.
12. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — Т. 9. — М., 1950. — С. 117—118.

Тамила Яценко. Эстетическая направленность школьного курса украинской литературы

Статья посвящена актуальной проблеме эстетического воспитания учащихся в процессе изучения художественной литературы. Автор анализирует методическое наследие Н.И. Волошиной в аспекте этой важной проблемы современного школьного литературного образования.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное произведение, украинская литература, методическое наследие Н.И. Волошиной.

Tamila Yatsenko. Aesthetic orientation of school Ukrainian literature course

The problem of aesthetic education of students by means of fiction is brought up to date in the article. The author analyses the contribution of N. Voloshyna's methodical inheritance to the solution of this important problem of modern school literary education.

Keywords: aesthetic education, artistic work, Ukrainian literature, methodical inheritance N. Voloshyna's.

Морально-етичний потенціал творів Григора Тютюнника: наступність і перспективність

Галина Ткачук,

кандидат педагогічних наук, професор
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

У статті розкривається пізнавальна цінність і морально-етичний потенціал малої прози Григора Тютюнника; проблема наступності і перспективності між початковою та середньою ланками освіти.

Ключові слова: мораль, морально-етичний, художня деталь, духовність, принцип наступності і перспективності.

Минуло три роки від того, як погасла земна свічка життя і невтомної праці доктора педагогічних наук, великого педагога-методиста, людини інтелігентної, освіченої, шляхетної, мудрої Берегині українського слова і його народу — Ніли Йосипівни Волошиної.

Ніла Йосипівна залишила багату наукову спадщину, варту ретельного наукового дослідження. Вона була і залишається лідером у вибудуванні нею концептуальної парадигми безперервної літературної освіти.

Саме таку концепцію шкільної літературної освіти запропонувала Н.Й. Волошина (у співавторстві), виробила структуру літературної підготовки учня-читача, починаючи від "материнської школи", дошкілля, початкової, основної і до вищих навчальних закладів.

Методична система науковця спрямована на формування й розвиток креативної, компетентісно зорієнтованої особистості вчителя й учня-читача, здатних до суб'єкт-суб'єктних стосунків. При цьому не треба забувати, що в центрі уваги має бути людина (дитина), її духовний світ, її здібності і готовність до творчості.

На підтвердження наведу сказане Нілою Йосипівною з Концепції літературної освіти: "Низька ефективність уроку літератури пояснюється перш за все недостатньою увагою до художнього слова, художньої деталі; тим, що не включаються почуття й переживання, недооцінюється емоційно-пізнавальна активність школяра...". А далі відомий вчений — фахівець з методики викладання літератури зазначає: "Уроки літератури повинні бути уроками роздумів, глибоких переживань. Тільки та інформація, яка зігріта почуттями, яка пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості [2, с.5]".

Провідними принципами змісту першооснов літературної освіти було визначено художньо-естетичний і літературознавчий. Враховуючи особливості початкового навчання, літературознавчий принцип найповніше реалізується під час повноцінного аналізу художнього тексту, навчального твору у книгах для читання.

Ніла Йосипівна і тут приклала свою руку. У співавторстві з Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко видали "Читанку" для 4 класу, яка і досі є як зразковим підручником для початкової школи, яка витримала не одне перевидання. Уже цей підручник започаткував нову структуру, нові теми і нові імена дитячої літератури. Наскрізним вчувався літературознавчий принцип, а функції методичного апарату багатогранніші. У книзі

для читання з'явилися твори Л. Костенко, Д. Павличка, О. Олеся, Б. Грінченка, Гр. Тютюнника, Т. Осьмачки, М. Вінграновського, засвітилися імена Є. Гуцала, А. Григорука, С. Жупанина, А. Костецького, Г. Чубач, Ю. Ярмиша та ін. Це ті письменники і поети, які продовжили і збагатили дитячу новелістику, поезію і мистецтво рідного слова.

У приватній розмові з Нілою Йосипівною ми не раз згадували своє навчання у педучилищі і цікаві та повчальні лекції Миколи Андрійовича Скорського з дитячої літератури, який тоді вже відкривав нам нові імена, нові аналітичні думки і передбачення. З приводу цього ми не раз згадували ім'я Григора Тютюнника. Ніла Йосипівна порадила запланувати його твори до уроків позакласного читання в початкових класах, що я й зробила.

Усвідомивши, що позакласне читання, як складова класного літературного читання, закладає підвалини національної самосвідомості, основи любові до читання і культури творчого читання, літературного і художнього смаку, радимо спонукати дитину до повноцінного аналізу того чи іншого літературного твору, до розмови з автором тексту. Такий підхід, сподіваюсь, відкриє нові можливості засвоєння літератури в середній ланці освіти, створить міцні передумови для заглиблення в специфіку літератури як мистецтва слова.

Мета нашої статті — розкрити через художнє слово (деталі, образи, характери, вчинки, мову) сутність морально-етичного потенціалу малої прози Григора Тютюнника; порушити проблему наступності і перспективності під час цілісного аналізу твору і засвоєння літературознавчих понять у початковій і середній ланках освіти.

Постановка проблеми. Ім'я Григора Тютюнника, його художнє слово посідає чільне місце в літературній спадщині України. Він приніс в українську літературу свою тему, своє художнє мислення і світосприймання, свої тривоги і біль за рідну землю.

Григор Тютюнник постійно пам'ятав, що світ дитячого мислення — світ особливий. Це допомогло йому сягнути високого художнього узагальнення, прилучити молодшого школяра до свого художнього і морального ідеалу. Ідеалом для письменника завжди були доброта, чуйність, милосердя людської душі.

Григор Тютюнник письменник для всіх, художня спадщина якого так гармонійно вписується у навчально-виховний процес, має такий неперевершений морально-етичний потенціал, водночас магічну приваб-

ливість для школярів різного віку. Чому? Об'єктом його творчості була людина: маленька, юна, доросла. Разом з тим Григір Тютюнник зумів із вражаючою глибиною розкрити внутрішній світ особистості в усі періоди її життя так тонко і делікатно.

І хоча нині творчість письменника загальновідома й визнана вітчизняним і закордонним читачем, проте введення творів "живописця правди" до шкільних програм, підручників — знову необхідність, знову запізніла. Зваживши на морально-етичний потенціал, проблеми сьогодення, водночас магічну привабливість для школярів різного віку художніх творів Григора Тютюнника, вважаємо за потрібне ширше ввести його твори до шкільного курсу літератури, збільшити навчальний час для їх вивчення в усіх класах як початкової, так і середньої та старшої ланок освіти.

Зі сторінок його оповідань, новел та повістей постає сам автор — чесний, безкомпромісний, сповнений болем і любов'ю до своїх героїв.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Водночас Григір Тютюнник залишив нам "вічну загадку любові", таїну, багато запитань. Так, Раїсу Мовчан багато років мучило запитання: Чи ж був дитячим письменником Григір, чи писав він твори спеціально для дітей? У спогадах Валерія Шевчука знаходимо однозначну і категоричну відповідь: "З мене чомусь хочуть зробити дитячого письменника, — раптом сказав Григір. — Але ж не дитячий я письменник". Цей крик душі мудрий Шевчук спробував утихомирити: "Яке це має значення, Грицьку... Головне, щоб ти був письменником, справжнім письменником, щоб ти сам знав і вірив, хто ти і який". Гордо мотнувши чубом, Григір сказав: "Це правильно..."

Напрочуд живучою залишається традиція вважати Григора Тютюнника насамперед дитячим письменником. Адже головними героями більшості його творів є діти та підлітки. Нарешті в 1980 році він удостоєний літературної премії імені Лесі Українки, що присуджується за твори для дітей.

А 1989 року "справедливість перемогла": нехай і посмертно, він став лауреатом Шевченківської премії за найповніше видання творів — двотомник, куди також увійшли його оповідання та повісті "про дітей". У цьому ж році вийшла гарно оформлена і проілюстрована книжка "Климко", у яку увійшло дві повісті. В одній з них ("Климко") йдеться про дітей під час війни, про їх мужність і чесність, вірність і щирість. А в другій ("Вогник далеко в степу") — про нелегке повоєнне дитинство, їх навчання в ремісничому училищі, становлення як особистості.

З кожним роком кількість шанувальників та дослідників творчості Григора Тютюнника збільшується. Про це свідчить ошатна книжка, що ще пахне друкарською фарбою, "Бути письменником: щоденники, записники, листи", передмова і упорядкування Олексія Неживого, вийшла у видавництві Ярославів Вал в серії "Persona grata".

Книжка допоможе усвідомити, звідки узявся Григір Тютюнник. Автентичні щоденники, записники й листи письменника "вічної загадки любові" допомагають зрозуміти, як зростав сам у собі, яким бачив своє місце у літературі. У післямові до цієї книжки Михайло Слабошпицький зазначає: "Григір Тютюнник — один із багатьох, хто ніс у душі відчуття внутрішньої свободи... Митець такого калібру не може надовго залишатися в

тіні й у напівпам'яті. Він має повернутися до нас".

Про зустрічі і спогади, записники і щоденники писали Олесь Гончар, Лариса Мороз, Анатолій Шевченко, Олександр Сизоненко, Дмитро Павличко, Микола Стеблина, Борис Чіп, Микола Ярмолюк та ін. Як ось: "Живописець правди — так можна б визначити і творчі принципи письменника, і весь лад його душі, а відтак і його стиль, позначений справді яскравою індивідуальністю" (Олесь Гончар).

"Не так і багато устиг він написати. А як багато сказав! Який огром народної долі і випробувань народних окреслив! Як показав стохильність народу свого і в лихолітті війни, і в тяготах відбудови. Як сміливо глянув на нові проблеми і "сюрпризи" розвитку. Який діапазон характерів і вдач" (Іван Дзюба).

Вагоме місце у сучасній літературознавчій думці, зокрема — зосередженні на епістолярній спадщині, належить дослідженню Михайлини Коцюбинської. У книзі "Зафіксоване і нетлінне" вона зазначає, що Григорові листи здійснюють не тільки властиві їм комунікативні функції, а є проникливою відвертою сповіддю, спонтанним мистецьким одкровенням, начерком майбутніх художніх творів [3, с.40].

З нагоди 80-річчя від дня народження Григора Тютюнника у Центральному державному архіві-музеї літератури і мистецтва України відкрито документальну виставку (рукописи творів, щоденники та записники, листування, численні світліни, дарчі написи, переклади творів письменника іншими мовами). У Будинку письменників України відбувся вечір пам'яті, участь в якому взяли Дмитро Павличко, Іван Драч, Борис Олійник, Микола Жулинський, Віктор Баранов та інші поціновувачі його творчості і життєвого кредо.

Всі зійшлися на тому, що Григір Тютюнник виріс на традиціях національної прози М. Коцюбинського, В. Стефаніка, А. Тесленка, С. Васильченка, І. Франка та ін. У його листах знаходимо свідчення про те, що він насправді студіював цих авторів, відточував слово. Воднораз, він творив свою нову традицію у літературі, осучаснену щодо конкретних життєвих ситуацій.

У записній книжці № 7 читаємо: "я пишу власне народ — "про життя" і "життя". А далі Григір Тютюнник зазначає: "Майстерність — уміння точно висловлювати свою думку, задуманий образ; вона починається з точно вжитого слова і кінчається вищим ступенем — точно вибудованою думкою, образом. З останніх складається твір. Отже, щоб оволодіти майстерністю, треба: бездоганно глибоко знати мову, слово, щоб із багатьох вибрати одне, найточніше і найпрекрасніше [9, с.328].

Видавництво "Веселка" у 1993 році підготувало і видало книжку "Григір Тютюнник. Степова казка: Казки, оповідання, повісті" з передмовою М. Слабошпицького. У статті ми робимо посилання саме на це видання книжки. Радують нові надходження: "Григір Тютюнник. Холодна м'ята" (серія "Українська класика"), 2009 р. Характерною ознакою видання є те, що тексти вперше публікуються в первісному вигляді, в якому вони виходили з-під пера відомого майстра слова, — без втручання радянської цензури.

Морально-етичний потенціал і водночас магічна привабливість для учнів різного віку художньої спадщини Григора Тютюнника є досить актуальною і проситися вести її до шкільного курсу літератури в усіх класах.

Виклад основного матеріалу. Твори письменника у сучасних книгах для читання представлені, на жаль, дуже мало. Тому радимо прилучити юного читача до творів митця художнього слова через уроки позакласного читання. Їх можна подати в такій послідовності: 1 кл. — "Біла мара"; 2 кл. — "Бушля", "Ласочка"; 3 кл. — "Дивак", "Груші з копанки"; 4 кл. — "Лісова сторожка", "Степова казка".

