

22.369

БОРИС СТЕПАНИШИН

Викладання української літератури в школі



БОРИС СТЕПАНИШИН

**ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
В ШКОЛІ**

Методичний посібник для вчителя



Київ - РВЦ «Проза» - 1995

Рекомендовано Міністерством освіти України

У книзі викладено сучасні теоретичні основи методики вивчення літератури і узагальнений досвід багатьох учителів України про те, як захопити учнів особою письменника та його творами, як організувати сприймання ними художнього тексту, як цілісно його проаналізувати, як навчити школярів писати самостійно та оригінально.

Для вчителів та студентів-філологів.

© Б.І. Степанишин, 1994

ВСТУП

Професійна освіта вчителя української літератури розпочинається з «Методики викладання», себто з посібника про науку особливої сфери духовного життя людини. Особливої, бо вона вводить його в чарівний світ Мистецтва Слова, образів і картин витонченої словесності. Це настільна книжка філолога на всі роки навчання у вузі — і нею, залежно від її науково-теоретичного рівня і практичної вагомості, значною мірою визначиться подальша професійна доля педагога-україніста.

У вступі до посібника доречно наголосити, що художня література, яка зображує багатогранні і часто дуже складні стосунки між героями в різноманітних ситуаціях, допомагає уважному читачеві розібратися і в собі, і в людях. А той читач, осмислюючи художній твір, має не лише пізнати його художню вартість, а й на основі прочитаного збагатити свій досвід у необхідному для життя вмінні розуміти своїх сучасників, з якими він вступає в комунікативні зв'язки. Тому словесник ще й навчає вихованців метод спілкування, тобто мимоволі стає учителем етики — науки про добротинність і красу людських стосунків. Разом з викладанням літератури це двоєдина місія словесника, в якій плекання позитивних, світлих почуттів чи не найголовніше. Пошлемося тут на авторитет Василя Сухомлинського: «Виховання емоцій — це не якесь окреме вузьке завдання, а сама суть усього процесу становлення людини». І оскільки наймогутнішим засобом у цьому процесі є Слово, то виховання чутливості до слова, за Сухомлинським, — чи не найголовніша передумова гармонійного розвитку особистості. Шлях до цього видатний педагог визначив так: «Від культури слова до емоційного розвитку, від емоційного розвитку до культури моральних почуттів і моральних стосунків». Запропоновану схему Сухомлинський належно аргументує: «Багато труднощів у вихованні підлітків криється в тому, що інтелектуальне входження в світ не супроводжує робота з розвитку емоційно-естетичної культури, чутливості до слова».

На сьогодні український мовник має три посібники з методики літератури: Бугайко Т., Бугайко Ф. Українська література в середній школі. Курс методики. — К., 1962; Неділько В. Методика викладання української літератури в середній школі. — К., 1978; Пасічник Є. Українська література в школі. — К., 1983. Кожен з цих посібників ще й зараз корисний для вчителів та студентів-філологів. Проте колосальні суспільні зміни, зокрема виникнення самостійної української держави, вимагають нового, принципово іншого підходу до викладу даної науки з позицій передусім демократичних, національних і психологічних.

Наш посібник, що пропонується вчителям-українкам і студентам-філологам, є альтернативним не лише до офіційно задогматизованої науки про методику викладання літератури, а й до всякої запрограмованості. Це по-перше. По-друге, він ґрунтується на постулатах демократизму, національних українських ідеалах, нашій етнопедagogіці, на засадах загальної, вікової і педагогічної психології. І по-третє, в змісті нашої книги значиться, крім узвичаєних у сфері освіти понять «викладання» і «навчання», термін «учіння». Загальноосвітня школа — не вуз, тут не досить налагодити хай і високоякісне викладання, яке передбачає донесення до учнів відповідної літературознавчої та художньої інформації. Продовження цього процесу — навчання — теж не розв'язує до кінця проблеми ефективності літературної освіти. Потрібна ще одна — третя ланка цієї педагогічної триєдності — учіння. Навчальний процес тоді вагомий і повністю вивершений, коли учневі не лише викладають і навіть коли організовано в класі навчання, а й коли він сам учить, себто коли він звичаєний самостійно здобувати знання, коли в нього формуються навчальні уміння, навіть звичка систематично працювати у сфері літературної освіти. Це наша концептуальна позиція.

Насамкінець зазначимо, що, оскільки даний посібник носить інтегрований характер, в ньому використано положення багатьох попередніх наших книг, зокрема методичної монографії «Література — вчитель — учень».

ЗВ'ЯЗОК МЕТОДИКИ ЛІТЕРАТУРИ З ФУНДАМЕНТАЛЬНИМИ НАУКАМИ

Основою основ методики української літератури є фундаментальні науки — філософія, історія України, історія нашої культури, народознавство, класична педагогіка, етнопедagogіка, соціологія, етика й естетика, літературознавство, мовознавство, психологія.

Філософія, наука мудрості, як історична форма суспільної свідомості, дає методиці світоглядні позиції, з яких успішно можна розглядати будь-яку проблему викладання літератури в школі. Філософія тісно пов'язана з усіма науками, з усіма мистецтвами, з ідеологією, а тому вона і є методологічною основою методики вивчення літератури в школі. Від митрополита Іларіона через Гізеля, Сковороду, Франка, Лесю Українку аж до митрополита Липинського, сучасного Іларіона — Огієнка та багатьох інших українських філософів черпає наша методика літератури світоглядну снагу і міць, зокрема в «Мислях о еволюції в історії людськості» Івана Франка.

Для осмисленого проникнення в ідейно-художні глибини літературного твору вчитель літератури в школі, а студент-філолог у вузі мають прискіпливо студіювати естетику — науку про закони художнього освоєння і пізнання дійсності, про загальні закономірності розвитку мистецтв, зокрема мистецтва художнього слова, та їх роль у духовному житті народу. Учні теоретично і практично мають пізнати такі основоположні естетичні категорії, як прекрасне і потворне, трагічне і комічне, піднесеніє і низьке, героїчне і буденне тощо.

Основні засади української національної естетики вчитель почерпне передусім з геніальної праці Івана Франка — «Із секретів поетичної творчості», в якій читаємо: «Естетика є властива наука про почування, спеціально про відчуття артистичної краси, — значить, є частиною психології. А в таких разі й основана на ній критика мусить бути психологічною».

Історія України і світу є для вчителя літератури неви-

черпним джерелом національно-політичного самопізнання і самоусвідомлення. Оскільки історія України визначає місце українців у сім'ї європейських народів, вона, допомагає збагнути взаємозв'язки української літератури з іншими європейськими; світовими літературами. Користуючись історичними працями Самовидця, Самійла Величка, Григорія Грабянки, Михайла Грушевського, Миколи Костомарова, Михайла Драгоманова, Володимира Антоновича, Івана Франка, Дмитра Яворницького, Івана Крип'якевича, Миколи Аркаса, Наталії Василенко-Полонської та багатьох інших видатних українських істориків, учитель літератури матиме достовірне джерело для основи свого викладу і оглядових тем, і монографічних, і навіть конкретних творів та їх авторів. Об'єктивна історична довідка допоможе глибше зрозуміти і образи-персонажі, і характер діяльності письменників.

Як один з компонентів національної культури, українська класична і новітня література може бути опанована учнем лише в системі явищ культури, у її зв'язках з фольклором, музикою, живописом, кіно, театром, скульптурою, архітектурою, прикладним мистецтвом, художніми промислами. Тієї мізерії, що дають у цьому плані уроки історії, абсолютно недостатньо. Треба, щоб настільними книжками вчителя літератури стали «Українська культура» Івана Огієнка (репринтне видання 1918 р.) та «Історія української культури» за редакцією Івана Крип'якевича (Нью-Йорк, 1990). Оскільки наша художня література виникає в тісному зв'язку з іншими складовими частинами української культури, то і коментувати, аналізувати її можна з цілісних, інтегральних позицій.

Незважаючи на надмірну засоціологізованість вузівських і шкільних курсів історії літератури, усіх літературознавчих монографій і методичних посібників сумнозвісної радянської доби, а може, саме через оту спотворену соціологізацію, учителю літератури часто треба вдаватися до соціології — науки про закони розвитку суспільства, яке вона досліджує як цілісний соціальний і національний організм. Набутки сучасної європейської соціології слід поєднувати з теорією і практикою народознавства. Словесник, а за ним і його учні мають жити за українським народним календарем, у самотньому світі наших чудових традиційних звичаїв, обрядів, свят, українського писанкарства і вишивки, різьби і ткацтва, гончарства тощо.

Методика викладання літератури найчастішим чином пов'язана з циклом психолого-педагогічних наук, а саме: з історією педагогіки, теорією навчання (дидактикою), теорією виховання, психологією, шкільною гігієною, а

також НОП-ом, себто науковою організацією вчительської та учнівської праці. З історії української і світової педагогіки (Спенсер, Коменський, Песталоцці, Дістервег, Ушинський, Монтень) методика літератури черпає загальнопедагогічні ідеї, трансформуючи їх у конкретні методичні настанови. Свято шануючи дидактику як міцну науку, її головні принципи — систематичності, послідовності, зв'язку з життям, свідомості, наочності, — методика літератури реалізує їх відповідно до своїх специфічних потреб і засобів.

Згідно із загальною теорією виховання, методика вивчення літератури і засобами художньої літератури, і на матеріалі життєписів письменників, автобіографічних творів та мемуарів Виховує гармонійні, цілісні особистості, характер і волю, плекає мораль, формує активну життєву позицію, розвиває професійні нахили. Внутрішні процеси виховання цієї особистості, формування теоретико-літературних понять і ряду вмінь у сфері літературної освіти, закономірності цих складних процесів розкриває нам загальна, вікова і педагогічна психологія. Зрештою, шкільна гігієна та НОП дають методиці чіткі рекомендації для створення відповідних умов на уроках літератури для успішного засвоєння учнями літературних знань, для ефективності їх самостійної роботи.

Безсумнівна спорідненість методики викладання літератури з циклом філологічних наук — історією літератури, теорією літератури, літературною критикою, текстологією, мовознавством. Історія літератури необхідна методиці літератури як основа літературної освіти, як своєрідний її «хребет» — періодизація цієї історії, загальні закономірності розвитку всього літературного процесу і кожної доби зокрема, взаємозв'язки літературних течій, шкіл, творчих методів.