В основі перших трьох оповідань один з композиційних прийомів — зустріч людини з живою природою. У цих творах автор розповідає малому читачеві про звірів і птахів як про наших менших братів через сприймання постійно присутнього образу діда Арсена — людини щирої, доброї, простої. Розповіді у них подібні до прекрасної вигадки. Та вигадка настільки переконлива, що сприймається як реальність. Дитина відкриває для себе світ дивуючись, придивляючись до всього живого, милуючись ним, а значить, пізнає незвичайне у звичайному.

Читати і перечитувати, дивуватись і глибоко осмислювати тему, ідею, жанр твору, глибоко розкрити образ головного персонажа твору, підкріпити сказане його мовою, діями, а ще — виділити характерну рису Ласочки — художню деталь: її "розумні, але не хитрі очі" — завдання повноцінного літературно-методичного аналізу художнього твору в початкових класах. Вважаємо, що саме такий підхід до аналізу художнього твору стане міцним містком у подальшому навчанні — у середній ланці.

Григор Тютюнник — незрівнянний майстер слова, прекрасний знавець дитячої психіки. В одному із записників зізнається: "Ніколи не працював над темою. Завжди працюю над почуттями, що живуть навколо мене і в мені..." Він ніде не моралізує, не повчає, а просто переконує дитину, що природа особлива, неповторна. Саме тому кожний епізод, кожна подія життя героїв із оповідань "**Бушля**", "**Ласочка**" не байдужі як авторові, так і дитині. Зворушує дитячу уяву розповідь про довіру лисиці до людини, прагнення до контакту з нею малої ласунки-лисєняти. Малий читач разом з героями цих творів дослухається до незрозумілого цокання і шелесту в траві, до загадкового крику в нічному лісі і повискування ласочки, дивується. Від подиву, переконані, проляже місточок до розвитку читацьких інтересів, жаги пізнання.

Пізнавальне спрямування мають і твори "**Дивак**" та "**Груші з копанки**", рекомендовані нами для позакласного читання у 3 класі. У них повногolosо прозвучала найпекучіша тема сьогодення — екологічна: тема взаємин людини і природи.

Малий Олесь, що "*головою ледь клямки достає*", не просто спостережлива дитина, але цікава й дійова істота до життя природи. Читач разом з Олесем переконується, що у природі багато звуків, запахів, барв для того, хто здатен їх почути, відчути, побачити. Це пробуджує в малих читачів бажання уважніше прислухатися до таємничої різногolosої мови живого світу, виховує дослідників рідної природи.

Душа малого Олесья відкрита для всього живого, хлопчик жаліє і дятла (не забирає у нього шишки), і розхитану вітром сосну (нагрібає чобітком снігу, утрамбовує його гарненько), і молодий лід (відмовляється з хлопчачками "подушки гнути"), і схоплену щукою маленьку пліточку (просить відпустити і ляскає долонею по льоду), і навантажених коней (благає діда не бити їх).

Дід Прокіп навчає його життєвої "премудрості": "*Завзяття в тебе обмаль. Все чогось у землі порпаєшся. А треба — в людях. Та отак побіля них, отак ... Того — ліктем, того — почотом ... Гульк — уперед вийшов*". *А коли Олесь просить не бити зморених коней, дід повчає: "Тут, на землі, не бити не можна. Тут не ти, так тебе одрепають ще й плакати не дадуть"* [10, с.106-107].

Дитяча душа заодно протестує проти принципів зла, поспішає до спілкування у світ неминучої перемоги добра — казку: "*Олесь непомітно для себе заснув. А вночі крізь сон благав матір розповісти казку про Івасика-Телесика, злякано зойкав, коли відьма гризла дуба, і радо сміявся, коли гуска взяла Івасика на свої крилята. Вдосвіта знов загули на морозі сосни і закричали півні на горищах. Народжувався новий день*" [10, с.108].

Портретна деталь "*Очі в нього чорні, глибокі, як вода в затінку, дивляться широко, немов одразу хочуть збагнути увесь світ*" підказує, що Олесь спостережлива, з багатою фантазією істота. Разом з тим вчувається якась постійна незахищеність хлопчика. Це викликає гостру жалість до слабких. Справді, дитина — чисте, довірливе, не зіпсуте зовнішніми, суспільними чинниками створіння, саме образ дитини Тютюнник протиставляв злу.

Об'єктом художньої уваги Григора Тютюнника у творі "Груші з копанки" є внутрішній світ простої людини — бабусі Марфи, якій від першої дружини Уласа у спадок залишилась копанка і груша, "дарниця аж до віку", "груша ще й зараз родить", "копанка не міліє". Письменник наділяє героїню твору найвищою цінністю — милосердям людської душі, добротою і щирістю. На питання перехожого "*Чи не можна у вас напиться?, бабуса хуленько підвелася, поклала шитво на траву і клубочком покотилася до хати по кухлик*", "зараз кухлика винесу" [10, с.129].

Коли разом з водою спраглий витяг з копанки і груші, здивувався. Та бабуся тут же пояснила: "*... котра й сама впаде, а то і я вкидаю, щоб холонули... Ось у полудень школярки йтимуть з учення, то до одної витягають, ласунці малі!*" [10, с.129-130].

Віритись у збереження духовної енергії людини, яка з плином часу не обміліла. Хочеться вірити, що і малі читачі переймуться добротою, милосердям, почуттям людської гідності та благородства, стануть справжніми людьми, які нестимуть естафету душевної щедрості по життю.

Людина і природа — це вічна проблема. З цього погляду творчість Григора Тютюнника становить великий інтерес і животрепетність для нашого часу й вимагає уважного вивчення. Тож письменник бачив людину (селянина перш за все) не тільки як частку природи, але й саму природу як фактор її духовності.

"*Степова казка*" Григора Тютюнника (4 кл.) викликає інтерес до найменших істот — мешканців забутого куреня: мурах, павуків, кротів, їжаків. Їхня поведінка допомагає осягнути складності взаємин, які існують у природі, а через них і людських взаємин, виховує уміння керувати своїми вчинками і забаганками. Мешканці куреня поведуться, з волі автора, зовсім так, як слід би було поводитись розважливим людям у складних ситуаціях. Автор використовує художній прийом одухотворення (олюднення) предметів і явищ природи. Разом з тим олюднення не вступає в найменшу суперечність із науковою інформацією про життя флори і фауни.

Дитина дізнається, що ґрунт живе і дише, що у найдрібніших грудочках є щось живе. Все це має значну пізнавальну цінність. Пізнання веде до розуміння й усвідомлення потреби жаліти і берегти природу, все живе в ній, а заодно й те, що необхідне найдрібнішій комашні для життя.

У цьому творі чи не найглибше розкривається людське й загальнолюдське, вічне в їх духовному світі: *"Дивіться, скільки тут всякої степової братії оселилося! Оно їжак зіщулився, он Павучисько гасає з переляку, нора оно свіжа кротяча, Мурах ціла купа... Хай вони собі живуть! А курінь давайте однесемо за пагорбок на солонці. Хай стоїть там, може, комусь іще в пригоді стане"* [10, с.36-37].

Автор переконує, що все суще на землі має право на життя, що людина виявляє найістотніші особливості духовності, людяності. І йому вдається воскресити, повернути з глибини своєї свідомості все найсвітліше, найчистіше, що він будь-коли зустрічав у житті людини, точно зафіксувати у слові, окремій деталі, образі чи характері.

Пізнанням дитиною природи, лісового розсадника, є оповідання "Лісова сторожка". Письменник уміло вводить четвертокласника у прекрасний світ пробудженої весняної природи не тільки через дії сторожа Данила, але й його "співбесідника" і помічника — песика Кузьки.

Ось як автор змальовує їх прихід у ліс: *"Він (ліс) зустрічає Данила, як тата: гілля немовби одхилиється з-понад стежки, щоб він часом не вдряпнувся, пеньки немовби одступають від неї, щоб він часом не спіткнувся. А сонечко сіється крізь молоде листячко та цвіт диких яблунь на стежку, і вона весело ряботить Кузьці в очах"* [10, с.42]. Це по-своєму впливає на читацький інтерес, загострює спостережливість.

Твір виховує у молодшого школяра активне мислення, думку, розвиває уяву. У творі багато таких епізодів і описів, які спонукають дитину до самостійного спостереження за щойно прочитаним. А це надзвичайно важливо для наступного і діяльнісного пізнання світу природи і взаємин у ній.

Природа в оповіданнях "Лісової сторожки" постає живою, одухотвореною. Струмочок, наприклад, напустувавшись, мов маленький бешкетник, поспішає до матері-річки, щоб та не втекла й не лишила його самого. Правда, переконує автор, річка нікуди й не тікає, бо її міцно тримають круті береги.

Оповідання Григора Тютюнника відкривають дітям таємниці природи, вчать розуміти її, спілкуватися з нею. В образах тварин автор відтіняє людські властивості: їх здатність співпереживати, мучитись, навіть страждати. Ось деталь, підмічена художником слова: одне вухо песика Кузьки, після того, як його дзьобом ударив однокрил, "ображено теліпалось" говорить про все: втому, біль і образу. Та кумедний песик виявляється надійним захисником розсадника. Конфлікт між ним і гайвороном незабаром переростає в мирне співіснування, а згодом і в дружбу. Свідченням цього є драматизм їх нерівного поєдинку з набагато сильнішим суперником — вепром. І хоч автор не висловлює прямих суджень про силу колективу, але непомітно для читача підводить до висновку, що сила — в єдності, спільних зусиллях: *"Молодці, хлопці! — похвалив їх Данило. — Бачте: хоч і слабенькі, та сміливенькі, та вдвох, а воно вже й гурт! — і погладив обох"* [10, с.54].

Сома-велетня, що рвав рибальські вудки, хапав всяку рибу, навіть гусей і вутят, теж перемогли всі гуртом. А де ж поділи такого великого сома? *"А вдень до сторожки підїхала підвода, поклали сома на віз і повезли в село, у піонерський табір, щоб діти поласували солодкою соминою* [10, с.57]. Ці рядки змушують замислитись над важливістю моральних, духовних чинників, без яких навіть найвищий матеріальний добробут не забезпечить відчуття повноцінності життя.

Фінальна зарисовка природи в останньому розділі "Лісової сторожки" ("Додому, додому...") поєднує у собі "красиве" і "корисне". Ось Кузька з Данилом востаннє обходять розсадник. Дідусь обв'язує перевеслом із сіна найслабші деревця, щоб не мерзли в сильні морози, збирається додому. *"А ліс прощально шумить йому услід і ронить пожовкле листя під ноги. А Кузька радіє, бо скучив уже... Вже недалеко було до села, коли Данило з Кузькою почули позаду: Кр-р... Кра... О! — однокрил. Правильно зробив, що не покинув нашого гурту. Бо самому добре, а гуртом краще! І далі пішли втрюх* [10, с.58]. Кожне слово, кожна фраза автора настільки виважені, настільки міцно впаєні в контекст, що опустити щось — все одно, що зруйнувати щось живе. Дитина, читаючи твори Григора Тютюнника, настільки переймається логікою авторського мислення, особливою музикою мови, що створює собі ілюзію, ніби те вона сама нафантазувала.

Момент пізнання містить у собі й естетичне. У читача пробуджуються чисті й світлі емоції, розвивається уява, самостійність мислення, потяг до краси і добра, до життя в гармонії з природою, де все живе тісно пов'язане нитками взаємної залежності між собою.

Твори Григора Тютюнника, повноцінно проаналізовані в 1—4 класах, стануть міцним містком, початковим етапом найактивнішої розумової творчості у середній ланці школи. Застосування вже наявних знань з аналізу творів Григора Тютюнника розвиватимуть інтелектуальні здібності, розширюватимуть кругозір, уявлення і фантазію, сприятимуть пошуку нових знань.

Усвідомлення ідейно-тематичної значущості малої прози Тютюнника учнями початкових класів допоможе учням середніх та старших класів розібратись у сповідуванні високих норм новелістичної майстерності в українській літературі.

Так, Олесь ("Дивак") Григора Тютюнника багато в чому перегукується з образами І.Франка ("Малий Мирон"), А.Тесленка ("Що б з мене було?"), Ю.Збанацького ("Курячий бог"), М.Коцюбинського ("Ялинка", "Харитя"), С.Васильченка ("Доц", "Приблуда"), В.Стефаніка ("Кленові листки") та ін. І хоч кожен із цих письменників пішов своїм шляхом зображення дитячого світосприймання, проте, зазираючи у душі своїх малолітніх героїв, намагаються переконати читачів у можливості перетворення світу на морально-етичних цінностях, на засадах добра, людяності, краси, справедливості.

Так і в авторській оповіді "**Климко**", що насичена глибоким підтекстом, метафоричними узагальненнями, а деталі — "ходіння по сіль", "мішок з сіллю", "трояндова сукня", "хустка-велика, у веселих червоних та зелених квітах", "темно-вишневі шовкові китиці", "букет чорнобривців", — стають лейтмотивом, вивершують кульмінацію розвитку дії.