До літературної критики учитель вдається повсякчас, коли треба дати ідейно-художній коментар тексту літературного твору, його оцінку, висновок про його суспільне значення, місце в історії європейського і світового літературного процесу. У тому всеобіймаючому аналітичному процесі, яким є вивчення літератури в школі, теорія літератури з її дефініціями родів, видів і жанрів художніх творів, тропів, стилістичних фігур) композиційних засобів і систем віршування відіграє роль компасу, який не дає змоги заблудитися в незоромому морі красного письменства. Для вчителя текстологія — наука другорядна, але в зв'язку з численними спотвореннями літературних текстів більшовицькими цензорами часто виникає потреба звертатися до першодруків, щоб очистити волю автора від ідеологічної наруги комуністичної доби.

Чи не найтісніші зв'язки методики літератури з мовознавством. Під час текстуральної роботи дуже часто доводиться пояснювати ту чи іншу стилістичну фігуру, термін, топонім, наводити семантику та етимологію слова, його «біографію», визначати синонімічне гніздо, розтлумачувати крилату фразу, підтекст ідіоми, приказки, з'ясовувати нормативність наголосу — всього й не перелічись.

Усі шойно зазначені взаємозв'язки методики літератури як з циклом методологічних наук, так і з циклами літературознавчих і педагогічних, мають суто прикладне значення і практичне застосування. Про їхнє ширше тлумачення в школі мова може йти лише на факультативах і в гуртковій роботі.

БІБЛІОГРАФІЯ

Бандура О. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. — К., 1984.

Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури. — К., 1961.

Неділько В. Концептуальні питання викладання літератури в середній школі. — Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 2. — С. 26-32.

Проценко І. З любов'ю до людей. — Укр. мова і літ. в шк., 1978. — № 6. — С. 74 - 87.

Совершенствовање преподавания литературы в школе. — М., 1986.

Стельмахович М. — Народна педагогіка. — К., 1985.

УЧИТЕЛЬ СЛОВЕСНОСТИ

Нехай заслужено пишаються своїми великими відкриттями вчені, нехай гордяться своїми патентами винахідники, нехай не без підстав вважають свою місію особливо вагомою медики, священики, державні діячі, але коли до класу заходить педагог і розпочинається священне дійство, ім'я якому урок, кермо планети і доля людства, його майбутнє — саме в руках учителя.

Проте, щоб заслужити такий високий ранг суспільного визнання, педагог має відповідати певним вимогам, найголовнішими з яких вважаємо такі:

1. Знати свій предмет досконально і викладати його захоплююче.

2. Засобами рідної мови і художнього слова виховувати в учнів загальнолюдські та національні ідеали.

3. Зміст літературної освіти учнів пов'язувати з сучасним життям.

4. Здійснювати розвиваюче навчання, ранню професіоналізацію, плекати філологічні здібності учнів.

5. Керувати процесом осмисленого сприйняття літературного твору, стимулювати відчуття краси, її оберігання.

6. Через систематичне проведення самостійної роботи формувати в учнів уміння в сфері гуманітарної освіти.

7. Усіляко заохочувати учнів до самоосвіти, самовиховання, до максимального духовного збагачення.

8. Засобами художнього слова розвивати усне й писемне мовлення учнів, культивувати у вихованців прагнення постійно поліпшувати й збагачувати словник своєї мови, її нормативність, правильну орфоепію і мелодійність.

9. Чільним завданням викладання літератури вважати прищеплення національної свідомості.

10. У змісті творів, що вивчаються текстурально, акцентувати високі постулати християнської доброчинності.

Сучасний ідеал учителя літератури склався історично, залежно від характеру доби та пануючої ідеології. Але є в цьому ідеалі ознаки, відшліфовані попередніми віками, незмінні для всіх епох. Маю на увазі любов до дітей і закоханість у свій фах, відданість народові, глибоку лю-

дяність, високу інтелігентність, внутрішню культуру, моральну чистоту, осмислену віру в Бога, почуття національної та людської гідності, естетичне чуття.

Про особу вчителя мови й літератури загальноосвітньої школи написано чимало: статті й нариси, дослідження й есе, оповідання й повісті, поеми і монографії. І все ж, гадаю, є доконечна потреба поглянути на постать словесника з нових позицій, зокрема національних і психологічних.

Більшовицькі комісари від освіти перетворили вчителя літератури в бездумного виконавця соціологізованих навчальних програм і політизованих прокомуністичних виховних заходів. Централізована система оказармленої освіти уніфікувала вчителів, нівелювала індивідуальні творчі задатки кожного, глушила професійну ініціативу. Сумний наслідок — прищеплена педагогам байдужість до долі рідної національної культури, а то й повна денационалізація, вихолощення-творчої сутності, стереотипне обивательське мислення, що руйнує творчі потенції.

Щоб успішно виконувати своє професійне і громадянське призначення, навчитель літератури має бути передусім вільним, незалежним від омертвляючих інструкцій і надмірних регламентацій — лише за такої умови він зможе виплекати в собі (і в своїх учнях), творця, а не дипломованого раба чужої волі. Можна перепробувати десятки запропонованих способів ведення уроку, а виробити свій. Можна придбати і простудіювати два-три підручники і не дотримуватися жодного з них. Це і буде живе викладання вільного педагога.

Звідси впливає і принципово інший підхід до оцінки діяльності вчителя літератури — не за ґрунтовні поурочні плани та плани самоосвіти, не за солідно обладнаний кабінет, навіть не за вправну діяльність на уроці, а лише за результати його праці. Себто робота вчителя має оцінюватися за рівнем знань та умінь учнів, за ступенем розвитку їхніх розумових сил — пам'яті, уяви, мислення. Головне — чи учитель виплекав у своєму вихованцеві самостійність, аналітичність, вміння застосовувати здобуті знання, обґрунтовувати власні висновки, визначати закономірності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Яким би привабливим не був сам хід процесу навчання, це не повинно бути визначальним в оцінці уроку. Лише навчально-виховний результат! За такої умови процес викладання літератури спроможний стати не конгломератом відпрацьованих, завчених у вузі методичних правил і професійних умінь, а виявом духовних сил літератора і методиста в одній особі, здатного самовіддано й натхненно працювати і витворювати індивідуальний

стиль викладання, котрий і передбачає неупинний рух по висхідній у безперервному пошуку, удосконаленні, творчих злетах.

Статус мовника, порівняно з іншими предметниками, має свою специфіку. При спільній соціальній та педагогічній основі є суттєва відмінність: «Учитель-літератур передусім має бути еталоном ерудованості в сфері багатьох гуманітарних наук та бодай основних мистецтв. Шкільним мовникам, особливо в селах, належить окрилити непростий процес відродження української національної культури; консультувати інших учителів з проблем народознавства, інформувати педколектив про книжкові й журнальні новинки тощо; Словесник — не лише викладач двох наук — лінгвістики і літературознавства; він за суттю своєї професії ще й психолог і соціолог, краєзнавець і народознавець, майстер виразно-художнього читання. Він має хоч трохи знатися на музиці, малярстві, скульптурі, архітектурі, кіно, на інших видах мистецтв, не оминаючи і прикладного; неодмінно має співати, а бажано і грати на якомусь музичному інструменті. Саме від філолога учні чекають універсальних знань — від політики аж до теорії й практики колекціонування. І при тому всьому йому доводиться ще й бути порадином батьків своїх учнів з питань самоосвіти і самовиховання. Вочевидь, саме слот весника насаперед мав на увазі Іван Драч в «Думі про вчителя»:

Нема жакливішої роботи, ніж учительська,
Нема виснажливішої роботи від учительської,
Де нерви паляться, мов хмиз сухий,
Де серце рветься в шепоті і чаді.
Але нема щасливішої долі,
Коли людина з Твоїх рук, Учителю,
Іде у світ — на краплю світ людніє.

Розглянемо тепер особу вчителя літератури в трьох параметрах — як предметника, як вихователя і як людину. Такий поділ, звісно, умовний, бо всі аспекти особистості мають зливатися в одну неподільну цілісність. Але для визначення співвідношення цих трьох граней проаналізуємо кожную з них окремо.

УЧИТЕЛЬ ЯК ПРЕДМЕТНИК

Спершу оповім одну бувальщину. У Львівській СШ № 52, в якій мені доводилося працювати, моїй колезі Тетяні Суховерській семикласники влаштували своєрідну перевірку: з енциклопедичного словника вони підібрали найважчі, на їхню думку, терміни і попросили вчительку з'ясувати

їхню семантику. Коли ж словесниця цей «екзамен» успішно витримала, один з учнів тріумфально вигукнув: «Ви чули? Вона знає все!»

Звісно, вчитель-мовник не може знати всього, цикл гуманітарних наук практично неосяжний, а все ж бажано, аби в учнів склалося враження, що їхній наставник обізнаний не лише у фахових, а й суміжних науках, та ще й у мистецтві. А шлях до цього єдиний — постійна, до скону, самоосвіта, систематичне студювання хоча б основних періодичних видань, що є цілком реальним, якщо кооперуватися в цій справі з колегами.

Самоосвіта, як відомо, неможлива без книг. Миські вчителі мають змогу користуватися багатьма бібліотеками та поповнювати свої власні. Для вчителів сільських шкіл єдиний вихід — комплектувати особисті книгозбірні. Справа не в тому, щоб назбирати якомога більше томів, а щоб під рукою були необхідні для роботи в школі видання. Це передусім різноманітні словники, тексти художніх творів, краєзнавча література, біографічно-художні книги, спогади, листи, мемуари, «Матеріали до вивчення історії української літератури», «Українська літературна енциклопедія», альбоми типу «Життя і творчість в портретах, ілюстраціях, документах».

Основні принципи підбору книг; необхідність у роботі, науковий рівень, наявність ілюстративного матеріалу, формат, шрифт, ціна. Принципи розташування книг на полиці; а) за алфавітом; б) за галузями знань; в) за монографічними темами. Останній принцип — найраціональніший. Таким чином, на полиці, відведені Павлу Тичині, будуть і тексти його творів, і літературознавчі монографії, і спогади сучасників про поета, і його щоденникові записи, і методичні посібники з вивчення його творів, і комплект листівок-ілюстрацій, і портрети тощо.

Коли ж учитель після вузу не поповнюватиме своїх знань, може втратити авторитет і колег, і вихованців. Давно минули ті часи, коли вчитель для учня був чи не єдиним джерелом інформації, незаперечним авторитетом. У сучасних учнів є багато інших каналів інтелектуального збагачення — кіно, радіо, телебачення, естрада, театр, відео, періодика, мандри тощо.

Учителю! Будь на чатах свого авторитету в контактах навіть з учнем молодших класів! Завжди тримай руку на літературному пульсі України й світу, тому що людинознавчий характер художньої літератури і невситима допитливість школярів вимагають від тебе майже енциклопедичних знань.