Учні середньої ланки навчання цілком зрозуміють трагічність образу дитини у боротьбі зі злом, складний дорослий світ, побачений зором дитини: *"Від переїзду*

вдарила довга автоматна черга. Климка штовхнула в груди і обпекло так боляче, гостро, що в очах йому попливли червоногарячі плями.

Він уп'явся пальцями в діжурку на грудях, тихо ойкнув і впав. А з пробитого мішка тоненькою білою цівкою потекла на дорогу сіль... " [13, с.82].

Деталь таїть в собі великі можливості в реалізації авторської концепції, дозволяє проникнути у його специфіку й таємниці. У багатьох випадках деталь рухає сюжет.

Володіння молодшими школярами хай на репродуктивному рівні художньою деталлю допоможе в подальшому аналізі й усвідомленні образу Климка з однойменної повісті "Климко", яка має вивчатись у середніх класах. Климко-сирота, незахищений, рано став дорослим не лише від болю й страху, від страждань і втрат, а й від почуття відповідальності — і за себе, і за інших.

Григор Тютюнник яскраво втілив в образі маленького одинадцятирічного сироти Климка деталь: хлопчик "завжди був небалакучий", "любив слухати", "промів тічок біля порога", "повисмикував старий цупкий бур'ян попід призьбою тітки Марини". Та цей небагатослівний Климко рішуче вмовляє вчительку Наталю Миколаївну перейти жити до нього, сміливо захищає дівчинку на базарі, тітку Марину називає лагідно — "тітонькою".

Такі загальнолюдські якості, як доброта, душевне тепло, милосердя, співчуття до знедолених властиві іншим персонажам творів Григора Тютюнника, зокрема в повісті "**Вогник далеко в степу**".

Ця оповідь таки призначена читачам підліткового періоду. У ній ідеться про будні чотирьох підлітків, котрі щодня долають пішки 18 км від свого села до ремісничого училища й назад. З високою художньою майстерністю через виразні деталі, яскраві епізоди автор вводить читача у сувору атмосферу повоєнного життя.

Повість позначена прагненням автора та його героїв до гармонії, до чистоти і краси у взаєминах людей, перекановності і сили морально-етичних ідеалів.

Висновки. Поняття "добро" і "зло" живуть у людській свідомості змалечку. Саме ці поняття визначають позицію героїв оповідань Григора Тютюнника. Принагідно зазначимо, що образи оповідань майстра слова, де головні герої — діти, мають не стільки реалістичну, як автобіографічну основу. Справді, ці твори є майже точним відбитком тієї дійсності, яку колись пережив сам автор і до якої постійно намагався повернутися, внутрішньо переболіти нею ще раз.

Отже, твори Григора Тютюнника допомагають дітям пізнати закони розвитку природи, знайомлять з

тими, "хто в лісі живе і що в лісі росте", вчать співпереживати "братом нашим меншим", відчувати свою відповідальність за все живе на Землі, переконують бути господарями рідної землі, утверджують високі духовні основи — доброту, правду, справедливість, чесність, милосердя, совість, чуйність...

Сьогодні чинні Державні стандарти з розділу "Літературне читання" націлюють засвоювати літературу як вид мистецтва слова, наближаючи методику сприйняття художнього твору молодшими школярами з методикою літературного читання у середній ланці школи.

Така наступність системи викладання літератури у початковій і середній ланці забезпечує єдину безперервну систему літературної освіти, націлює на формування ключових і предметних компетентностей, водночас стає основою освіти і провідною навичкою самоосвіти упродовж життя.

Література

1. Волошина Н.Й. "Словом диво зросло..." / Н.Й.Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. — 2005. — №5. — С.55—56.
2. Концепція літературної освіти. Проект / Н.Й.Волошина, Є.А.Пасічник, Н.Ф.Скрипченко, П.П.Хропко // Поч.школа. — 1994. — №3. — С.48—56.
3. Коцюбинська М. Зафіксоване і нетлінне: Роздуми про епістолярну творчість / М.Коцюбинська. — К.: Дух і літера, 2001. — С.40.
4. Мороз Л.З. З любові й доброти: літературно-критичний нарис / Л.З.Мороз. — К.: Рад.письменник, 1984. — 182 с.
5. Наукові основи методики літератури: [навч.-метод.посібн.] / за ред. Н.Й.Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344с.
6. Слабошпицький М. Так починався Григор Тютюнник (Післямова): У кн. Гр. Тютюнника Бути письменником: щоденники, записники, листи / Гр.Тютюнник — С.432—436.
7. Ткачук Г.П. Твори Григора Тютюнника у духовному становленні молодшого школяра / Г.П.Ткачук // Початкова школа. — 2012. — №4. — С.14—17.
8. Ткачук Г.П. Проблема добра і зла у творах Григора Тютюнника: зб.наук.праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" / Г.П.Ткачук. — випуск 11. — Кам'янець-Подільський: Видавель ПП Зволейко Д.Г., 2012. — С.166—170.
9. Тютюнник Гр. Бути письменником: щоденники, записники, листи / Гр.Тютюнник, передм., упорядкув. О.Неживого. — К.: Ярославів Вал, 2011. — 440 с.: іл. — (Серія "Persona grata").
10. Тютюнник Г.М. Степова казка: Казки, оповідання, повісті: для мол. та середн. шк. віку / упоряд. Л.В.Тютюнник; передм. М.Ф.Слабошпицького. — 2-ге вид. — К.: Веселка, 1993. — 310 с.: — (Шк.б-ка).
11. Тютюнник Григор. Климко: Повісті: для мол.та серед.шк.віку / худ. В.Є.Савадов / Г.М.Тютюнник. — К.: Веселка, 1989. — 166 с.: іл.
12. Шевченко А. Щоб було слово і світло на папері: в кн.: Література і сучасність: вип. ХУ: літературно-критичні статті / А.Шевченко. — К.: Рад.письменник, 1982. — 215 с.

Ткачук Галина. Нравственно-этический потенциал произведений Григора Тютюнника: последовательность и перспективность

В статье раскрывается познавательная ценность и нравственно-этический потенциал малой прозы Григора Тютюнника; проблема последовательности и перспективности между начальной и средней школой.

Ключевые слова: нравственность, нравственно-этический, художественная деталь, принцип последовательности и перспективности.

Tkachuk Galina. Moral and ethnic potential of Grygoriy Tiutiunyk's works: followingness and perspectiveness

The author depicts the cognitive value and moral and ethical potential of Grygoriy Tiutiunyk's prose.

The article is devoted to the problem of followingness and perspectiveness of primary and secondary stages of education.

Key words: moral, ethics, artistic detail, spiritualness, principle of followingness and perspectiveness.

Сучасна шкільна літературна освіта: до проблеми вивчення мови художнього твору

Світлана Привалова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

У статті порушується питання вивчення мови художнього твору на уроках української літератури в старшій школі.

Ключові слова: художня література, мова художнього твору, зміст і форма художнього твору, мовностилістичний аналіз.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Художня література як словесний вид мистецтва має величезний розвивальний потенціал, впливає на інтелектуальну та емоційну сферу людини, на її духовний світ. "У системі педагогічної освіти урокам літератури належить особлива роль, бо вони відтворюють духовний світ української людини і тим самим сприяють активному становленню особистості", — стверджує В. Шуляр [19, с. 6]. Особливими у системі шкільної літературної освіти є уроки української літератури, на яких здійснюється аналіз мови художніх творів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті проаналізовано праці вчених Н. Волошиної, О. Бандури, Є. Пасічника, А. Ситченка, В. Шуляра, В. Марка, І. Семенчука та ін., у яких порушується проблема шкільного аналізу мови художніх творів.

Формулювання цілей статті. Здійснити аналіз науково-методичної, навчально-методичної літератури з метою дослідження необхідності проведення аналізу мови художнього твору на уроках в української літератури в старшій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основне завдання сучасного вчителя української літератури — виховати читача, здатного через слово сприймати втілені в ньому авторські ідеї, формування в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова, а також тих додаткових значень, що випливають з контексту, збагачуючи висловлювання змістовою, концептуальною та підтекстовою інформацією. Тому сьогодні важливою і актуальною у системі шкільної літературної освіти є проблема аналізу мови художнього твору на уроках української літератури, що сприяє всебічному розвитку учнів.

Питання вивчення літературного твору, зокрема аналізу мови художнього твору, знайшло місце у різних методичних посібниках. Аналіз науково-методичних джерел засвідчив, що проблема вивчення особливостей мови художнього твору на уроках літератури певною мірою відтворена в працях багатьох дослідників. Учені Ц. Балталон, В. Водовозов, Д. Тихомиров, В. Острогорський, В. Стоюнін, Ф. Буслаєв та ін. у процесі аналізу художнього твору особливого значення надавали роботі над словом, наголошували, що дослідження мови художнього твору має базуватися на основі принципу єдності змісту і форми, що сприяє досягненню ідеї, визначенню авторської оцінки зображуваного, формуванню власного ставлення до прочитаного. Пошук прийомів роботи, що забезпечують цілісність сприймання художнього тексту, його інтерпретацію, розуміння поетики твору привертала увагу М. Рибни-

кової, В. Голубкова, які окреслили низку важливих проблемних питань поетики художнього тексту у шкільній літературній освіті: митець і його позиція, тема та ідейна спрямованість, портрет, пейзаж, діалог, авторський стиль, значення творчості письменника.

Методисти Т. Бугайко, Ф. Бугайко, М. Кудряшов, Н. Молдавська визначили послідовність роботи під час аналізу мови художнього твору, запропонували орієнтовні запитання для проведення мовностилістичного аналізу. Крім того, учені наголошували, що вивчення мови письменника в старшій школі є "прямим продовженням розпочатого в 5—8 класах аналізу мови твору як засобу художнього змалювання картин дійсності і відображення в типових образах закономірностей реального життя як знаряддя ідейно-естетичного впливу на читача [3, с. 172]".

Подальше обґрунтування проблема знайшла у працях учених М. Кудряшова, Н. Молдавської, сучасних методистів Є. Пасічника, О. Бандури, Г. Бандури, Н. Волошиної та ін., які продовжили роботу над вивченням мови художніх творів на уроках літератури учнями старших класів, наголошували на необхідності проведення шкільного аналізу художнього твору у єдності змісту і форми. Вчені акцентували увагу на тому, що зміст і форма у художньому творі вступають у взаємодію, що поняття "форма твору" є ширшим від поняття "мова твору", бо охоплює різні компоненти: образи, композицію, сюжет, зображувально-виразальні засоби.

К. Сторчак, І. Синиця, В. Нікольський, Н. Сафонова, В. Марко, І. Семенчук та ін. у своїх роботах великого значення надавали вирішенню проблем шкільної літературної освіти, зокрема актуальному питанню вивчення мови художнього твору на уроках української літератури. Учені відзначали, що дослідження мовних особливостей художнього твору сприяє творчому літературному розвитку. Так, К. Сторчак наголошує, що мета вивчення поетичної мови твору — навчити учнів свідомо користуватися всім багатством словникового складу рідної мови, прищепити їм "відчуття" слова. В. Нікольський вважає, що вивчення на уроках мови художніх творів і стилю письменника є визначальними для викладання літератури. Н. Сафонова стверджує, що вивчення художньої мови доцільно здійснювати на всіх етапах роботи над твором.

В. Марко зауважує, що адекватне тлумачення слова в тексті веде до глибшого осягнення змісту твору [5, с. 20]. Подібну думку висловлює І. Семенчук, який зазначає: "Словесник має показати учням, як за допомогою мови письменник "ліпить" образи, організовує композицію, щоб найяскравіше втілити ідею твору [10, с. 3]".

Учені стверджують, що, аналізуючи твір, не можна чинити насилля над художнім словом, навпаки, треба допомагати учням проїнятися його таїною й насолоджуватися його місткістю.

Автори навчально-методичного посібника для вищих закладів освіти "Наукові основи методики літератури" за загальною редакцією Н. Волошиної вказують на необхідність застосування в практиці роботи старшої школи такого шляху аналізу художнього твору, як мовно-стилістичний, який "забезпечує сприймання учнями образно-змістової сторони твору, дає учням уявлення про способи творення образів за допомогою зображувально-виражальних засобів [7, с. 60]".

У посібнику "Методика преподавания литературы" за редакцією О. Богданової порушено питання про взаємозв'язок сприймання й аналізу художніх творів на уроках літератури, про проблеми поетики. Дослідники наголошують, що термін "поетика" здебільшого стосується розуміння виражально-зображувальних засобів твору, його цілісності і являє собою у словесно-мовному матеріалі певну систему, що свідчить про творчі принципи письменника.