Логічно виникає питання про підготовку вчителя до

уроку і поурочний план до нього. Чи завжди потрібен він і яким має бути? Ні, не завжди; в останній період професійного життя його взагалі може не бути — лише закладки в книжках, помітки на полях, підібраний ілюстративний матеріал. Зрештою, це справа вчителя, оскільки його діяльність відтепер будуть оцінювати не за тим, як він проводить уроки, а за результатом його праці.

Філологічна ерудиція вчителя — перше крило його особистості. А друге крило — його методична вправність, без якої не спрацює і найвагоміший науковий вміст. Методичну вправність ми розуміємо не лише як узвичаєні вчительські вміння, а й як постійний пошук, природний і лабораторний експерименти, в процесі яких вчитель осмислює себе, самоаналізує, систематизує свої здобутки й узагальнює їх.

У структурі діяльності педагога вирішальне значення мають знання й уміння. Ця структура має два плани. До першого плану входять такі взаємопов'язані знання та вміння:

а) спеціальні — знання теорії своєї науки та практичних умінь її застосування в школі;

б) педагогічні — знання дидактики, теорії виховання, усвідомлення основної мети навчання і виховання, діагностики професійних даних майбутнього вчителя, прогнозування його фахового зростання;

в) психологічні — знання психологічних основ викладання свого предмета, психічних станів учнів, закономірностей вікових та індивідуальних особливостей сприймання ними змісту навчання;

г) методичні — знання шляхів, методів, прийомів і засобів донесення літературознавчої інформації до учнів.

Осібнo варто наголосити на закоханості, одержимості в професійній спрямованості викладача. Байдукий викладач просто небажаний у школі, бо ж відомо: хто сам не горить, той іншого не запалить.

Другий план структури педагогічної праці педагога, за Н.Кузьміною¹, — це його конструктивна діяльність, організаційно-мобілізуюча, комунікативно-розвиваюча, інформаційно-орієнтуюча, емоційна і дослідницька.

Кожен аспект педагогічної діяльності має конкретний перелік професійних умінь. Наприклад, організаційно-мобілізуюча діяльність учителя передбачає вміння сконцентрувати довільно зосереджену увагу, викликати інтерес і стан готовності до виконання завдань, бажання працювати, вміння поставити завдання і дати його інструктаж,

¹Кузьміна Н. Очерки психологии труда учителя. — Ленинград, 1967. - С. 91 - 118.

координувати діяльність учнів, в процесі чого диференційовано підходити до них, застосовувати унаочнення, ТЗН, вміння різноманітними прийомами активізувати розумові сили учнів і виявляти їхні знання.

Може статися так, що в певний момент поряд з учителем не виявиться людини, спроможної зробити ґрунтовний аналіз його здобутків і втрат, без чого немає поступу. Тоді виручить вдумливий самоаналіз усіх уроків та позакласних заходів за день, тиждень, місяць, навчальний рік. Ретельний, заснований на точному розрахунку аналіз умов, засобів і методів праці дає змогу виявити як недоліки, так і внутрішні резерви вчителя. Самоаналіз вимагає:

1. Зіставлення запланованого з виконаним.
2. З'ясування ступеня знань, умінь і навичок учнів порівняно з очікуваними результатами.
3. Встановлення причини успіху чи невдач, недовиконання: невміле застосування правильного прийому, невідготовленість учнів до уроку, відсутність належних умов для сприймання складного матеріалу, недоцільна композиція уроку, погане самопочуття вчителя чи учнів, неврахування вікових чи індивідуальних особливостей вихованців, нерациональне застосування методів, перевантаженість уроку та ін.
4. З'ясування міри, ступеня учнівських зусиль у здобутті ними знань і виробленні умінь та навичок.
5. Прийняття рішення, що впливає з аналізу, і внесення корективів у майбутню діяльність.

У процесі самоаналізу вчитель починає зіставляти, порівнювати, робити висновки, шукає причини невдач, а також визначає шляхи удосконалення, раціоналізації своєї праці. Хтось запитає: а з чого починати, якщо через самоаналіз він відчув свою професійну (літературознавчу чи методичну) некомпетентність? Із запитання до себе на уроки досвідчених колег, методистів. Але якщо таке відчуття і не завітає до вчителя, все одно він має перебувати в безперервному літературознавчо-методичному пошуку, у своєрідних професійних мандрах. А це означає: а) постійне знайомство з новинками літератури і методичною періодикою, ведення бібліографічного покажчика; б) відвідування уроків і позакласних заходів у своїх колег, активна участь в їхньому обговоренні; в) проведення (за наявності паралельних класів) уроків за іншою структурою та іншими методами; г) участь у мандрівках по літературних місцях; д) уявне мандрування за збіраною краєзнавчою літературою, зокрема — путівниками музеїв. Треба все зробити, аби не допустити професійного занепаду.

Професійна драма вчителя, яка часто стає і його життєвою драмою, настає найчастіше від хибної вихідної установки на організацію навчально-виховного процесу як на

керівництво зверху, як програмування своїх дій, виходячи з засвоєних ще у вузі педагогічних і методичних постулатів. Епохи змінюються, до школи приходять нові покоління учнів, а вчитель, замість того щоб глянути на себе, на застосовувану ним методику, на кожного учня не з «капітанського містка», а від учнівської партії, і далі веде учительський корабель за віджилими інструкціями чи стандартизованими методичними посібниками. Така методика є унітарною, а такий учитель — виконавцем догматизованих планів, програм і посібників, чия діяльність рано чи пізно закінчиться поразкою, як це сталося з героїнею оповідання Григора Тютюнника «Дивак». За сюжетом учителька наказала учням малювати «актуальний», на думку укладачів програми, перегнійний горщечок. Проте всупереч наказові учні малювали хто жлуктечко, хто ринку, ще інший — макітерку, а головний герой оповідання Олесь, намалював... дятла. Учителю, правда, дятел сподобався, але, дбаючи про порядок, вона оголосила учневі «двійку». Почувши оцінку, «Олесь зібрав книжки, виліз з-за партії і рушив до дверей.

- Куди це ти? — здивувалася вчителька.
- Я так не хо...
- Як це так не хо?
- Горщечка того не хо малювати.
- Чому?
- Дятла хочу».

Хай описане видатним письменником-психологом буде застереженням для учителів літератури, особливо під час написання творів та вибору віршів для заучування напам'ять. Насильство і знеособлення в тонкому, суто особистісному сприйнятті як красного письменства, так і будь-якого іншого мистецтва призводить до спотворення естетичних смаків, морального викривлення і розладнання стосунків педагогів з учнями. Кожен має право на свого «дятла».

Тут доречно зауважити про психічний стан вчителя. В якому стані вчитель готує завтрашній урок, йде до школи? З яким настроєм переступає поріг класу й залишає клас, і як цей настрій відбивається на наступних уроках? Ось тільки кілька аспектів психічних станів учителя, від яких значною мірою залежить ефективність викладання літератури. Одна справа, коли словесник йде на урок у гнітючому настрої, і зовсім інша, коли настрої у нього піднесені. Мінор пригнічує потенційні духовні сили вчителя, мажор окрилює його.

Психічні стани вчителя літератури змінюються залежно від жанру художнього твору. На «Енеїду», «Горпину» і «Захара Беркута» мають бути різні психологічні установки, а отже, і різні емоційні стани. Вчитель не може також не

звжати на характер контактiв з учнями. До класу, з яким недавно конфліктував, учитель йде насторожений i з наміром залагодити непорозуміння, а до класу з стабільним інтересом до літератури — розкутий, з «розкритими обіймами». Звісно, позитивний чи негативний емоційний заряд учителя неодмінно позначиться на якості уроку.

Різноманітні психічні стани вчителя літератури треба ретельно вивчати, звжати на них, а головне — намагатися керувати ними. Психологічний негатив уроку нелегко переплавити на позитив, але такт учителя, сила його волі в поєднанні з чарами талановитого художнього слова завжди здобувають перемогу.

Видатний німецький педагог Адольф Дістервег писав: «Вчитель мусить бути творцем. А якщо його праця лише ремесло, тоді нема в світі тяжчого ремесла». Коли замінити слово «мусить» на «дуже бажано», матимемо головну суть професіограми вчителя мови i літератури. Без неї навіть найсумлінніший виконавець чужих методичних поми слів не виконає i союї долі свого професійного i громадянського призначення. Творчий підхід у всьому веде до виникнення індивідуального стилю, основою якого є загальна i предметна професіограма, а в них — національна та релігійна свідомість, громадянська зрілість i морально-етична чистота, захопленість учительським фахом у поєднанні з глибоким знанням свого предмета, доброта серця i справедливість, досконале знання дидактики i педагогічної психології, чистота i багатство усного та писемного мовлення, його образність i емоційність, вправність i натхнення у виразно-художньому читанні.

Творчість словесника треба розуміти не як ланцюг суцільних методичних винаходів, а як постійне прагнення уникнути стандарту, трафарету, одноманітності, що вбиває іскринки пізнавального дитячого зацікавлення. Невпинний пошук i трепетне очікування інтелектуальної радості учнів від вдумливої організації зустрічі читачів-допитливців зі світом образів красного письменства — ось душа творчості мовника. Як ілюстрацію-алегорію до цього твердження наведу завершення прикарпатської легенди, в якій розгніваному панові майстер за кожне наступне вирізьблене ним крісло вимагає подвійної платні i так це пояснює: «Стіл i одне крісло буде мені цікаво й приємно вирізьблювати, бо я ще такого не робив. Цікаво добирати узір, чекати, що з того вийде, переживати. Друге крісло дається мені важче, бо я вже цю роботу знаю. Третє якось домучу... а четверте... Коли я вирізьблю узір (такий самий) на четвертому кріслі, то зненавиджу i різьбу, i себе, i все на світі».

Підхід творця веде до гармонійного поєднання ремесла з творчістю, до ремесла, проіннятого творчістю. Певною мірою такий підхід має бути притаманний i вчителів-мовників, покликаному виконувати відповідальну функцію повноважного представника Красного Письменства в даній школі, вдумливого посередника між Художньою Літературою i читачами-учнями. Відомий методист Болеслав Буяльський до статусу словесника додав ще таку грань: «Учитель літератури — це друг письменника». Оригінальна i глибока думка! Якщо вчитель вважає себе другом письменника, то він, по-перше, про нього повинен знати, як ніхто, дуже багато — аж до побутових подробиць включно: про його спосіб життя, улюблене дозвілля, взаєностосунки в родині, навіть одяг, ставлення до природи, пісень, книг, до народних звичаїв та обрядів тощо. По-друге, друзі, як відомо, завжди вірні один одному, незрадливі; в разі потреби друг відстоює честь i гідність свого побратима. Зрештою, по-третє, справжній друг усе зробить, щоб захопити всіх своїм другом, себто особою письменника та його творчістю.