Учений Є. Пасічник акцентує увагу на специфіці аналізу мови художнього твору в старшій школі на уроках української літератури: "У методичній літературі є спроби виділити окремо структурно-стильовий аналіз художнього твору. Його елементи можуть використовуватися під час вивчення індивідуального стилю письменника [8, с. 263]".

Осягнення мовного багатства твору сприяє літературному розвитку учня, його сприйняттю глибинної сутності художнього твору, всебічному творчому розвитку школяра взагалі. О. Бандура доводить, що під час спостережень школярів за поетичною мовою художніх творів у всіх старших класах доцільно використовувати "знання учнів про різні лексичні категорії, види речень, стилі й типи мовлення тощо", а також спиратися "на вміння застосовувати ці знання практично [1, с. 82]".

Розкриття значення кожного слова, що виражає певний предмет, подію, факт, описані у художньому творі, викликають у читачів народження асоціацій, проведення аналогій, зв'язків, уподібнень. При цьому здійснюється пояснення семантичних значень різних лексем художньої мови, розвиток спостережливості, асоціативного мислення, пам'яті, творчої уяви, фантазії, що сприяє висвітленню авторського ідейного змісту. Погоджуємося з думкою А. Ситченка, який доводить ефективність реалізації навчально-технологічної концепції літературного аналізу, у процесі якого здійснюється аналіз мови художнього твору в основній та старшій школі [11].

Застосування міжпредметних зв'язків на уроці української літератури обґрунтовують методисти сучасності О. Бандура, Г. Бандура, С. Жила, Л. Мірошниченко, Л. Овдійчук та ін., які наголошують, що матеріал з літератури може бути вивчений у взаємозв'язку із мовою, з творами різних мистецтв.

Аналіз сучасних методичних посібників засвідчив, що певні особливості художньої мови є предметом їх висвітлення у практиці викладання української літератури в школі. Так, автори посібника "Українська література: Запитання і відповіді" С. Задорожна, Н. Бернадська наголошують на необхідності визначення ролі тропів у художньому творі, на з'ясуванні спільного між подібними художніми засобами, акцентують увагу на різних видах перейменування, видах повтору, на особливостях риторичних фігур, звуковій організації віршових творів та ін. [14, с. 183—198]. Ю. Солод вважає

доцільним дослідження стильових відмінностей поетичної мови Є. Маланюка, засобів комічного у "Зенітці" Остапа Вишні, символики в поемі "Чорна Мадонна" І. Драча та ін.

У посібниках "Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів, 10 клас", "Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів, 11 клас" О. Слоньовська наголошує на розкритті значення символічних образів ("Айстри" Олександра Олесь, "Стилет чи стилос — не збагнув?" Є. Маланюка), особливостях вивчення фоніки (поезія П.Тичини), значенні кольористики ("Сад Гетсиманський" І. Багряного) та ін. [12], [13].

Певною мірою питання вивчення художнього твору, його мови відбилося й у чинних шкільних програмах та навчальних підручниках з української літератури для 9—11 класів.

Так, програмою з української літератури для 12-річної школи (керівник авторського колективу М. Жулинський, за загальною редакцією Р. Мовчан) передбачено розгляд окремих питань, що стосуються вивчення мови художнього твору в старших класах, наприклад, 10 клас: символічні образи, ускладнена метафора (М. Коцюбинський "Intermezzo"), художні засоби (контраст, антитеза, символика тощо) поезій, символізм (Олександр Олесь "По дорозі в казку"); 11 клас: зміст образів-символів (Є. Маланюк "Стилет чи стилос — не збагнув?"), образи-символи, роль метафори (Т. Осьмачка "Старший боярин"); 12 клас: оксюморон (творчість М. Вінграновського), індивідуальний стиль письменника (творчість І. Жиленко) та ін. [9].

Питання вивчення мови художнього твору порушується й авторами чинних шкільних підручників. Наприклад, у підручнику з української літератури для 9 класу гуманітарних гімназій, ліцеїв і шкіл з поглибленим вивченням предмета (автор О. Бандура) міститься не тільки теоретичний матеріал, а й запитання репродуктивного та евристичного характеру, спрямовані на дослідження мови художніх творів:

— Твори якого змісту й настрою пишуться ритмічною прозою? Наведіть приклади.

— Поясніть, у чому полягає відмінність між ритмічною прозою, віршованими і прозовими творами.

— До підсумкових уроків за творчістю Т. Шевченка підготуйте невеликі доповіді, реферати, виступи або повідомлення на такі теми: "Мова творів Т.Шевченка", "Мистецька майстерність Шевченка".

— Назвіть засоби художньої мови — фонетичні, лексичні, синтаксичні. Свою відповідь ілюструйте прикладами та ін. [2].

Значно менше уваги проблемі вивчення мови художнього твору приділено автором підручника для 9 класу Б. Степанишиним. У ньому передбачено лише вивчення мовних особливостей творів найвизначніших письменників, наприклад: "Стиль. Мова І. Котляревського", "Сентименталізм. Художні особливості повісті "Маруся" Г. Квітки-Основ'яненка", "Стиль. Мова роману-хроніки "Чорна рада" П. Куліша", "Мова і жанр повісті "Інститутка" Марка Вовчка". На нашу думку, у підручнику наявна незначна кількість завдань і запитань, у яких порушується питання вивчення мови художніх творів на уроках української літератури:

— Випишіть з поеми "Енеїда" Котляревського 5—6 крилатих висловів (яких немає у підручнику), поясніть їх суть, запам'ятайте їх.

— Які зорові й слухові образи найчастіше трапляються в ранніх творах Великого Кобзаря? та ін. [15].

Вважаємо, що у підручнику для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів (автор П. Хропко)

подано такі теми, які передбачають дослідження мовних особливостей лише окремих творів: "Панас Мирний "Хіба ревуть воли, як ясла повні?". Насиченість прислів'ями, приказками, примовками, ідіоматичними зворотами"; "М. Коцюбинський "Дорогою ціною". Метафоричний образ народу"; "С. Васильченко "Талант". Забарвлені тропи, синтаксична організація мови" та ін. Запитання і завдання у посібнику спрямовані на визначення особливостей індивідуального стилю письменника, наприклад:

— Висвітліть особливості індивідуального стилю Б. Грінченка.

— У чому полягає неповторність індивідуального стилю П. Грабовського?

— З'ясуйте своєрідність індивідуального стилю О. Кобилянської та ін. [18].

Проведений аналіз підручників з української літератури для 11 класу засвідчив, що певна увага приділяється питанню вивчення мови художніх творів. На жаль, у чинних підручниках з української літератури для 11 класу майже відсутні статті, у яких би порушувалась проблема вивчення мови художнього твору. Так, у підручнику за загальною редакцією Р.Мовчан є лише дві статті: "Риси індивідуального стилю М. Хвильового", "Своєрідність індивідуального стилю О. Гончара". У незначній кількості представлено і запитання, які передбачають визначення характерних рис індивідуального стилю певного митця або зображувально-виражальних засобів певного твору. Наприклад:

— Якими художніми засобами користується письменник, показуючи трагедію українського народу і трагічні долі окремих людей (за кіноповістю О. Довженка "Україна в огні")?

— Наведіть приклади майстерності словесного живопису у пейзажній ліриці поетеси Л. Костенко.

— Поясніть тропи "Балади про соняшник" І. Драча та ін. [17].

Авторами підручника з української літератури для 11 класу за редакцією Г. Семенюка запропоновано такі запитання, присвячені проблемі вивчення мови художніх творів:

— До яких художніх засобів типізації характерів вдався автор кіноповісті "Україна в огні"?

— З якою метою поетеса використовує такий художній прийом, як градація, у вірші "Моя любове, я перед тобою"? [16].

Здійснивши ґрунтовне опрацювання наукових джерел, доходимо висновку про те, що дослідження особливостей мови художнього твору є невід'ємною складовою літературознавчого аналізу тексту на сучасному уроці української літератури в старшій школі. Вивчення художньої мови забезпечує повноцінне сприймання учнями літературного твору, усвідомлення особливостей індивідуального стилю письменника. Проведення літературознавчого аналізу з урахуванням характеристики мовних особливостей художнього твору сприяє розвитку зв'язного мовлення, пам'яті, спостережливості, активності, творчості, естетичного смаку старшокласників.

Робота над художнім твором у старших класах на уроках української літератури повинна здійснюватись у взаємозв'язку змісту і форми. Учні повинні знати про формозмістову спільність літературного тексту, у якому зміст твору виражає єдність ідеї та теми, тобто значення, яке впливає з його форми. Сила художнього твору визначається не просто важливим змістом, а гнучкістю, багатством художньої форми, яка здатна викликати у старшокласника поліфонію змісту, розмаїття вражень і переживань.

Досліджуючи мову творів письменника на уроках української літератури, старшокласники не тільки дізнаються про час, який відтворено у художньому тексті, а й визначають світоглядні позиції автора, стиль епохи, мовні засоби, властиві певному творові чи творчості митця, особливості його індивідуального стилю. Авторська своєрідність у використанні мовних засобів і витворює індивідуальний стиль (ідіостиль) письменника. Стиль письменника — це сукупність особливостей його творчості, якими його твори відрізняються від творів інших митців. Сукупність зображувально-виражальних засобів письменника тоді дає ефект, коли закономірно поєднується в художньо мотивовану систему, зумовлену індивідуальністю митця. Учні старших класів повинні оволодіти понятійним апаратом щодо застосування мовного аналізу художнього твору, уміти розрізняти мову літературну і мову художню.

Аналіз мови художнього тексту на уроках української літератури в старших класах школи здійснюється на *фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях* з урахуванням жанрової специфіки твору. Характер мовних особливостей на різних рівнях визначається як у прозових, так і віршованих текстах, як у мові автора, так і мові дійових осіб.

На *фонетичному рівні* здійснюється характеристика звукової організації художнього мовлення — звукових повторів (алітерація, асонанс), звуконаслідування, тобто аналізується поетична фоніка.

На *лексичному рівні* аналізується словниковий запас художнього тексту, що включає в себе номінативну лексику (слова, вжиті у прямому значенні), стилістично забарвлену лексику (архаїзми, неологізми, жаргонізми, професіоналізми, варваризми, діалектизми тощо), тропи — слова, що вжиті у переносному значенні (епітети, порівняння, алегорія, гіпербола, метафора, метонімія, літота, оксиморон, перифраз, персоніфікація, символ, синеқдоха).

На *синтаксичному рівні* здійснюється характеристика поетичного синтаксису, тобто аналізується художній текст на рівні речення і словосполучення: повтори (тавтологія, анафора, епіфора), риторичні фігури (риторичні заперечення, звертання, оклик, питання), синтаксичні фігури (антитеза, інверсія, паралелізм, багатосполучниковість, безсполучниковість тощо), фразеологізми (прислів'я, приказки, крилаті вислови).

Проведений аналіз мовознавчої, літературознавчої, психологічної, педагогічної, методичної літератури, досвіду вчителів-словесників засвідчує, що проблема вивчення мови художнього твору старшокласниками є однією із актуальних у шкільній практиці. Сучасна шкільна літературна освіта передбачає формування повноцінного читача, здатного переживати процес читання як процес власної творчості і власного духовного розвитку. Проведені спостереження засвідчили, що вчителі здебільшого застосовують традиційні шляхи аналізу художнього твору (цілісний, пообразний, проблемно-тематичний). Методисти Т. Бугайко, Є. Пасічник, О. Бандура, Н. Волошина та ін. доводять, що одним із шляхів аналізу художнього тексту в старших класах загальноосвітньої школи, що передбачає дослідження словесної тканини художнього твору, є мовно-стилістичний.

Висновки. Використання мовно-стилістичного аналізу забезпечує повноту вивчення художнього тексту, розвиток мовлення, самостійної роботи старшокласників, їхніх творчих літературних здібностей. Дослідження мови художнього твору також сприяє розвитку інтелектуального й морального рівня, розвивальних можливостей, здійснює значний виховний вплив на учнів старшої школи.

Література

1. Бандура О.М. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури: посібник для вчителів / Бандура О.М. — К.: Рад. шк., 1984. — 168 с.
2. Бандура О.М. Українська література: підруч. для 9 кл. гуманітарних гімназій, ліцеїв і шкіл з поглибленим вивченням предмета / Бандура О.М. — [2-ге вид. перероб.]. — К.: Освіта, 1998. — 544 с.
3. Бугайко Т.Ф. Українська література в середній школі: курс методики / Т.Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — К.: Рад. шк., 1962. — 392 с.
4. Задорожна С.В. Українська література: запитання і відповіді: [посібник/ худ. оформ. В.М. Штогриня / С.В. Задорожна, Н.І. Бернадська]. — К.: Феміна, 1996. — 232 с. — (Серія "Alma Mater").
5. Марко В.П. Основи аналізу літературного твору: навч.-метод. посібник для студентів і вчителів / Марко В.П. — Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. — 32 с.
6. Методика преподавания литературы: [учебник для студ. пед. вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов; под ред. О.Ю. Богдановой]. — М.: Издательский центр "Академия", 1999. — 400 с.
7. Наукові основи методики літератури: посібник для студентів вищих закладів освіти / за загальною редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.
8. Пасічник Є.А. Методика вивчення української літератури в середніх навчальних закладах: навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Пасічник Є.А. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів:

Современное школьное литературное образование: к проблеме изучения языка художественных произведений

В статье рассматривается вопрос изучения языка художественного произведения на уроках украинской литературы в старшей школе.

Ключевые слова: художественная литература, язык художественного произведения, содержание и форма художественного произведения, стилистический анализ.

Modern school literature education: belles lettres works language teaching problem

The article deals with problem of studying the belles-lettres style works at the Ukrainian Literature lessons for the senior pupils.

Key words: belles-lettres style literature, belles-lettres style works language, the belles-lettres style works content and form, language and stylistic analyses.

Українська література 5—12 класи / кер. авт. колективу — М.Г. Жулинський, за загальн. ред. Р.В. Мовчан. — К.: Ірпінь, 2005. — 208 с.

10. Семенчук І.Р. Вивчення майстерності письменника в школі / Семенчук І.Р. — К.: Рад. шк., 1966. — 195 с.

11. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія / Ситченко А.Л. — К.: Ленвіт, 2004. — 304 с.

12. Слоньовська О.В. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів, 10 клас / Слоньовська О.В. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2002. — 380 с.

13. Слоньовська О.В. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів, 11 клас / Слоньовська О.В. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. — 640 с.

14. Солод Ю.Д. Українська література — ХХ (погляд у тисячоліття): навчальний посібник за програмою 11 класу / Солод Ю.Д. — К.: Нора-прінт, 1997. — 384 с.

15. Степанишин Б.І. Українська література: підруч. для 9 кл. — 5-те вид. / Степанишин Б.І. — К.: Освіта, 1997. — 336 с.

16. Українська література: підруч. [для 11 кл. загальноосв. навч. закл. / Г.Ф. Семенюк, М.П. Ткачук, О.Г. Ковальчук; за ред. Г.Ф. Семенюка]. — 3-те вид. — К.: Освіта, 2006. — 512 с.

17. Українська література, 11 клас: підручник [для серед. загальноосвіт. шк. / Р.В. Мовчан, Ю.І. Ковалів, В.Ф. Погребенник, В.Є. Панченко; за загал. ред. Р.В. Мовчан]. — Київ; Ірпінь: ВТФ "Перун", 1998. — 496 с.

18. Хропко П.П. Українська література: підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. — [6-те вид.] / Хропко П.П. — К.: Школяр, 2005. — 528 с.

19. Шуляр В.І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5—9 класи: практико-орієнтована монографія / Шуляр В.І. — Миколаїв: Вид-во "Іларіон", 2006. — 284 с.

Комплексне застосування технічних засобів навчання на уроках української літератури

Людмила Лінкевич,

учитель української мови і літератури

ЗОШ I—III ст. №28 м. Житомира

У статті розглядаються особливості комплексного застосування на уроках української літератури технічних засобів навчання, запропоновано методику використання мультимедійних графічних зображень як ефективного прийому запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу.

Ключові слова: *наочність, технічні засоби навчання, графічний прийом, мультимедійна презентація.*

Учені стверджують, що провідне місце у світовому освітньому просторі займають ті країни, які більш ефективно використовують інформаційно-комунікаційні технології.

У статті розглядається актуальна проблема сьогодення: застосування на уроках української літератури технічних засобів навчання (телеапаратури, комп'ютера, мультимедійної дошки) як ефективна реалізація принципу наочності.

Питання про роль наочного навчання, яке відповідає природженим властивостям людської природи, розглядалося в педагогіці починаючи з XVII ст. у працях Я.А. Коменського, І.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, а також

знайшло продовження й удосконалення в розробках сучасних вчених-методистів, зокрема Л.В. Занкова, Є.І. Пассова, Б.М. Скаткіна.

В епоху бурхливого розвитку технічних засобів, коли комп'ютер, ноутбук є майже в кожній родині, значно розширюються і можливості навчання української літератури за допомогою такого виду наочності. Настановчими можуть стати ідеї провідного вченого-методиста Н. Й. Волошиної, яка стверджувала, що "дедалі вище підноситься ефективність раціоналізації застосування різноманітних методів вивчення літератури з опорою на демонстративно-технічні засоби" [1, с. 5].

У процесі опрацювання тексту твору, зазначає Н. Й. Волошина, в учнів потрібно формувати вміння користуватися знаннями, одержаними поза школою (радіо, телебачення, інтернет) [3, с. 2].

Мультимедійні презентації із використанням репродукцій картин митців певного історичного періоду, світлин, фрагментів екранізацій програмових творів, телепередач сприяють продуктивності сучасного уроку української літератури, зацікавлюють учнів навчальним предметом.

Сучасна молодь проводить вільний час здебільшого у світовій павутині, тому цю "інтернетну залежність" необхідно спрямувати в правильне русло.

Уміле користування технічними засобами навчання для вчителя є ознакою його креативності. Сьогодні досить на урок прийти з підручником, конспектом та флешкою з необхідним демонстраційним матеріалом.

Плануючи урок, учитель перш за все визначає дидактичну функцію технічних аудіовізуальних засобів. З їх допомогою на уроці активізуються асоціативні зв'язки, поповнюються знання про культурні норми життя в минулому, поглиблюється уявлення про письменників, героїв, систематизуються історико-літературні та літературознавчі знання учнів. Наукові поняття та закономірності легше засвоюються школярами, якщо вони підкріплюються конкретними образами в процесі порівняння, проведення аналогій. Теоретичні положення при вмілому використанні наочності стають доступними й зрозумілими.

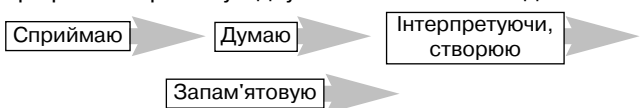
Технічні засоби навчання виконують подвійну роль: з одного боку, вони служать джерелом нових знань, а з іншого — засобом вироблення практичних умінь та навичок в учнів. Їх варто, за твердженням Н.Й. Волошиної, застосовувати на всіх етапах навчального процесу: під час пояснення нового матеріалу, закріплення вивченого, виконання тренувальних вправ, а також при перевірці знань та оцінюванні.

Дуже важливо використовувати технічні аудіовізуальні засоби цілеспрямовано, не захарашуючи перебіг уроку великою кількістю картинок та звуків, бо це заважатиме учням зосередитися та обміркувати найсуттєвіші питання літератури як мистецтва слова. Вчений-методист Є. А. Пасічник наголошував, що "наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи на уроках поєднуються зі словами учителя" [4, с. 355].

Якщо Я. А. Коменський назвав принцип наочності "золотим правилом" дидактики, згідно з яким у навчанні необхідно задіяти всі органи чуття людини, то у використанні ТЗН на уроках української літератури необхідно дотримуватись золотого осердя раціональності та доцільності.

Наведемо приклади використання мультимедійних графічних зображень як ефективного прийому запам'ятовування та відтворення навчального матеріалу.

Під час учнівської інтерпретації твору використання графічного прийому відбувається в такій послідовності:



Схеми допомагають не тільки відтворити знання, а й систематизувати їх. Графічному зображенню передують вислови відомих людей про письменника, цитати з твору, в яких є цікаві ключові слова, фрази, що формуватимуть проблемне питання. Форма графічного зображення теж якоюсь мірою повинна відповідати змістові відтвореної інформації. Наприклад, під час

вивчення біографії М. Коцюбинського (10 клас) методом гронування ми з'ясуємо основні відомості про особистість письменника. При цьому ми зважаємо на те, що письменника вважають "сонцепоклонником". Застосування графічного прийому матиме вигляд сонця. Наступним етапом (наступний урок) описуваного прийому буде відповідь на питання: чому письменника називали "сонцепоклонником"? (від схеми — до розгорнутої відповіді).

Основні відомості про життєвий та творчий шлях Ольги Кобилянської презентуємо у вигляді орлиці, надписи робимо на перах крил птаха. Так старшокласники запам'ятають, що письменницю називають "гірською орлицею".

Вивчаючи творчість І. Нечуя-Левицького, пропоную учням створити схему-пояснення думки І. Франка, який назвав свого талановитого сучасника "колосальним всеобіймаючим оком України". Такі учнівські роботи мали вигляд ока, яке охоплює різні сфери діяльності письменника та різну тематику його творів. Принаймні думку Івана Франка про І. Нечуя-Левицького десятикласники запам'ятали і зрозуміли (а це так важливо під час складання ЗНО).

Використання прийому графічного зображення проводжу на уроках у двох режимах: даю форму — учні заповнюють її змістом; або за опрацьованим матеріалом школярі мають створити відповідну форму запису, тобто систематизувати вивчене.



Створення схем вчить дітей виділяти основну інформацію, шукати ключові слова і за допомогою логіки відтворювати потрібну інформацію. В процесі сприймання або презентації власного графічного зображення школярі вчаться висловлювати свої думки, розвивати здогадку, уяву.

Графічний прийом, на мою думку, поглиблює процес навчання та є завершальним етапом таких інтерактивних методів критичного мислення, як дискусійне питання, "мозковий штурм", "карусель", "гронування", "ажурна пилка", "кейс-метод" та ін. На основі графічного зображення учень розкриває свою позицію, розвиває навички аргументації, вчиться узагальнювати й робити висновки.

Так, наприклад, у 10 класі (профільний рівень) вивчаємо трагедію І. Карпенка-Карого "Сава Чалий" і розглядаємо проблемне питання: Сава Чалий — зрадник чи ні? Перед створенням схеми пропоную учням інтерпретувати ключову цитату — монолог головного героя: **"І там, і там провалля! Немає рівного шляху, яким привик ходить я! О, ньенько, моя рідна Україно! Невже ж тобі судилося весь вік топить своїх синів у братній крові, палить і нищить все вогнем затим, щоб, утопившись і потерявши діток славних, ти надівала знов ярмо і тяжко знов під ним щоб ти стогнала?.. Коли стерно із рук моїх однято, і бачу я, що човен поведуть**

на неминучу гибель — **я кидаю свій човен і впливу на другий берег сам!** Так, так! На берег, на другий берег! І там ми будем рятувати: віру, народ і край від нової руїни! Давай сюди Потоцького умови! Я... їду. Там кохання, там слава мене чеде!.. прости мене, моя Україно, коли я помиляюся... Коли ж помилку сам свою побачу, до тебе, нене, я вернуся таким же щирим сином, як і був, і всі гріхи спокутую я кровію своєю!.."

Аналізуючи ці слова головного героя, складаємо разом таку схему.



бурхлива стихія народного повстання

Під кожною "скелею-берегом" учні записують цитати-характеристики Сави Чалого. Висновки можуть бути (і були) неоднозначними, протилежними. Десятикласники мислили, заглиблюючись у деталі тексту. Проте вони точно запам'ятали героїв твору, проблематику, яка розкривається через їх образи, а Сава Чалий залишився в їх пам'яті як образ людини, яка вагається, човен якої не може пристати до жодного із скелястих берегів ворогуючих сил.

Ще одним видом роботи на уроці літератури, де застосовують графічний прийом, є компаративний (порівняльний) аналіз. Звернемося для прикладу знову ж таки до "Сави Чалого" І. Карпенка-Карого. Таке завдання дозволить нам з'ясувати місце твору в контексті розвитку української літератури. Графічні зображення, створені учнями, удосконалять навички зіставляти, порівнювати, робити висновки. Зіставлення з іншими творами української літератури учні робили на основі спільної історичної доби, спільних героїв, спільної проблематики.

Для схем-порівнянь знову ж таки вчителем був підібраний вислів, який необхідно було підтвердити або спростувати: "І. Карпенко-Карий не обійшовся і без історичної тематики ("Паливода XVIII ст.", "Сава Чалий", "Гандзя"). Є в них достатньо українського патріотизму, але дуже мало розуміння історичних подій. Історичні драми давали матеріал для барвистих постановок із псевдоісторичними костюмами та декораціями, з фантастичними постатями героїв із небувалими вусами тощо. Це був уже дуже неприємний поворот до дошевченківських часів українського театру" (Дмитро Чижевський, науковець-енциклопедист, літературознавець, культуролог, філософ, професор Гарвардського університету).

У результаті роботи ми одержали такі компаративні схеми.