Студенти часто запитують, чи є в мовника професійні секрети i які саме? Звісно, є, i найбільше цих секретів у площині педагогічної та вікової психології. Десь на тридцятьому році викладання літератури в школі я уклав для себе своєрідну пам'ятку, в якій узагальнив свята святих педагогіки й методики:

1. Кваліфікую кожного учня як малу, але Людину, котра не збирається жити, а вже живе. Шаную її i вчуся у неї.
2. Намагатимусь уникнути найстрашнішого вчительського захворювання — збайдужіння до дітей. Любитиму їх i ставитимусь до них, як до рідних.
3. Крім інформаційного i навчального компонентів уроку, вноситиму i розважальний: це ж не дорослі; діти люблять гру, жарт, рух, романтику, цікавинку.
4. Ніколи не буду завчати підготовлений урок, завжди передбачатиму імпровізацію — навіть без впливу з боку учнів. Учитель — це i актор, i режисер.
5. Постійно підтримуватиму в собі фізичну досконалість, щоб до класу не заходити, човгаючи, а «влітати на крилах». За широким летом орла далеко полетять i орлята — аж до верховин, а за горобцем — хіба що від калюжки до калюжки.
6. Прагнутиму не стільки до повноти виконання навчальної програми, скільки до того, щоб усе висвітлюване на уроці було Святом мистецько-життєвої цікавинки. А для цього не сліпо виконуватиму програму, а вибиратиму з неї та з періодики те, що може зацікавити моїх учнів.
7. Побільше завчатиму напам'ять: це завжди вражає.
8. Треба докласти всіх зусиль, щоб здійснити сподівання учнів. Учитель, який перестає бути їм потрібним, ніколи не стане володарем дум школярів i не досягне висот у їхньому вихованні й розвитку.

9. Боятимось не конфліктів з учнями (вони неминучі; їх треба лише терпляче розв'язувати), а неоголошеної війни з ними, бо такої війни вчитель ще ніколи не вигравав.

10. Унікатиму педагогічного старіння і професійної смерті. Вони ніколи не настануть, якщо, встаючи й лягаючи, буду відповідати собі на запитання, для чого я живу. Я йду сьогодні до школи, де на мене чекає велика справа плекання дитячих душ, і я не маю права ухилитися від свого громадянського обов'язку перед рідним народом.

Розумний, за моїм переконанням, той учитель, який на своїх уроках дбатиме не лише про цікавинку. Є ж потрібна для майбутнього життя і така літературознавча інформація, яка не вельми цікава, але яку треба знати (теоретико-літературні поняття, перебіг сюжету художніх творів, найвагоміше з фактажу життєписів письменників). Проте хай не злітають з вуст учителя накази: «Завчити!», «Знати на зубок!», «Вивчити дослівно, як вірш» тощо. У «Повісті Аліка Деткіна» сучасного російського письменника Анатолія Алексіна є такий повчальний епізод: учитель літератури Святослав Миколайович якось на уроці оголосив про заснування ним літературного гуртка і додав: «Заняття гуртка ні в якому разі не повинні бути подібними на наших уроки: ніхто там не буде вчитись. І всім відразу захотілося вступити в цей гурток». Професійний секрет тут полягає в тому, щоб і на уроці (при всій його відмінності від гуртка) теж була люція природності, незапрограмованості, а не заучування, «проходження» програмового матеріалу.

Як ви гадаєте, чи має рацію вчитель-словесник М.Смусіна, яка стверджує, що «вчителі, які живуть тільки школою, як правило, бувають поганими фахівцями»? На перший погляд, не має вона рації. Насправді ж це дуже глибока думка. Йдеться тут про сумлінних, працелюбних, навіть невсипущих учителів, які глибоко знають програмний матеріал, без зволікань і нагадувань своєчасно його реалізують, їхні учні мають міцні знання, і батьки учнів задоволені. Але такі словесники, на жаль, не проміняють недільний день пасивного відпочинку на клопітливу поїздку до театру в обласний центр, вони за все своє професійне життя не організують місячної або хоча б тижневої літературної мандрівки, та й самі не відвідують місць літературної карти України, не прагнуть до комплектування власних книгозбірень, не займаються ніяким колекціонуванням, не листуються з письменниками, не беруть участі в громадській роботі, а дехто з них не передплачує жодного літературного часопису, не веде з учнями позашкільних розмов на теми, пов'язані з розвитком театру, кіно, образотворчого мистецтва, художніх промислів,

не цікавиться виданнями української літературної діаспори. Вони живуть тільки школою у звуженому її розумінні — і це так прикро. Такі вчителі — це обмежені педагоги позавчорашнього дня.

* * *

Кожен справжній письменник, маляр, композитор, музикант, режисер, архітектор, скульптор має своє мистецьке кредо. А повноважний представник цих митців у школі, котрий трансформує мистецтво художнього слова в серце і розум юних читачів, теж, гадаю, має виробити своє літературно-методичне кредо. Таке кредо, як узагальнення своєї сорокарічної педагогічної діяльності, я і зважився запропонувати вам.

Моє кредо написано у формі монолога Художньої літератури. Тож слово першій з двох головних героїнь цієї книжки (друга героїня — Методика літератури). Слово це, звернене до нині суцільних і майбутніх словесників, можливо, стане і Вашим кредо.

КРЕДО СЛОВЕСНИКА, АБО МОНОЛОГ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Якщо Ви вірите, що я — Перша Муза людства, а не просто один із шкільних предметів, то милуйтеся мною і насолоджуйтесь, розмірковуюйте і одержуйте всю повноту моєї естетичної краси, невичерпної мудрості й високого нахтення. Я щедро дарую Вам усе, що маю.

На моїх уроках не повинно бути ні викладачів, ні учнів чи студентів, ні інспекторів та інших посадових осіб. Хай будуть лише Читачі! З них один — більш досвідчений, він же друг письменника, інші — мої неофіти. І хай досвідченіший читач не проголошує затертих істин, а веде неофітів у незвідані світи літературними стежками України. І хай у тій захоплюючій мандрівці йому самому буде цікаво. Юні читачі вміть це відчують і не буквально відтворюватимуть зазубрений премудрий академаналіз, а будуть дивуватися, запитувати, сперечатися, доводити, ділитися враженнями від зустрічей зі мною. Не хизуюсь, але я досить складна й суперечлива натура, частенько ще й з підтекстом, а про мене в школі так мало сперечаються, більше завчають, ніби я геометрія чи граматики. Сплікуванню зі мною протипоказана заданість. Один і той же прийом логарифмування підходить до будь-якого числа, а от сюжети повістей «Інститутка», «Борислав сміється», «Кайдашева сім'я» хоч всі одного жанру, вимагають різних підходів.

Найприкріше, коли, замість того щоб читати, ведуть предовгі і нудотні розмови з приводу мене. Замість обміну враженнями — складають безкінечні логізовані плани, в яких немає навіть частки моєї суті, краси слова, бо моя природа передусім емоційно-образна. Уявіть собі, що про вродливу жінку почнуть говорити: «Ах, який у неї пропорційно збудований скелет! Як її кінцівки відповідають розмірам тулуба! Яка у неї першорядна, вищого сорту м'язова тканина!» і т.п. Або ж у стрункої тополі стануть підраховувати кількість гіллячок, вимірюючи її кубатуру тощо. Натомість кажуть: «Ну й гарна ж оця Оксана: очей не відірвеш! Глянь, яка струнка тополина, немов дівчина на шлюбному рушничку!»

Притому деякі словесники розмірковують про мене здебільшого за посібником, школярі — за підручником, наче хто конфіскував у них сокровенні почуття, власні думки й живі слова. Є ж вони в кожного! Пробудити їх тільки треба!

Я так люблю, коли мене читають то пристрасно-натхненно, то зі світлою зажурою чи в якомусь іншому емоційному ключі. Інакше не виникне співпереживання слухачів зі світом почуттів і думок автора і читця, не збагнуть читачі моєї душі й обікрадуть свої власні.

Кривдно мені і за моїх батьків. Життя Григорія Сковороди, Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі Українки, Олександра Довженка, Максима Рильського, Василя Стуса — це велична кантата сподвижницьких діянь, це полум'я пристрасті і трепетна любов до рідного краю свого, це незгасна Одержимість. Які вони прекрасні! Але дехто з учителів цю красу життєвого і творчого подвигу затискує в прокрустове ложе хронологічних таблиць, детального переліку дат, назв і посад. Цей «листок обліку кадрів» не передає неповторності душі незабутніх моему серцю батьків. Читайте учням і студентам автобіографічні твори письменників, добре слово їхніх сучасників, листи, художньо-біографічну белетристику — і юні читачі майже зримо побачать цих митців, почують їхній голос, збагнуть їхні владу, світогляд, характер, уподобання і полюблять самотніх чарівників слова, Гранословів мови великого народу. А замилювавшись ними, самі потягнуться до їхніх творів і залюбки читатимуть з неабиякою користю для себе.

В загальноосвітній школі потрібна не стільки лекція, скільки художня оповідь нарисового типу, не стільки опитування яке часто перетворюється в допит, скільки невимущена бесіда.

Окремо хочу сказати про моїх сестер і братів: Музику, Театр, Хореографію, Живопис, Графіку, Кіно, Скульптуру.

Я люблю їх і, звісно, радію, коли вони нагодяться в гості на мої уроки та лекції. Але відоме правило: «Краще раз побачити, ніж сто разів почути» стосовно мене звучить: «Краще раз почути, ніж сто разів побачити». Тому що сила художнього слова, до того ж майстерно прочитаного, така велика, що в уяві людини воно неодмінно «малює» картини й образи, набагато яскравіші за найкращі ілюстрації чи навіть кінофільми.

Дух самокритичності не дозволяє мені оголосити власне кредо обов'язковим для всіх педагогів-літераторів. Усе ж таки плекаю надію, що воно збудить думки моїх колег-читачів, і ми з вами так навчатимемо учнів, щоб вони стали і освіченими людьми, і полум'яними патріотами України. Така наша двоєдина мета, осяяна великою національною потребою: очистити душі людей, облагородити серця високими національними ідеалами, повернути всіх українців до правічного отчого порога, до святих оберегів материзни.