"Сава Чалий" І. Карпенка-Карого	"Гайдамаки" Т. Шевченка		
Спільне	Відмінне		
Історична доба — Коліївщина	Сава Чалий — історична особа	Головний герой	народ
	Реалізм з елементами романтизму		Романтизм
"Сава Чалий" І. Карпенка-Карого	"Князь Єремія Вишневецький" І. Нечуя-Левицького		
Спільне	Відмінне		
Проблема зради	Різне ставлення до зради цих історичних осіб		
"Сава Чалий" І. Карпенка-Карого	"Сава Чалий" М. Костомарова		
Спільне	Відмінне		
— назва твору; — головний герой	Гнат Голий, товариш Сави Чалого, у М. Костомарова — лиходій, бездумний вбивця, а в І. Карпенка-Карого — живе втілення совісті й честі запорожців		

Порівнюючи ці твори, учні знайшли ще один вислів відомого літературознавця С. Єфремова, який допоміг їм у виконанні завдання: "Хоча й ідеали Тобілевича й не відзначаються широтою, вони показують, як автор вдумливо ставився до життя й як пильно шукав відповіді на "прокляті питання" часу. Так само вдумливо він ставився до минулого нашого народу (найкраща у нас драма "Сава Чалий")".

Щоб складання схем було вдалим, а їх використання ефективним, важливо мати вчителю в арсеналі вислови з неординарними, неоднозначними думками. Необхідно навчити дітей шукати основне, ключове слово, яке допоможе розв'язати ту чи іншу проблему. Робота із складанням графічних малюнків до творів допомагає розвивати асоціативне мислення, що стане школярам у принагоді під час проведення ЗНО.

Технологія використання мультимедійних схем буде успішною, якщо підготувати учням графічну опору, а ще краще вона сприйматиметься, якщо її виготовлять самі учні, тоді, справді, матеріал стає зрозумілим. Для вчителя це не дуже просте завдання, оскільки потрібно збільшити навчальний матеріал, а не зважати тільки на параграфи підручника, необхідно підготувати учнів-консультантів. Але на таких уроках з використанням прийому графічного відтворення висловленого учні перебувають в активному стані більше, ніж учитель.

Після застосування графічного прийому опрацювання програмового матеріалу переходжу до важливого етапу — контролю знань. У ході проведеного тестування було з'ясовано, що десятикласники краще засвоїли програмовий матеріал, поданий із використанням графічного прийому — на 38%, — в порівнянні з викладанням матеріалу без застосування даного прийому.

Контроль знань часто проводжу у формі гри "Віват, інтелект", де перевіряю також рівень сформованого асоціативного мислення. Кожному учневі пропонується поетапно дати відповіді на 5 питань, об'єднаних однією темою. За кожне питання можна одержати +10 або -10 балів. Питання не повторюються. Розроблено близько ста тематичних блоків питань. Наведу приклади деяких з них для 10 профільного класу.

Віват, інтелект

Історичні постаті

Ця історична постать, ім'я якої носить історичний роман І. Нечуя-Левицького, є героєм твору Генріка Сенкевича "Вогнем і мечем". (Князь Єремія Вишневецький)

Ця історична особа є головним героєм історичних трагедій І. Карпенка-Карого та М. Костомарова, які мають однакові назви. (Сава Чалий)

До образу цього українського гетьмана зверталися Ю. Словацький, К. Рилєєв, Дж. Байрон, О. Пушкін, а також М. Старицький у романі "Руїна". (Іван Мазепа)

Про цього польського гетьмана у повісті М. Старицького "Оборона Буші" сказано так: "... і хитливі безсоромні очі, і млява, знесилена постава — нагадували швидше фігуру змученої повії, ніж мужнього ватага Посполитої Речі". (гетьман Потоцький)

Історичні події

Як називається твір М. Старицького, що має підзаголовок "Історична повість з часів Хмельниччини"? ("Оборона Буші", 1891 р.)

Яка історична подія об'єднує твори "Сава Чалий" І. Карпенка-Карого, "Сава Чалий" М. Костомарова і "Гайдамаки" Т. Шевченка? (Коліївщина)

Яка війна згадується у новелі І. Франка "Сойчине крило"? (російсько-японська війна)

Літо 1908 року. Революція 1905—1907 рр. закінчилася поразкою та жорстоким державним терором. Цей письменник, засмучений і виснажений картинами людських страждань, їде у відпустку у село Кононівка, де пише свою новелу. (М. Коцюбинський "Intermezzo")

Птахи

"Орлине гніздо" — у якому творі М. Старицького таку назву має фортеця? ("Оборона Буші")

Цю українську письменницю образно називали "гірською орлицею". (Ольгу Кобилянську)

Крило якої пташки є назвою твору Івана Франка та символом кохання? (Сойка, новела "Сойчине крило")

Ця віща птаха пророкує до краю втомленому митцеві з новели "Intermezzo" М. Коцюбинського ще багато літ життя, вселяючи надію на одужання. (зозуля)

Пісня цього птаха є образом натхнення в новелі "Intermezzo" М. Коцюбинського. Цей птах так виспівував, ніби віртуозно грав на арфі, що "єднала небо із землею". (пісня жайворонка)

Які герої та з якого твору нещадно винищують горобців за те, що останні під час розп'яття Христа кричали: "Жив! Жив!"? (Грицько та Чіпка з роману Панаса Мирного "Хіба ревуть воли, як ясла повні?")

Псевдоніми

Цей псевдонім є поєднанням справжнього прізвища з псевдонімом. Під справжнім прізвищем його знали в іпостасі викладача польських міст Седлеця й Каліша, а під псевдонімом — як майстра красного письменства. Його батько навіть до кінця життя не знав, що син є тим знаним письменником. (Іван Нечуй-Левицький)

Цей письменник, автор першого українського соціально-психологічного роману, вважав за краще своє авторство зберігати в таємниці. Його псевдонім ніби підкреслює неконфліктну природу автора. (Панас Мирний — Панас Рудченко)

Цей драматург обрав собі псевдонім, перша частина якого була утворена на честь батька, а друга — на згадку про свій акторський дебют — прізвище побратима головного героя з драми "Назар Стодоля". (Іван Карпенко-Карий — Іван Карпович Тобілевич)

Яким чином утворилися псевдоніми братів Тобілевичів — активних діячів театру корифеїв — Івана, Миколи, Панаса? (Івана (див. вище), Микола Садовський (в пам'ять матиного роду), Панас Саксаганський (від річки Саксагань).

Цей письменник підписував свої твори 99 псевдонімами. (Іван Франко)

Хто з українських письменників підписував свої твори такими псевдонімами: Василь Чайченко, Б. Вільхівський, П. Вартовий, Іван Перекотиполе? (Борис Грінченко)

Який псевдонім у Лариси Петрівни Косач? (Леся Українка).

Життя — театр

"Сцена — мій кумир, театр — священний храм для мене!" — це слова українського драматурга... (Івана Карпенка-Карого)

Іван Карпенко-Карий, Микола Садовський, Панас Саксаганський, М.Старицький, Кропивницький є представниками... (театру корифеїв)

У грецькому театрі так звався співавтор у хорі. (корифей) Комедія "Міщанин-шляхтич" Ж.-Б. Мольєра співзвучна цій українській комедії. ("Мартин Боруля" І. Карпенка-Карого)

Як називається трагедія Івана Карпенка-Карого, поштою до якої стала народна пісня "Ой був в Січі старий козак, на прозвище Чалий"? ("Сава Чалий")

Людмила Линкевич. Комплексное применение технических средств обучения на уроках украинской литературы

В статье рассматриваются особенности комплексного применения на уроках украинской литературы технических средств, представлено методика использования мультимедийных графических изображений как эффективного приёма запоминания и отображения учебного материала.

Ключевые слова: наглядность, технические средства обучения, графический приём, мультимедийная презентация.

Ludmila Linkevich. Integrated use of technical training as solving on the lessons of Ukrainian Literature

In article features integrated application of Ukrainian literature in the classroom technical training, technique is presented using multimedia graphics as an effective admission memorization and reproduction of educational material

Keywords: visibility, technology training, graphic reception, multimedia presentation.

Сонце

Його називали "сонцепоклонником". (М. Коцюбинського)
Сонце є символічним образом-персонажем якого твору М. Коцюбинського? ("Intermezzo")

Хто є сонцем для головного героя Сави Чалого з трагедії І. Карпенка-Карого "Сава Чалий"? (дружина Зося)

У слов'янській міфології він є богом весняного сонця. (Ярило)

В якому творі давньої літератури є епізод затемнення сонця? ("Слово про похід Ігорів")

Два

Два автори має перший в українській літературі цей соціально-психологічний роман. ("Хіба ревуть воли, як ясла повні?" Панаса Мирного та Івана Білика)

Хто є автором твору "Дві московки", опублікованого у львівському журналі "Правда"? (І. Нечуй-Левицький)

До написання якого твору причетні два автори — Іван Нечуй-Левицький та Михайло Старицький? ("За двома зайцями" — на основі п'єси І. Нечуя-Левицького "На Кожум'яках")

Як звали двох парубків, які собі обирали наречених у селі Семигори? (Карпо і Лаврін з "Кайдашевої сім'ї")

Ці дві повісті Ольги Кобилянської найяскравіше висвітлюють тему емансипації жінки. ("Людина", "Царівна")

Застосування графічного прийому на уроках української літератури допомагає формувати у школярів навички самостійного здобуття нових знань, збирання необхідної інформації, уміння висувати гіпотези, робити висновки. В процесі складання графічних малюнків розвивається асоціативне мислення, креативність як вчителя, так і учнів.

Отже, для викладання української літератури в школі розпочинається нова ера, яка характеризується перенесенням інформації з паперових носіїв на електронні. Традиційні методи та прийоми активізуються завдяки різноманітним комп'ютерним технологіям, зокрема використанню інтернету (матеріали літературних, мистецьких сайтів, електронних бібліотек, електронної періодики). Новітні ТЗН допоможуть учителю української літератури залучити вихованців до написання власних наукових досліджень. Робота з мультимедійними презентаціями, наповненими ілюстраціями та музикою, не повинна сприйматися як розважальний елемент у процесі викладання української літератури, а має розглядатися як органічна складова пізнавальної активності, що формує навички самостійної діяльності школярів.

Література

1. Волошина Н.Й. Наукові і прикладні функції методики літератури/ Н. Й. Волошина// Українська література в загальноосвітній школі. — 2004. — №10. — С. 4—6.

2. Волошина Н.Й. Перспективні педагогічні технології у практичній діяльності вчителя-філолога/ Н. Й. Волошина// Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. — 2007. — № 5. — С. 2—3.

3. Волошина Н.Й. Про зміни в навчальних програмах і технологія вивчення літератури/ Н.Й. Волошина// Українська література в загальноосвітній школі. — 2001. — № 1. — С. 2—4.

4. Пасічник Є.А Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти/ Є.А. Пасічник. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.

Із доброго подільського кореня

Уроки літератури рідного краю за творами Миколи Магери

Надія Лаврусевич,

кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

У статті йдеться про важливий виховний вплив на учнів середнього шкільного віку творів літературного краєзнавства, зокрема творів письменника-подільянина Миколи Магери, в яких зображено страшні картини голодомору з життя селян Хмельниччини у 1932–1933 рр. минулого століття.

Ключові слова: література рідного краю, Хмельниччина, Україна, аналіз новел, учні, голод, хліб.

Уроки літератури рідного краю в школі — це один із шляхів, що веде учнів до відродження духовних цінностей нашого народу, прилучає дитячі душі до народних надбань, національно-культурних традицій, високого мистецтва художнього слова. Особливість уроків літературного краєзнавства полягає в організації навчально-виховного процесу таким чином, щоб кожен учень добре знав тих, хто плекав художнє слово на теренах його області, району, міста, села... Щоб кожен, хто доторкнеться до літературних джерел краю, ще більше полюбив свій народ, гордився його історією, і в ньому пізнав себе.

На уроках літератури рідного краю розглядається обсяг матеріалу значно більший, ніж на звичайному уроці, а у структурі уроку можуть бути відсутні деякі традиційні для звичайного уроку елементи. Велику роль відіграє майстерність учителя при проведенні таких уроків, врахування психологічних і вікових особливостей учнів (іти від простого до складного, поступово підвищуючи вимоги й ускладнюючи форми занять), вміння навчати учнів виявляти власні судження, давати об'єктивну оцінку образам і явищам, вести дискусію, писати відгуки, анотації, рецензії, твори-роздуми, складати конспекти, тези, списки літератури, користуватися цитатами.

Залежно від мети уроку і особливостей художнього твору можуть бути різноманітні форми, методи і прийоми роботи: бесіда, огляд, диспут, обговорення, конференція, заочна екскурсія і навіть літературний вечір. Пропонуються різноманітні форми проведення уроків: урок-бесіда; урок-конференція; урок-зустріч з поетом; урок-екскурсія; урок-подорож; урок-конкурс; урок-пісня; урок-зустріч; урок-семінар; урок-інсценізація; урок-презентація, урок-диспут.

Відомий методист, професор Н.Й. Волошина сприймала таку класифікацію не без застереження "оскільки їх (форми уроків — Н.Л.) можна придумувати до безмежності [1, 11]", а тому найголовніше — не форма, а результативність такого уроку, незважаючи на те, чи це урок-бесіда з позакласного читання, чи урок літератури рідного краю. Ніла Йосипівна багато уваги приділяла роботі вчителя-словесника із художніми творами письменників її "малої Батьківщини", зокрема особисто контактувала із письменником-подільянином Миколою Магерою. Їх пов'язувала багатолітня дружба, а казку М.Магери "Хоробрі з Найхоробріших" відомий методист пропонувала для вивчення у 5 класі. Із доброго подільського кореня постала художня творчість письменника та наукова — докторна педагогічних наук, професора Ніли Йосипівни Волошиної. Під її керівництвом троє аспірантів — М.С. Горда, А.В. Лисенко, В.Г. Шульженко — успішно

захистили дисертації, пов'язані із питанням літературного краєзнавства.

Шкільна програма з української літератури містить цікавий для учнів та вигідний для вчителів і вихователів розділ, за яким у будь-якому регіоні України можна вивчати твори "місцевих" авторів. Підбір їх у кожному класі відбувається власне за вибором учителя, що забезпечує врахування смаків та уподобань вихованців.

Цілеспрямоване використання творів, що вивчаються у цій рубриці на уроках літературного краєзнавства, допоможе підготувати дітей до розуміння історії краю. Нам, подільцям, дає поглиблені знання про цікаві події, що відбувалися не лише на території Хмельниччини, а й далеко за її межами. Особливо цікаво почути це з творів письменників-земляків, бо "наша земля багата талантами, треба тільки їх помічати і відкривати для себе, і тоді ще милішим і дорожчим стане рідний куточок землі, де ти народився [3, 3]". Ці слова відомого подільського письменника Миколи Федунця стали тим містком, що еднає письменницьке середовище Поділля і навчальні заклади, де вивчається літературне краєзнавство.

Художній набуток літераторів краю є оригінальним і своєрідним явищем, вписаним у канву суспільних і літературних проблем нинішнього життя. Звернення до них викликає в учнів зацікавлення постаттю Миколи Магери. Його творчий доробок містить багатий матеріал для формування в учнів патріотичних почуттів. Зокрема сьогодні, коли в суспільстві так різко контрастують думки з приводу певних проблем, почути про це думку відомих краєзнавців, істориків та особливо письменників для молодого покоління дуже важливо. Питання голодомору 1932—1933 рр. в українській літературі не нове, але в контексті трагедії всієї України питання голоду на Поділлі для багатьох і учнів і вчителів водночас як болюче, так і маловідоме. Надто важко зрозуміти ті катастрофічні для України події учням 5—6 класів, у яких не вистачає певного суспільного досвіду. Тому знайомство з творчою постаттю земляка, зокрема з його творами "Мати Божа", "Бевка", "Зелені паляниці", дає багатющі пізнавальні матеріали.

Як правило, уроки літератури рідного краю вчителі проводять наприкінці навчального року або семестру, бо вони не потребують великої кількості навчальних годин. Але найдоцільніше пов'язати їх з програмним матеріалом, щоб "не виривати" з навчально-виховного контексту дібраних у програмі творів та не підкреслювати "чужорідність" їх у шкільному вивченні. На нашу думку, найдоцільніше у 5 класі провести такий урок після вивчення творчості Леоніда Глібова з огляду на приналежність автора до подільського літературного кореня.

Наступний розділ у програмі розповідає про історичне минуле нашого народу. І хоча запропонований програмою матеріал далекий у пізнавальному аспекті від нашої проблеми, але передбачає одну і ту саму мету: поглибити знання учнів з історії України. Ще один вдалий момент щодо планування роботи вчителя — це проведення уроку після вивчення твору Костянтина Малицької "Чом, чом, земле моя..." У такому разі підсилиться як пізнавальне, так і виховне значення уроку. У шостому класі урок літератури рідного краю рекомендуємо провести після вивчення творчості Леоніда Глібова та Степана Руданського з тієї ж причини, що і у п'ятому. Або ж після вивчення поеми Миколи Вороного "Євшан-зілля", де також переплітається вивчення твору на історичну тему з високим виховним змістом.

Про автора запропонованих творів учням може бути відомо мало або й взагалі нічого. Тому першим завданням для вчителя є ознайомлення з біографією Миколи Никаноровича Магери. Про його життєвий та творчий шлях найкраще розкаже вчитель, можливо, у 6 класі — спеціально підготовлений учень. Твори М. Магери є короткими образками-новелами із його життя та дитинства, що, власне, і наблизить учнів до кращого розуміння їх змісту. Якщо питання з історії України про голодомор учням 5 класу малозрозуміле, то про це розповідь у вступному слові вчитель.

Чи не найвідповідальнішою на уроці є робота з текстом. Рекомендуємо розпочати її читанням твору "Зелені паляниці". Читання має бути виразним, початок твору краще прочитати вчителю та пояснити слова "колективізація", "трудої", "глікозиди". Продовжують читання учні, звертаючи особливу увагу на види праці, які виконує мати, щоб спекти хліб, на мову твору. Опис процесу збору зерна та випічки хліба нагадує учням давній процес виготовлення полотна, з яким учні ознайомились, вивчаючи народну казку "Мудра дівчина". Ці давно забуті чи не використовувані у сучасному повсякденному житті способи діяльності людини дадуть учням змогу краще зрозуміти, що труд хлібороба та пекаря важливий, важкий, але почесний і необхідний для життя людини. Спочатку пропонуємо проаналізувати уривок:

"Коли жито у нашому садку між сливами почало цвісти, то ми цілими днями винюхували той ніжний неповторний запах. А як вітер злегка колихав колосками і з них туманився пилок, то ми ладні були підтримувати кожну стеблину, кожен колосочок, бо думали, що то витрушується майбутнє зерно, на яке так довго чекали [2, 58]". Вчитель ставить запитання:

- Чому жито мати посіяла у саду між сливами?
- Чи чули ви запах молодого житнього колосся?
- Чому дітям він здавався ніжним і неповторним?
- Як будуть ставитись ці діти до хліба та хлібороба протягом усього свого життя?

Наступним етапом роботи на уроці може бути усне словесне малювання. Завдання: "Опишіть дітей сім'ї Магери", "Змалюйте матір, що йде з серпом на ранні жнива", "Опишіть будинок, в якому жила сім'я, взимку і весною". Така робота ще раз доведе правильність міркувань учнів та весь трагізм ситуації, в якій опинилась сім'я Магери, наше рідне Поділля й уся Східна Україна, що перебувала під владою комуністів.

Наступним уривком для аналізу буде цитата: "П'ятеро нас стало на відстані від неньки, щоб не сполохати її. А вона тричі перехрестилася до сонечка, що саме було у zenіті, нагнулася, взяла лівою рукою жмут зелених житніх стебел — і раптом почулося на весь сад:

— Ж — ж — ж — жух!

Від того "Ж — ж — ж — жух!" ми здригнулися і вже не дослухалися до наступних "Ж — ж — ж — жухів!", які раз за разом лунали у саду [2, 59]".

Запитання до учнів:

- Чому діти боялися сполохати матір?
- Як почала процес жнив ненька?
- Чому саме до сонечка перехрестилася вона?
- Як і чому діти відреагували на звуки, які видавали серп і жито?

Під час бесіди вчитель дізнається, що найбільше вразило дітей у творі, пропонує знайти і прочитати уривки, де описане молоденьке зерно жита, його колір, колір борошна, а потім і паляниці.

Запитання:

- Яка втрата спіткала сім'ю автора під час голоду?
- Чому письменник саме так закінчує новелу? — стануть ключовими для розуміння ідейного задуму твору.

Закінчення твору справді є символічним: нічого смачнішого за останній час автор — тоді ще малий школяр — та його сестри не їли, але просять Бога, щоб то було як вперше, так і востаннє: "І щоб ніхто і ніколи на нашій рідній Україні не бачив зелених паляниць! Амінь! [2, 62]".

Якщо урок літератури рідного краю проходитиме в 6-му класі, то кількість творів можна збільшити, але тематика їх повинна бути тією ж або спорідненою. Це твори, об'єднані рубрикою "Новели з давніх літ" — "Матусенько-о-о!", "Мати Божа", "Бевка".

Під час аналізу новели "Бевка" потрібно пояснити назву твору, адже частина учнів сприйме її як назву страви. Для дітей може бути невідомим персонаж твору під назвою "піонервожата" та причини її поведінки — вороже ставлення до дітей із сім'ї вивезених у Сибір куркулів. Можна зробити екскурс в минуле України — розповісти про ту ганебну сторінку історії нашого народу, коли найкращих селян-господарів висилали в Сибір, на Далекий Схід, щоб назавше витравити в українців любов до праці на власній землі, вміння розумно і ощадливо господарювати та й взагалі мати щось своє, приватне... Новела пройнята гуманізмом маленької дитини до собі подібних і вражає бездушністю і жорстокістю тих, хто мав би культивувати в душах дітей найсвітліші почуття. Особливо вражають образи двох сестричок — Галі і Віри, які доведені голодом мало не до тваринного стану — вони оближують тарілки з недоїдками, залишені школярами. Автор з великою майстерністю та співчуттям змальовує цих дітей. Під час вивчення твору варто використати такі види робіт, як малювання уявних картин, що постають з твору, складання цитатного плану та розповідей, записаних з вуст очевидців подібних подій (стареньких рідних, сусідів, запрошених гостей, які займаються цією проблемою за родом своєї професійної діяльності).

Уроки літературного краєзнавства мають беззаперечно високий виховний вплив на учня-читача і вміння використати усі плюси таких уроків, як правило, дає високі пізнавальні, розвивальні та виховні результати для учнів середнього шкільного віку.

Література

1. Волошина Н.Й. Уроки позакласного читання у старших класах: Пос. для вчителя. — К.: Рад.школа, 1988. — 174 с.
2. Магера М. Маленька хрестоматія. На допомогу учням і вчителям. — Хмельницький. — 2004. — 69 с.
3. Федунець М. З подільського кореня.// Хмельниччина літературна. — Хмельницький. Облполіграфвидав. — 1990. — С.3.

Переяславські освітяни на Перших Волошинських читаннях

Світле ім'я визначного методиста, науковця-практика, головного співробітника лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України і просто прекрасної людини із великим серцем Ніли Йосипівни Волошиної вшановують не вперше. Усі, хто знав її особисто, не перестають дивуватися і розповідати про вражаючу здатність Ніли Йосипівни, незважаючи на зайнятість, уміти знаходити добре і щире слово для кожного, хто її оточував, з ким зводила довга дорога в науку.

З особистістю Ніли Волошиної як науковця-практика ми, студенти філологічного факультету, познайомилися завдяки Дизи Надії Василівні, її колишній вихованці, кандидату педагогічних наук, доценту кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання філологічного факультету нашого університету. Вивчаючи методику української літератури, ми постійно згадували ім'я Ніли Йосипівни, адже немає, здається, такої педагогічної проблеми, якою б вона не опікувалася у своїх наукових працях. На практичних заняттях з методики української літератури ми апробували її нові підручники-хрестоматії (2007—2009 рр.) для 5—7 класів, які стали в пригоді під час проходження педагогічної практики.

Переможцями конкурсу на кращу наукову доповідь, який був організований Н.В. Дигою, стали студентки 4 курсу Марина Ткачук і Анна Романчук та студентка 6 курсу Шульган Віра. Вони отримали можливість взяти участь у Перших Волошинських читаннях, що відбулися 3 квітня в Інституті педагогіки НАПН України.

Реалізації такого масштабного наукового зібрання слід завдячувати організаторам конференції, зокрема лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України, яку в минулому очолювала професор Ніла Йосипівна Волошина.

Науковий колектив Інституту педагогіки НАПН України дуже тепло прийняв нас. Ми відчули, що усі співробітники лабораторії — це частина великої наукової родини, де панують взаємоповага і тісна співпраця.

Першою виступила з доповіддю професор кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, **Токмань Ганна Леонідівна**, яка розповіла про докторську наукову школу вченого-методиста. Нас вразила чисельність науковців, які під турботливим керівництвом Ніли Волошиної змогли здобути звання кандидатів, докторів наук.

На конференції було багато колишніх вихованців професора.

Н.В. Дига зосередила увагу на біографічних модифікаціях принципу діалогізму в методиці вивчення життєпису письменника. Методист пропонує реалізувати цей принцип у конкретних джерелах, задіяних на уроці, зокрема автобіографічного та біографічного характеру. Тема дуже актуальна сьогодні, бо вивчення біографії письменника викликає багато труднощів на уроці.