УЧИТЕЛЬ ЯК ВИХОВАТЕЛЬ

Навіть якщо вчитель не обійме посади класного керівника, він все ж не має права залишатися тільки урокодавцем та організатором позакласних заходів з літератури. Словесник неодмінно все своє вчительське життя буде ще й вихователем у широкому розумінні цього слова. І на уроці, і на перерві, і під час відвідин учнів удома, і на годині класного керівника, і на зборах, і під час екскурсій своєю поведінкою, власним прикладом він буде виховувати. І навіть при ґрунтовній організації самовиховання та самоуправління учнів роль учителя-вихователя чимала. Якщо керівництво навчальним процесом — це рівняння з одним відомим (з чим піде завтра вчитель на урок?) і одним невідомим (з чим прийдуть учні на урок?), то виховання — це завжди рівняння з багатьма невідомими. Але якщо в своєму серці педагог носитиме лише Світлу Радість, Справжнє Добро і Християнську Справедливість, то це рівняння завжди буде розв'язуватись успішно. Додаймо ще суттєве зауваження видатного польського педагога Януша Корчака: «Не може виховувати інших той, хто не виховує себе самого». Отже, самовиховання — предмет щоденних турбот учителя. А можливості самовиховного процесу воістину безмежні: тут і самоспостереження з їх фіксацією та самоаналізом зібраного матеріалу, самозаохочення, самозаборона, самопокарання і багато інших ефективних «механізмів», які

надають учителеві величезні можливості для фізичного, морально-етичного, вольового, громадянського та інших аспектів самовдосконалення особистості.

«Справжній вихователь той, — писав Василь Сухомлинський, — хто йде до вихованців зі своїми яскравими думками, ідеями, переконаннями. Йдеться про духовні потреби вчителя виражати себе як особистість, розкривати свій внутрішній світ...»¹

Має значення і те, як іти до учнів: близько до них, як їх старший і досвідчений друг, чи стояти над ними зверху високо-високо? Відомий український психолог Іван Синица застерігав учителів від руйнівної позиції зверхності, він був за помірковану дистанцію у взаєминах з учнями, але не таку, яка стане стіною між ними і вихователем. Можна в цьому питанні скористатися і засадою Антона Макаренка: якнайбільше вимогливості до учня і такою ж мірою — поваги до нього.

«Учителю! Не виховай раба!», — так називається стаття в часописі «Дніпро» (ч. 8 за 1991 р.). У цьому заклику, на нашу думку, сконденсовано найактуальніше в наш час завдання вчителів-гуманітаріїв. Так, зважаючи на чи не найжахливіший з усіх більшовицьких геноцидів — руйнівну денационалізацію, учитель літератури має повсякчас плекаті національну свідомість, почуття власної гідності, приналежності українців до великої європейської нації. Це — магістральна лінія в діяльності вчителя, і вести цю «лінію» годиться і на уроках, акцентуючи на полюсових темах — національної Руїни і національного Ренесансу, і на бесідах з позакласного читання за книгами про романтику козацької звитяги типу «Грає сине море» Станіслава Тельнюка, і на літературних п'ятихвилинках, популяризуючи «Українську культуру», «Пам'ятки України», «Літературну Україну», «Слово», «Літ.- науковий вісник», «Український світ», «Берегиню», «Сучасність» тощо, і на літгуртку, де необхідно знайомити учнів з творчістю Олени Теліги, Уласа Самчука, Тодося Осьмачки, Євгена Маланюка, Ярослава Гординського, Оксани Лятуринської та інших велетів української літературної діаспори, і на літературно-мистецьких вечорах, чільне завдання яких зараз — заповнити білі і чорні плями на літературній карті України.

Коли буде відчутним результат виховної дії в учнів і втіха від своїх виховних зусиль у вчителя? Визначити і зафіксувати це дуже складно. Результат швидше настає, коли виховання не вербальне і не гуртове, а індивідуальне.

¹ Сухомлинський В. Вибрані твори: У 5 т. — К., 1976. — Т. 1. — С.189.

Може, зрештою, бути і гуртове виховання, але здійснювати його слід так, аби учні не відчували, що їх виховують. Тобто це має бути опосередковане, а не лобове виховання. Наприклад, нерационально втокмачувати учням: «Погано бути нетерплячим. Це призводить до великих втрат. Старайтеся бути терпеливими! Виховуйте в собі терплячість, але ніколи не очікуйте негайних наслідків у цій справі. Терпіння — понад усе!» Замість цих повчань і закликів розкажімо їм таку бувальщину. Жив-був скульптор з матір'ю. Скульптор щодня після сніданку брав до рук долото, молоток, підходив до кам'яної брили і відбивав потрібні шматки матеріалу. Та образу все не було. Мати скульптора уважно спостерігала за працею сина. Одного разу вона не витримала: «Що ти все стук да стук? Узав би більший молоток і стукнув би один раз». От і вся виховна дія. Решту зробить мислення. Або, скажімо, нам треба «посяяти» в головах учнів ідею свідомого, творчого ставлення до праці. Розповімо їм старовинну легенду.

В середні віки у французькому місті Шартрі будували собор. Якось трьох тачечників, які виконували однакову роботу — перевозили тесаний камінь, запитали: «Слухайте, друзі, що ви робите?»

Перший робітник похмуро глянув на того, хто запитував, і роздратовано відповів:

— Тобі що, повилазило? Не бачиш — камінь тягаю на майданчик, хай йому грець!

Другий спокійно сказав:

— Що я роблю? Заробляю на кусень хліба для своєї родини.

А третій розігнувся, витер спітніле чоло, гарно посміхнувся і з гордістю промовив:

— Я будую Шартрський собор!

Ідея цієї легенди актуальна й нині: праця — не лише нестерпний тягар чи тільки засіб для матеріального забезпечення, а найперше — джерело творчості й щастя.

Прочитаймо учням, до того ж без жодних коментарів, «Коротку історію» М.Рильського — і вони на все життя затамлять, що таке справжнє високе й благородне любовне почуття, і як багато важить у ньому стриманість, почнуть розмірковувати, зіставляти, порівнювати, аналізувати.

Паралельно з такою методикою хай буде інша, за якої вихователь не промовить і слова, а все ж виховує, потужно, навіть надпотужно. Маю на увазі приклад. «Усі методи, разом узяті, — писав Лев Толстой, — не здійснюють і тисячної долі того впливу, що його дає приклад».

А в тому прикладі щоб не було місця для погроз і підозри, дорікання і залякування, не кажучи вже про мстиве переслідування, яке викликає страх, а страх, як

відомо, породжує підлість. Ось де витоки прямоти і хамелеонства, порядності й кар'єризму, доброти серця й жорстокості. Прислухаймось, як характеризував восьмикласник свою учительку: «Будь-коли на будь-яке запитання відповідає і зі знанням справи, і спокійно; ніколи не перериває учнів. Може спрямувати на правильний шлях життя, здатна надихнути учнів на гарні діла. Притягує до себе ласкою, доброзичливістю, чуйністю».

Доповненням до висновків про те, який учитель задовольняє учнів, є таке узагальнення соціологічного дослідження: з 1840 учнів 620 зазначили «знання»; 1185 — «знання, доброта, великодушність»; 15 — «приємна зовнішність».

УЧИТЕЛЬ ЯК ЛЮДИНА

Для підлітка, а тим більше — для юнака, юнки ідея невіддільна від особи. А тому вчителя як предметника і як вихователя вони сприймають передусім через призму загальнолюдських цінностей. Якщо учневі заімпонують морально-етичне обличчя вчителя, глибінь його духовності, витонченість естетичних смаків, широта кругозору і громадянська позиція в пекучих проблемах сучасності, то він повірить і в його коментар навчальної теми, і в моральні повчання. Великодушного, чуйного до чужого горя і навіть не дуже ерудованого вчителя учень «прийме» і відкриє йому своє серце. І навпаки: школяр відвернеться і від усезнайка, професора своєї справи, якщо в того лихе серце, черства душа. Про таких влучно зауважив якось Олександр Довженко, що їхній розум одержав вищу освіту, а серце не має навіть нижчої. Найнебезпечніше професійне захворювання вчителя — бацила байдужості до дітей. Ця інфекція здатна перекреслити всі творчі потенції педагога. Зрештою, коли дитячій винахідливості та енергії перетне шлях учителя байдужість, то перебування в школі стане для нього тортурою. А будь-яку властивість учителя, в тому числі байдужість, школярі вловлюють уміть. Учитель завжди на видноті і в школі, і в населеному пункті. Його поведінка фіксується й обговорюється; тим більше, що характеристикою персонажів літературних творів учитель сам настановує учнів на такий прискіпливий аналіз.

Наш мудрий народ правильно сказав, що вивчитись можна на будь-кого, а вчителем треба стати. Великодушність, сердечність, щирість приходять не від освіти і навіть не від виховання, а від природи. Тому, коли хтось подався

в учителі без цих якостей, слід або негайно міняти фах, або ж внаслідок самовиховання виплекати в собі отой «розум серця». Перефразовуючи відому крилату фразу «Лікарю, вилікуй себе самого!», скажемо: «Учителю, переродись, народи себе заново, сотвори себе Людиною — і тоді ти зобудеш право працювати в школі!» Грати роль доброго в школі — даремна справа. Лев Толстой зауважував, що можна обманути і найрозумнішу людину, але найобмеженіша дитина відразу розпізнає фальш.

Можна, звісно, на це і не зважати. Та це вже драма і для вчителя, і для учнів. З однієї статті я, здригаючись, виписав учнівську характеристику одного вчителя літератури: «Викладає з таким виглядом, наче виконує нудний обов'язок. До всіх учнів ставиться вкрай підозріло, як до своїх лютих ворогів. Завжди роздратований, на уроці — жодної приємності». Такий учитель і дня не має права залишатися в школі: коли в класі панує атмосфера гнітючого страху, непевності й занепаду духу, — мертвими залишаться і найактивніші методи, і про будь-яку продуктивність праці учнів не може бути й мови. І про керівництво пізнавальною діяльністю учнів — теж. У свій час в журналі «Народное образование» я вчитав мудру сентенцію: «У завпеда школи є три основні обов'язки. Перший — турбуватися про приємний настрій учителів. Другий — дбати про приємний настрій учителів. Третій — сприяти приємному настрою учителів». Як дотепно, а головне — як переконливо. Чи не точнісінько такі ж три обов'язки в кожного вчителя і стосовно школярів?

МОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Викладання літератури, дещо спрощуючи, можна було б назвати спілкуванням вчителя з учнями засобами усного мовлення. І тому від рівня професійності цього мовлення залежить дуже багато. Лексична чистота і синонімічне багатство, смислоточність і орфоепічна нормативність, стилістична вишуканість і художня виразність, евфонічність і національна самобутність, стрункність побудови викладу і багатогранність чуття мови — усі ці якості повинен мати на увазі викладач літератури, прагнути до мовного ідеалу. Без цієї «одежі» людського духу найвища ідея посутньо втрапить, а то й зовсім зникне.