Доктор педагогічних наук, професор **Жила Світлана Олексіївна** поділилася з присутніми світлим спогадами про Нілу Йосипівну. Вона пишається тим, що доля звела її з таким гуманним науковцем, щирою і працелюбною жінкою. С.О. Жила відзначила: "Її світ поліфонічний. Коло наукових зацікавлень широке. В Україні знають: Ніла Йосипівна Волошина творила світ справжньої науки й активного добра, духовної гармонії. Її педагогічна й методична творчість сповнена глибинного відчуття національного духу і внутрішньої краси нашого народу". На Волошинських читаннях С.О. Жила представила увазі присутніх доповідь на тему: "Бачити художній твір як культурний універсум", де вкотре порушила важливу проблему сприйняття учнями твору не просто як готового фактичного матеріалу, а як культурно-мистецького утворення з глибоким і неоднозначним змістом, який необхідно розглянути, розкрити.

Дотичну проблему проаналізували кандидат педагогічних наук, учитель-методист **Васюта Світлана Дмитрівна** ("Формування творчого мислення учнів у процесі сприйняття художнього твору"), кандидат педагогічних наук, доцент **Коваленко Валентина Михайлівна** ("Психологічне прочитання української літератури в старших класах"), а також кандидат педагогічних наук, учитель-методист **Соловійова Наталія Михайлівна** ("Проблема формування умінь учнів розкривати психологічний аспект у характеристиці героїв літературного твору").

Наталія Михайлівна Логвіненко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України розкрила важливе питання "Формування змісту шкільного курсу літератури — одна з невіддільних функцій методики літератури". В умовах активного сучасного освітнього реформування ця проблема дуже актуальна, адже перш ніж твір письменника потрапить до рук школяра, він повинен бути методично проаналізований: чи відповідає його зміст та ідейно-тематичне наповнення віковим і психологічним особливостям учнів різного віку.

Цікавим був виступ **Лінкевич Людмили Петрівни**, учителя вищої категорії. Її доповідь "Комплексне застосування технічних засобів навчання як вирішення проблеми наочності на уроках літератури" була насичена яскравими прикладами з української літератури, які доводять, що сучасний навчально-виховний процес може бути набагато продуктивнішим і захоплюючішим завдяки мультимедійним засобам.

Марина Ткачук, студентка 4 курсу, у доповіді порушила проблему впливу української літератури на національне самовиховання учнів в оцінці Н.Й. Волошиної, проаналізувала методичні шляхи реалізації ідеї національного виховання, адже це, як зазначає Н. Волошина, найрезультативніший спосіб для розвитку патріотичних цінностей у школярів.

Анна Романчук, студентка 4 курсу, розповіла про вивчення життєпису Ганни Барвінок на уроках позакласного читання за концепцією Н. Волошиної, представила модель вивчення творів письменниці у старшій школі.

Доповідь магістрантки **Шульган Віри** стосувалась моделі підручника нового покоління в методичних поглядах Н. Волошиної. Студентка розглянула питання підручникотворення через призму сучасного його стану, простежила погляди професора в діалозі з іншими науковцями.

Залишилося приємне враження від особливої атмосфери наукового зібрання такого високого рівня, учасниками якого були і доктори наук, і вчителі, і аспіранти, і магістранти з усіх куточків України. Ми отримали цінний досвід наукового спілкування, багато чому навчилися.

Щиро віримо, що проведення Волошинських читань стане доброю традицією на довгі роки.

Марина Ткачук,

студентка 4 курсу філологічного факультету
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди"



У світі художнього перекладу

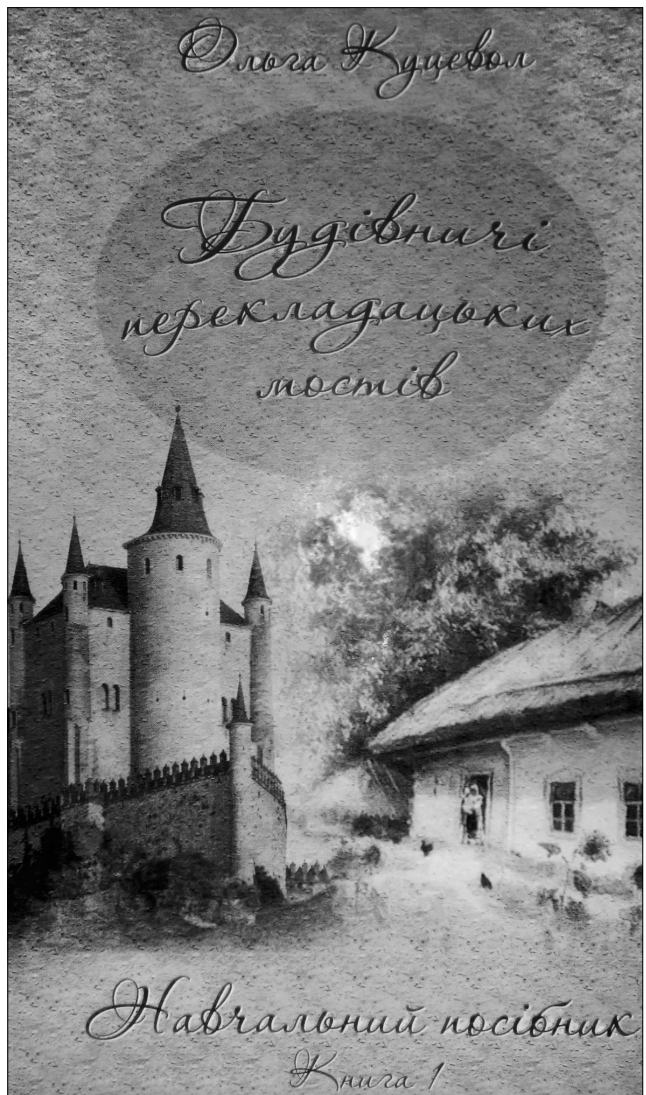
Рецензія на навчальний посібник

*"Будівничі перекладацьких мостів" Ольги Куцевол
(Вінниця : ТОВ "Меркьюрі-Поділля", 2012. — 456 с.)*

"Скільки мов ти знаєш, стільки раз ти людина", — ці відомі слова прийшли на думку, коли перегорнула останню сторінку навчального посібника "Будівничі перекладацьких мостів" Ольги Куцевол, присвяченого вивченню творчості звитяжців перекладацької справи в українській літературі ХХ століття. А ще згадалося почуття гордості за українських митців художнього слова, зокрема В. Підмогильного (у свій час працювала над методичними рекомендаціями щодо вивчення його життєвого і творчого шляху в школі), коли дізналася, що він перший переклав один із найвідоміших романів А. Франса "Таїс" на українську мову. Тільки ця робота принесла йому світове визнання. Не перестаю захоплюватися величию українських майстрів художнього слова, що своєю працею збагачували і збагачують культуру рідного народу, дбали і дбають про "забезпечення єднання нашої національної літератури зі світовим красним письменством", адже, за словами В. Ткаченка, "художній переклад був і залишається одним із найдосконаліших засобів обміну досягненнями і збагачення різних цивілізацій, мов, літератур і культур".

Захоплюємося і творчими здобутками одного з відомих українських учених-методистів Ольги Куцевол, яка невтомно трудиться, щоб познайомити, у першу чергу, своїх студентів із скарбами національної і світової культури.

Виданий нею у 2012 році навчальний посібник містить цінний матеріал про широкий пласт національної культури — творчість українських письменників М. Рильського, М. Зерова, Юрія Клена, Бориса Тена, Г. Кочура, М. Лукаша, Д. Паламарчука, чий переклади ввійшли до золоті скарбниці національної літератури.



Оскільки у вітчизняній культурі пересічний читач мало знає про перекладацьку професію і її здобутки серед українських перекладачів, доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Ольга Куцевол, дбаючи про виховання кваліфікованого читача, який би був готовий сприймати й осмислювати явища національної і світової культури, створила теоретико-методичний, логічно структурований навчальний посібник. Переконані: він стане путівником для учнів, студентів, учителів-словесників, викладачів вишів у справі поглибленого вивчення української літератури в контексті світової культури. Адже, як зазначають самі письменники-перекладачі (зокрема академічної школи в українському перекладацтві, якій притаманне всебічне наближення до першотвору), щоб відтворити адекватно колорит першоджерела і "тонкощі чужоземної версифікації", спочатку вивчається творчість письменника, якого будуть перекладати, особливості відповідної історичної епохи, атмосфери, лексики, що дає змогу відчувати "атмосферу, настрої, уподобання й світобачення поета... Далі тривають пошуки природної форми вислову, пересотворення оригіналу засобами рідної мови" (В. Ткаченко).

Організації діалогічної взаємодії учнів чи студентів з художнім твором, забезпеченню роботи "своєрідного каналу для інтелектуального, естетичного, морального й емоційного зв'язку молоді генерації з письменниками минулого та їхньою спадщиною" підпорядковано всі підрозділи навчальної книжки.

Так, тезисно означені автором у передмові шляхи розвитку тисячолітньої складної історії художнього перекладу в Україні можна визначити як теми для глибоких самостійних учнівських і студентських досліджень. На думку вчених, переклад у різні часи відігравав неоднакову роль — він був то "великим будівничим мистецтвом", то мистецтвом "на руїнах" і "вавилонського полону"; виконуючи виховну функцію, "був засобом саморозвитку нації, сприяв розвитку української мови та літератури, збагаченню її поетичного вислову" (М. Москаленко); став одним із небагатьох чинників піднесення нашого письменства на рівень найрозвинутіших літератур світу. "І що найголовніше — переклад, за визначенням І. Франка, служив справі формування нації [с.6]".

Поглиблювати знання учнів про українських письменників автор пропонує через знайомство з їхньою перекладацькою діяльністю, що розглядається у широкому літературному і культурному контекстах. Цьому присвячені окремі розділи навчального посібника, що змодельовані автором як: урок — літературознавче дослідження перекладницької спадщини Максима Рильського (10 клас), урок-лекція за перекладацькою творчістю Миколи Зерова (11 клас), урок-презентація учнівських проектів за перекладацькою творчістю Юрія Клена (11 клас), урок-подорож за творчістю Бориса Тена (9 клас), урок — заочна екскурсія за творчістю Григорія Кочура (11 клас),

урок-гра-драматизація за творчістю Миколи Лукаша (11 клас), урок — рольова гра за творчістю Дмитра Паламарчука (11 клас).

Цінним є те, що посібник містить ґрунтовно розроблений теоретико-методичний матеріал для організації і проведення зазначених вище форм навчальних занять, обов'язковими складовими яких є: слово вчителя про оцінку перекладацького доробку того чи того письменника, дослідницький практикум, літературознавчий коментар, індивідуальні дослідницькі завдання для учнів профільних філологічних класів, компаративний аналіз, інтерактивні форми навчання, індивідуальні домашні завдання пошуково-дослідницького характеру. У посібнику домінує дослідницький метод вивчення матеріалу, що обумовлено потребами формування творчої особистості, умінь учнів самостійно здобувати знання, соціалізацією випускників.

Надзвичайно цікавими і своєрідними у посібнику є розділи "З перекладацької скриньки", "Поетичне відлуння". В них скрупульозно дібраний ученим-методистом матеріал про перекладацькі премії України, якими вшановується праця перекладачів; афоризми про перекладацьку працю; вірші про перекладацьку справу. Вражає добірка художніх творів із "Поетичного відлуння". Поезія розділу присвячена відомим українським письменникам-перекладачам, особливостям їхніх перекладницьких стилів ("Нам ніде не сором, друзі, представляти / українську школу перекладачів", — Дмитро Білоус) як концентрація-узагальнення найсуттєвішого, що в свою чергу може стати відправною для учнівського дослідження. Коментарі розділу є досить суттєвим довідником для з'ясування предметів мистецького перекладу, відомих імен і явищ світової літератури (кого перекладали і хто перекладав); тлумачення слів і афоризмів, образних висловлювань, що утворюються в перекладних текстах, коли виникають труднощі передачі першоджерела іншою мовою.

Вражає і добірка художньо-документальних джерел із десятого розділу "Постаті українських перекладачів у художньо-документальних джерелах", що налічує 775 найменувань, не враховуючи періодичних та продовжуваних видань, використаних автором у роботі.

Перший в Україні навчальний посібник про скарги українського перекладу "Будівничі перекладацьких мостів" Ольги Куцевол, нове видання із сучасною методологією навчання необхідне усім, хто прагне розширювати свій світоглядний і культурний кругозір, глибоко знати перлини національної і світової літератури.

Ми, як і автор книги, "зичимо всім плідного діалогу з цим посібником", який дає змогу кожному засвоювати надбання вітчизняної і світової культури.

Наталія Логвіненко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії літературної освіти
Інституту педагогіки НАПН України