Учителя, який викладає літературу, в школі називають мовником не лише тому, що він, крім літератури, викладає й мову. Мовник — це еталон нормативного сучасного мовлення для учнів, їхніх батьків та всіх членів педагогічного колективу. Тому до мови вчителя ставляться

високі вимоги: вона має бути насамперед змістовною, дохідливою, бездоганно чистою, переконливою, не млявою, одним словом — ж и в о ю, бо тільки яскрава мова може збудити живу думку, наштовхнути учня на роздуми, викликати асоціації, спонукати до самостійних висновків. Що ж входить у поняття «жива мова» вчителя літератури? Це вступне слово і розповідь, бесіда й аналіз твору, виразне і коментоване читання, інструктаж до самостійної роботи та підсумки її, коментарі до наочних посібників і пояснення незрозумілих слів, аналіз учнівських творів, відповіді на запитання учнів... Важко навіть перелічити всі сфери впливу, всі етапи навчально-виховного процесу на різноманітних уроках літератури, де звучить і діє живе слово вчителя.

Передусім треба сказати про розповідь, до якої словесник вдається, коли треба ознайомити учнів з епохою, життєписом письменника, його творчим шляхом, історією написання твору, а також з'ясувати жанр, композицію, сюжет та інші теоретико-літературні поняття. Розповідь супроводить аналіз літературного твору, зокрема найважливіший його компонент — характеристику образів.

Щоб розповідь захоплювала учнів, вона має бути не тільки змістовною, а й невимушеною, стрункою, логічно обгрунтованою, образною, фонетично й синтаксично правильною, лексично й стилістично багатою, пристрасною. З усього переліченого найбільше важать глибина змісту розповіді та її емоційність.

Навіть найталановитішому красномовству не під силу приховати порожнечу думки. Тому так важливо, щоб слово вчителя було зрим, розумним, переконливим, самостійно виношеним. Учні швидко дадуть справжню оцінку банальній думці, у якій б пишні шати вона не чепурилась. На емоційності розповіді теж треба наголосити, бо це чи не найважливіша позитивна риса мови словесника. Недаремно ж учні, опитані через кілька років після закінчення середньої школи, найкраще пам'ятали той матеріал, який був викладений емоційно, темпераментно. Емоційно забарвлена розповідь викликала гострий інтерес, який допоміг кращому сприйманню теми і міцнішому запам'ятання матеріалу. Вчитель літератури не має права розповідати байдуже, неначе з обов'язку, наприклад, про перебування Шевченка на засланні, про тортури і смерть титаря з «Гайдамаків» або про драму «Наймички» чи трагедію Катерини. Учень має відчути, що все це вчителя глибоко хвилює. Тоді й він візьме близько до серця те, про що розповідає вчитель, уявить себе на місці героїв книги, полюбить чи зненавидить їх, але не буде байдужим.

Важливо зазначити, що за емоційність дехто приймає

ходуву патетику, театральну декламаційність. Справжня емоційність завжди щира, глибока і зворушлива. Якщо ж учитель твердить те, у що сам не вірить, школярі, як це не дивно, безпомилково розпізнають фальш. Наша розповідь має таким чином переконувати учня у правоті і красі пропалованих художньою літературою суспільних ідеалів.

Розповідаючи, треба вміти розумно витратити час, якого в учителя обмаль, тому викладати доцільно найнеобхідніше і в той же час найцікавіше. Лексична і синтаксична стислість, лаконічність при смисловій глибині і точності є ознакою не лише високої мовної культури, а й високого інтелекту. І навпаки, багатослів'я, розп'якування завжди неприємно вражають, бо є свідченням розумової розхристаності й неповаги до слухачів. Слід також дбати, щоб розповідь не була фрагментарною, уривчастою, бо це розосереджує увагу аудиторії.

А скільки важить чистота мови словесника! Найгірше зло в частини вчителів — це засміченість їхньої мови словесними штампами, фразами-стандартами, незграбними кальками, канцеляризмами. Канцелярсько-суконний трафарет з його обважненими синтаксичними конструкціями умертвляє живу думку, засушує шире почуття, зводить усю багатогранність мислення і сердечних почуттів у прокрустове ложе бездушних загальників. І навпаки, жанрове мовне багатство, поетична мова, різноманітність лексики, зокрема синоніміки, збагачують інтелект учня, бо розкривають перед ним нюанси думки і емоцій людини. Коли словесник прагнимо до того, щоб кожне вимовлене ним слово було правильно наголошене, уникатиме діалектизмів, жаргонізмів, слів-паразитів, не буде зловживати іншомовними, вставними словами і науковою термінологією, його мова подобатиметься учням, стане для них зразком. Тож яку відповідальність повинен відчувати вчитель і яким вимогливим бути до своєї мови!

Проте яким би «златоустом» не був учитель, він ні на мить не повинен забувати, які перед ним слухачі, що це не дорослі, а діти, підлітки і юнаки, які через особливості свого віку не можуть сприймати лекцію вузівського типу. Учням потрібна шкільна лекція-розповідь, яка від вузівської відрізняється не лише обсягом, а й активністю дітей. Така шкільна лекція вже давно створена практикою викладання літератури в середній школі, хоч теоретично вона ще не узагальнена. І чим молодший клас, тим більше вчитель активізує учнів під час уроку.

Прийоми активізації лекції-розповіді є чимало. Це риторичні вигуки й запитання, а також запитання, безпосередньо звернені до учнів (А ви як думаєте? А як по-вашому? тощо); це пояснення та аргументація висунутого

твердження короткою влучною цитатою, крилатою фразою, народним прислів'ям або приказкою; це прийом повторення і логічного наголосу слова (фрази, речення), інверсії, використання однорідних членів речення, синонімів та антонімів; це прийом удаваного забування і психологічних пауз, підкреслення певної думки голосом, жестом, мімікою; це зміна інтонації, темпу, тону і тембру голосу залежно від конкретних обставин; це, нарешті, звернення до учнів з пропозицією записати прізвище (фразу, дату, джерело) або зробити із сказаного висновок, порівняти з життям класного колективу і т.п.

Арсенал таких прийомів надзвичайно багатий, і користуватись ним треба тактовно. Щоб ці прийоми не стали шаблонними, уникаймо повторень, бо учні швидко заважають це, і тоді зникає певність у ширості вчителя, внаслідок чого він втрачає їхню довіру. Отже, йдеться не про максимальне використання мовних прийомів, а про їхнє ефективне застосування залежно від мети уроку, матеріалу, душевного стану учнів на даному уроці. Щодо останнього, тут нема і не може бути ніяких рецептів. Як реагувати на коливання настрою учнів, що саме сказати, які зміни внести в підготовлену канву розповіді — хай підкажуть вчителю його внутрішнє чуття, інтуїція. Проте зважати на настрої учнів не означає пристосовуватись до нього. Учнів треба вести за собою. Тут головне, щоб живе слово було небезадресним, а для цього повсякчас дбаймо про зоровий контакт з учнівською аудиторією, вглядаймось в окремих учнів, в певні їхні групи, змінюймо темп і тон розповіді залежно від реакції слухачів, щоб мобілізувати їхню увагу, звертаймось до школярів з риторичними і прямими запитаннями. Дуже важливо також, аби учні відчували: вчитель не виголошує завчений книжний текст, а імпровізує; творить свою розповідь отут перед ними. Відчують це учні тоді, коли вчитель зважуватиме кожне своє слово, говоритиме просто, стримано, робитиме паузи, відступи, критично підходитиме до свого мовлення: виправить свій неправильний наголос, кострубує фразу, одне слово замінить іншим, влучнішим, себто здійснюватиме самоконтроль свого мовлення.

Читання (напам'ять або за текстом) уривків чи цілого літературного твору не є у власному розумінні живим словом учителя, але безпосередньо його стосується. Поперше, якщо виразне читання не пройняте творчою індивідуальністю вчителя, не зіграє його ширими почуттями, воно прозвучить непереконливо, фальшиво, і отже, почуття виконавця не передадуться слухачам, тобто художнє слово не буде фактично сприйняте ними. Подруге, термін «виразне читання» не відображає справжньо-

го стану з читанням літературних творів. Адже виразно, мовляв, читають протокол, акт, вивіску над крамницею тощо. Читати літературний твір голосно, чітко, правильно, наголошувати слова (граматично і логічно), зупиняючись на коротких і довгих паузах, — ось таке уявлення про виразне читання в багатьох словесників. Але ж цього не досить, бо тут немає найголовнішого — вираження почуттів. Сцени комічні і драматичні, балади і медитації, лірика і сатира не можуть читатись однаково. Та й певна кількість жестів і міміка теж відіграють свою роль. Отже, це буде виразно-художнє читання. Тільки треба застерегти від штучного пафосу, що викликає в учнів відразу до твору. Однак нам нічого боятися говорити про художність читання. Та і як, зрештою, можна читати художній твір, якщо не художньо? А що виразно, це само собою розуміється, бо художність не мислиться без виразності.

Живе слово завтрашнього уроку залежить від підготовки до нього. А чи багато вчителів готують свою розповідь, особливо коли в десятій чи п'ятнадцятій раз мають подавати одну і ту ж тему? Мова словесника, який не знає ґрунтовно матеріалу уроку і не продумав ходу його викладу, напевно, буде млявою, розтягнутою і багатослівною. При підготовці до виразно-художнього читання найважливіше ввійти у внутрішній світ героїв твору (чи ліричного героя), перейнятися їхніми радощами і долями, «побачити» їх, звикнутись із стилем, ритмом мови автора, а вже після цього перейти до виконання, використовуючи магнітофон: записав своє читання — послухай себе, відзначаючи недоліки, знову записав — і так шліфувати до належного рівня.

Серед частини словесників поширена думка, що до читання вірша слід готуватись, а читати прозу можна і без підготовки. Це хибна думка, бо читання прози якраз вимагає більшої підготовки. Готуючись до виразного читання, деякі вчителі складають «партитуру» тексту. Така практика частково справді виправдовує себе, але в той же час хочеться застерегти вчителів від надмірного захоплення «партитурою», бо це може призвести до формального, вихолощеного читання художнього твору. І логічні наголоси, і паузи, і природна інтонація повинні прийти (і приходять!) від проникнення в підтекст художнього твору, від «побачених» внутрішнім зором епізодів, героїв. Словесник повинен багато читати напам'ять. З цим не можна погодитись. Але читання напам'ять, як і за текстом, не повинно заступати власних думок і почуттів учителя. І навіпаки, при коментованому читанні пояснення, коментарі мають бути стислими, щоб не підмінили ними

художнього твору.

Отже, зберегти правильне співвідношення між словом письменника і своїм власним означає розв'язати одну з кардинальних проблем викладання літератури. Є уроки (наприклад, вивчення біографії письменника, оглядової теми), на яких живе слово вчителя є, безперечно, панівним. Але і на уроках інших типів живе слово теж має звучати, щоб художній твір учні сприймали через інтерпретацію його вчителем. Проникливого, запалюючого серця учнів слова вчителя на уроці літератури ніщо не замінить. Коли, що і скільки говорити — цього не навчать жодні методичні посібники. В душі словесника повинен бути своєрідний барометр, «стрілка» якого підкаже йому правильне рішення. Як правило, епічні твори потребують більш поширеного вчительського коментаря, ніж ліричні. Візьмімо для прикладу два твори Андрія Малишка — «Прометей» і «Україно моя». Після прочитання першого необхідно повести мову про життя людини, про її смерть та безсмертя. А цикл віршів «Україно моя», по-моєму, не потребує жодного втручання вчителя. Тільки читання, бо поезії цього циклу такі пристрасні, сильні, кожне слово таке вагоме, що після цього вулкану почуттів і думок пояснення найкращого вчителя виглядало б блідим і зруйнувало б емоційний стан учнів.

Доводиться з гіркотою говорити, що на філологічні факультети педвузів якимсь чином потрапляють люди з незборимими дефектами мовного апарату (гаркавість, заїкуватість тощо). Не меншу тривогу викликають студенти, які на докір викладача практикуму художнього читання, чому так інтонаційно невиразно, байдуже була прочитана ними та чи інша поезія, відповідають: «А я не люблю творчості Івана Франка і взагалі не сприймаю поезії». Варте нагадати з цього приводу сказане відомим методистом Віктором Острогорським: «Хто не володіє мистецтвом виразного читання, повинен облишити думку про викладання літератури»¹.

Бесіду вести слід так, щоб учні не відчували, що для них задалегідь складено систему запитань, у них має бути відчуття, що ці запитання виникають неначе самі собою, природно, невимушено, в ході розмови. Пригадую, був я на уроці літературного читання в 7-му класі. Вивчався уривок з роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» («Чіпка»). Після виразного читання і переказування останнього розділу («Тайна не тайна») вчитель сказав, звертаючись до учнів: «А тепер проведемо бесіду. Слухайте перше запитання: «З яких причин Чіпка став

відлюдкуватим?» Формально все тут правильно. Але навіщо ота офіційність? Хіба не краще отак: «Діти, от ми з вами і закінчили читання уривка. Кожний з вас, напевно, задумувався над долею і вдачею Мотриного сина. Скажіть тепер, чому він такий неговіркий, замкнутий, не по літах серйозний? Хто забрав у Чіпки дитинство, радість і щастя?» Наступне запитання повинно логічно впливати з відповіді на перше. Краще, коли його поставитиме хтось з учнів. Якщо не відповідь ніхто з учнів — має відповідати сам учитель. І відповіді цікаво, оригінально. А буває, хтось висловить сумнів — треба інколи ще й загострити його: хай сперечаються учні, хай шукають аргументи і знаходять істину, а в потрібний момент учитель підкине репліку, похвалить одного, заперечить іншому. Під кінець бесіди учні мають почути вагомий підсумок учителя, де він і поставитиме крапки над «і», узагальнить сказане учнями. Така бесіда дасть користі не менше за гарну лекцію і надовго запам'ятається учням.

Названі вище види живого слова вчителя не завжди існують, так би мовити, у чистому вигляді, а часто переплітаються, один вид непомітно переходить в інший: запитання і розповідь — у бесіду, бесіда — у дискусію. І це дуже добре, бо чим більше різновидів живого слова, органічних сплавів його видів, тим воно багатше, дійовіше.

Якщо на уроці анемічна мова вчителя літератури завдає великої, часом непоправної шкоди вивченню літератури й естетичному вихованню учнів, то на літературному гуртку, де зібрались ентузіасти, любителі поезії, а може, і майбутні поети, нудотна мова може в зародку вбити захоплення, допитливість, обдарованість.

Насамкінець декілька «малих» проблем. Під час професійного відбору в педвузі слід зважити і на голос абітурієнта, його дикцію, навіть привабливість, а також на пластичність і темперамент, відчуття ритму. Окремо слід виділити здатність уявляти. Бажаними є і краса жестів, музичність і самовладання. Усе це має неабияке значення. Скажімо, тихий голос, гаркавість, постійно спотворене обличчя тощо можуть звести нанівець найглибшу ерудицію і найвправнішу методику. «Навчання, як і їжа, не повинні бути від нелюбого», — учив мудрий Сковорода. Особиста чарівність, безпосередність, доречна жартівливість завжди викликають почуття симпатії, а то й захвату, що сприяє сумісності вчителя та учня. Така магія впливу одної особи на іншу, в результаті чого виникає захоплення особою учителя та його предметом.

Мають неабияке значення стимули вчительської пра-

¹ Острогорский В. Выразительное чтение. — М., 1916.

ці — і матеріальні, і моральні, які забезпечують перспективу зростання. Можливість перейти у вищу категорію з вищою оплатою стимулює потенції вчителя. Коли є стимул — неодмінно з'явиться і відданість своїй справі, і винахідливість, і бажання експериментувати, і активність пошуку раціональних методів, і воля долати труднощі, і натхнення в праці.

Нелегко у вузі виплекати в собі ідеальну вчительську особистість. Більше того: ця мрія повністю може не здійснитися. Головне — постійно прагнути до цього ідеалу. А прагнучи — невпинно самовдосконалюватися. Саме в цьому — запорука багатого духовного життя вчителя літератури, вагома частка якого закономірно перелететься в душу учнів.

НОП УЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

По-науковому організувати працю вчителя і учня в процесі вивчення літератури означає передусім створити для цього сприятливі умови і раціонально організувати навчання, щоб воно було високопродуктивним в результаті економії часу й зусиль учителів та учнів, далі — призвичаїти школярів самостійно здобувати знання і, зрештою, привести викладання літератури у відповідність з сучасним станом науки. Зупинимось на кожному з цих компонентів.

Сприяття навчанню учнів і діяльності вчителя означає подбати, щоб стіни класних кімнат і меблі були пофарбовані у світлі, пастельні тони, які не спонукають надмірно напружувати зір. Щоб парти були розташовані зручно, а кабінети були естетично оформлені. Щоб вікна мили щотижнево, а освітлення відповідало нормативам. Щоб ніщо не навівало нудьги, а навпаки — усе створювало б приємний настрій для інтелектуальної праці.

Гігієнічна організація уроку — це щоденна турбота вчителя про забезпечення в класі відповідної температури, вологості і вібрації повітря, низької концентрації пилуки, чистоти і впорядкованості робочих місць учнів і свого власного, естетичності обгорток підручників і літературних зошитів, правильної пози за партою, належного освітлення. Оскільки на уроках літератури багато читають і пишуть, має значення і кут нахилу книги чи зошита від очей до джерела світла. Так попереджуються короткозорість, викривлення постави, головні болі тощо. Чим вищий рівень гігієнічної організації уроку, тим вища продуктивність праці і учнів, і вчителя. Коли дотримуватися цієї системи в класі, учень звикає до неї і переносить її у свій дім.

Особливо слід пильнувати поріг втомлюваності учнів, запобігати його настанню. Працездатність учнів підтримується цікавим змістом розповіді вчителя, нестандартним аналізом твору, чергуванням різних видів завдань, нетривалістю етапів уроку, евристичною бесідою, еле-

ментами полеміки, використанням місцевого матеріалу, інтригуючим початком уроку.

Оскільки педагог готується до роботи здебільшого вчереці (коли він уже втомлений), тривалість періодів цієї підготовки має бути зменшена, а перерви — довші й активніші. Те саме стосується і виконання домашніх завдань учнями. Поновлювати необхідну для праці життєву енергію допомагають фізіологічні стимулятори: холодне обтирання обличчя, вух, шиї, форсування дихання за допомогою фізичних вправ.

Дотримання правил гігієни забезпечує нормальну діяльність головного мозку учня. Проте для плідного функціонування його розумових сил необхідний ще оптимізує стан психіки, для чого слід постійно гуманізувати умови праці. Особливо при викладанні літератури, яке ґрунтується на принципі емоційності. Без відповідного настрою художній твір не буде правильно сприйнятий, а відтак і осмислений. Гуманізувати умови праці учня та вчителя — значить усунути все, що негативно позначається на їхньому настрої, самопочутті, а натомість — встановити між ними стосунки доброзичливості і взаємоповаги. Великої, невідшкодованої втрати зазнає навчально-виховний процес, коли вчитель проведе урок літератури у пригніченому стані. Треба все зробити для того, щоб учень після уроку був сповнений інтелектуального задоволення, вітих, наснажений естетично: багато цікавого і корисного дізнався, чимало з того сам відкрив у пізнавальному пошуку, збагатився красою художніх образів, гармонією майстерно поєднаних слів, звуків, в результаті чого став духовно багатшим, окриленішим.

Встановленню бажаної атмосфери на уроці шкодить надмірна увага деяких учителів до неухильного дотримання організаційного аспекту: причепливі зауваги, що не всі одночасно підвелися чи сіли, а якщо підвелись, то зробили це не як слід, претензії до пози, міміки, прискіпливий розбір усіх порушень і обов'язкове покарання за кожне з них. І невтямки декому, що розмови в класі часто зумовлює зміст уроку, а тому карати за них просто безглуздо: це вбиває інтерес до предмета, гасить живу думку. Гальмує, а то й перекреслює пізнавальну настроєність класу нудотне затування опитування, робота, з одним учнем, постановка стандартних запитань.

До гуманізації умов належить і моральне стимулювання. Доброзичливе ставлення вчителя, люб'язне запрошення до літературного пошуку, заохочення до праці над проблемним завданням, відзначення найменшого зростання слабших учнів, тактовність в оголошенні низьких оцінок — усе це стимулює їхні інтелект, волю, емоційну сферу.

«Я ще не можу тобі сьогодні поставити «чотири», але ти вже зробив помітний крок уперед; радий за тебе і впевнений, що наступна оцінка буде високою», — сказав учитель, і треба було бачити, якою радістю спалахнули очі школярки. «Вітаю тебе з першою п'ятіркою! Це свято і для мене, і для всього класу. Молодчина!». «Ти сьогодні чудово читав! З великою приємністю відзначаю не лише високу техніку твого читання, а й тонке літературне чуття, ширість інтонації. Дякую тобі за естетичну насолоду». «Мені дуже прикро оголошувати тобі «два», але, на жаль, на цей раз іншої оцінки ти не заслужив. Проте вірю, що це востаннє і чекаю від тебе зовсім іншого ставлення до літератури».

Отже, можна створити доброзичливу атмосферу, навіть оголошуючи незадовільну оцінку. Старанного учня треба підтримати тоді, коли його зусилля поки що не дали бажаного наслідку. Неоднаково маємо поставитись до випадкової невдачі, лінощів і зневажливого ставлення учнів до навчання. Щоб учень зростав, він має від учителя чути не лише об'єктивну оцінку його праці, а й глибокий аналіз здобутків і втрат, рекомендації стосовно подальшої роботи над собою. Моральне стимулювання — могутній засіб впливу на учнів. На жаль, буває, що вчителі ображають своїх вихованців. То чи ж можна сподіватися, що після образи учень позитивно сприйме аналізований педагогом літературний твір? Коли у класі немає з учнями внутрішнього контакту, вчитель може лише примушувати. Та примусом навряд чи досягнеш бажаних результатів, у вихованні ж емоційної сфери — взагалі нічого.

Подбали про сприятливі для розумової праці умови — подумаймо тепер, як її раціоналізувати, тобто доцільніше організувати, щоб досягти найкращих результатів при найменших затратах часу і зусиль. Раціоналізувати працю — це постійно вносити в її узвичаєну організацію поліпшення, здобути методичною наукою і передовою практикою, ефективно, комплексно застосовувати навчальні методи, прийоми і засоби.

Раціоналізація починається з планування: біжучого, перспективного, календарного, поурочного. Біжуче, щоденне планування — це перелік того, що треба зробити завтра, наприкінці тижня — на наступний, в кінці навчальної чверті — на іншу. Перспективне планування укладається на рік, три. Таких, звісно ніхто не вимагає, але їх варто укладати, щоб надати своїй діяльності цілеспрямованості, стати внутрішнім зарядом на тривалий час. Орієнтовні віхи такого плану: досліджувана проблема, літературні мандрівки, студіювання нових книг, узагальнення передового досвіду, самоосвіта, поповнення власної книгозбірні і т.п.

Поурочні плани-конспекти лишаються досі проблемою.

НОП рекомендує стабільні розгорнуті плани — методрозробки: основний варіант плану на правій половині навпіл поділеної сторінки з року в рік збагачується на лівій половині новою інформацією з методичних і літературознавчих посібників, періодики, програм телебачення і радіо, з досвіду колег і власного. Такі плани-конспекти, апробовані в ряді шкіл, довели свою перевагу над поширеними планами-метеликами.

Тепер про вноормування найбільш громіздкої частини діяльності педагога — його підготовки до уроку, з приводу чого звідусіль чути нарікання вчительства. Та й чи дивно: хронометраж показав, що підготовка до уроку займає до 6 годин на добу, а при веденні стабільних поурочних планів — у 3-4 рази менше. Аналогічну роботу (хронометрування) слід проводити і щодо учнів. Без хронометражу підготовки учнів до уроків учитель ніколи не зможе належно їх інструкувати.

Чимало важить для вчителя загальноосвітняська, методична і літературознавча періодика. Щоб періодичні видання використовувалися повно, варто вести покажчик прочитаного за такими рубриками: автор, назва статті, в якому журналі, рік, сторінка. Газетні матеріали доцільно зберігати не в підшивках (забирає багато місця і утруднює розшуку потрібного), а вирізки — в папках з відповідними написами: «Тарас Шевченко», «Позакласна робота», «Урок літератури», «Сучасна поезія» тощо.

Не раз учитель бідкається: «Не вклався», «Не встиг і половини розповісти», «Завдання дав після дзвоника». Це зовнішній вияв непродуманого підходу до таких аспектів уроку, як раціональне виконання його змісту, доцільність у застосуванні методів, внутрішня логіка уроку, інтенсифікація навчального процесу, вибір унаочнення.

Раціоналізм в організації уроку забезпечує його успіх. В учителя Т. сьогодні уроки в двох паралельних дев'ятих класах. Крім виявлення знань і загальної характеристики патріотичної лірики І.Франка, заплановано текстуально вивчити «Гімн», «Гримить» і «Земле моя...». Не самоапробувавши уроку, в «А» класі вчитель запланував організувати колективне вивчення всіх трьох поезій — і не встиг завершити аналізу навіть першої з них. У класі «Б» вчитель раціональніше підійшов до організації уроку: перший вірш він прокоментував сам, і учні, одержавши зразок аналізу, другий вірш проаналізували колективно, а третій — самостійно: розпочали в класі, а завершили вдома.

Закінчується вивчення нової теми. Залишається 3-4 хвилини. Що далі? Закріплення? А може, раціональніше дати домашнє завдання з інструктажем?

Зміст уроку літератури, його обладнання ускладнюються — і словесникові стає важче, йому потрібен асистент-лаборант. Штатний — це голуба мрія, а громадський — реальність. У передових учителів учні демонструють і коментують діафілями чи діапозитиви, програють і аналізують грамзаписи, ілюструють розповідь учителя репродукціями картин, складають і проводять у класі вікторини, виготовляють і демонструють таблиці, карти життєвого шляху письменника, виголошують реферати, допомагають проводити навчальні екскурсії. Для виготовлення роздавального матеріалу залучаються учні з педагогічним і філологічним нахилами. Очевидно, правильно роблять ті словесники, які в категоричній формі обмежують традиційно великий обсяг творів, що відповідає ідеї навчання стислості при висловленні думки; застосовують елементи бригадного виконання класних і домашніх завдань, практикують перехресну взаємоперевірку та взаєморецензування домашньої та класної самостійної роботи самими учнями. А вивільнений таким чином час йде на самоосвіту.

Високі результати в роботі словесника не завжди пов'язані з засвоєнням учнями великого обсягу інформації про письменників та їхні твори. Не менш важливим є глибина осмислення матеріалу, розуміння його суспільної значимості, почуття відповідальності за свою працю, надто ж — сформування умінь і навичок роботи з книгою. Йдеться про те, щоб у погоні за знаннями як результатом навчання не втратити найголовнішого — методики пізнавальної діяльності учня.

Словесник повинен прагнути, щоб заплановане ним було здійснене з найменшими затратами часу і зусиль. До економії часу, зрештою, зводиться вся економія. А в той час обстеження роботи групи вчителів виявило марнотратство часу від 20 до 52 (!) годин у рік тільки на уроках; пересічний вчитель активно працює 19 хв., пасивно — 20 хв., відволікається — 6 хв. Звідси продуктивність його праці не вища 60%. З-посеред анкетованих вчителів 94% самі констатують марнотратство часу на своїх уроках від 2 до 6 хв. Констатують... і продовжують гаяти час. Звикли.

Економить час і вдумливий підхід до вибору методу. Якщо до питання «Розвиток образу жінки в українській літературі від Наталки Полтавки до Гафійки» є рація повернути увагу всього класу, то таке щедре витрачання часу (5 хв. помножити на 30 учнів, що дорівнює 150 людинохвилин) на один зрозумілий учням образ Гафійки є нерациональним. І взагалі індивідуальне опитування «пожирає» значну частину бюджету уроку; більш економними є фронтальне (усне чи писемне, з індивідуальним

завданням на картці кожному учневі) виставлення поурочного балу. Доцільним є комплексне виявлення знань, бо економить час на вивчення нового: одного учня опитано з вузлого питання індивідуально, далі — фронтальне опитування класу, після чого оголошено оцінки, та не занесено до журналу; потім упродовж вивчення нової теми фіксується в пам'яті участь у ньому учнів, щоб наприкінці уроку виставити підсумкові оцінки.

Економлять час і міжпредметні зв'язки. Учителю попередити учнів, що на наступний урок вони мають повторити певну тему, відому їм з вивченого на уроках історії (суспільно-політична характеристика доби, історичних осіб — Богдана Хмельницького, Устима Кармалюка), географії (особливості рельєфу тієї місцевості, в якій жив письменник), співів і музики (мелодії пісень, відомості про композиторів) тощо.

Деколи учитель пише на дошці теми чи пояснення незрозумілих слів, учні ж марнують час, тоді як цей запис може зробити перед уроком черговий учень, або скористатися переносною дошкою... Педагог чи хтось з учнів роздає перевірені твори: спершу ті, що написані на «5», потім — на «4» і т.д. А якщо скласти їх удома в тій послідовності, в якій сидять учні, — не доведеться по 5-6 разів переходити з одного ряду в інший... Триває фронтальна перевірка виконання домашнього завдання. Поки вчитель обійде всіх, минає 2-3 хв. А хіба не доцільніше дати невелике завдання і, поки учні працюють, перевірити домашню роботу без поспіху, ґрунтовно. З погляду раціоналізму абсолютно формальними є вимоги деяких учителів щодо оформлення зошита: двох полів на сторінці, підкреслення теми уроку двома горизонтальними лініями тощо.

Ідея досягнення максимальних результатів при мінімальній затраті часу і зусиль стосовно учнів має суттєву поправку. Дбаючи про повноцінний всебічний літературний розвиток учнів, вчитель прагне так організувати навчання, щоб учні затратили не мінімальні, а оптимальні зусилля.

Основну причину перевантаження учнів дехто вбачає у великому обсязі задаваного вчителями. Вивчення цього питання показало: де подолана аритмія в організації навчального процесу, де читання творів, домашні завдання і позакласні заходи координує вдумлива «диспетчерська рука», там учні ніколи не скаржаться на перевантаження.

Рациональна організація діяльності учнів на уроці — це не лише орґмомент, а й постійне підтримання в учнів довільної уваги, активного мислення, цілеспрямованого ставлення до навчальних завдань. Розкриємо цей аспект

орґанізації класу на окремих етапах уроку.

Виявлення знань. Вчитель вирішив послухати, як учні читають напам'ять і аналізують поезію М.Рильського «Рідна мова». З цією метою викликав учня, вислухав його читання, поставив запитання до змісту, оцінив і викликає наступного. Така антифронтальна організація суперечить НОПу. Слід спершу зробити стилій емоційний вступ, щоб відповідно настроїти клас, далі викликати кількох учнів тільки для виразно-художнього читання, решті дати завдання рецензувати виступи, фіксуючи в літературних зошитах як здобутки, так і недоліки читання для з'ясування і порівняння. Після рецензування викликаний учень розповідає ідейно-художній аналіз, продовжує — інший, завершує — ще інший. Наприкінці — взаєморецензування та резюме вчителя, оголошення оцінок з їх аргументацією.

Нова тема. Учителю розповідає, скажімо, про І.Микитенку. Щоб організувати учнів на запис найсуттєвішого, зокрема відсутнього в підручнику матеріалу, він каже: «Усе, що я виділю голосом, повторю чи напишу на дошці, — має бути вами записано». Коли ж матеріал наявний, але треба формувати довірливу увагу і моторну пам'ять, вчитель велить учням планувати свою розповідь. За деталізований, точний і образний план — висока оцінка.

У класі розпочинається первісне читання літературного твору в ролях. Організувати учнів на сприйняття твору і «акторів» — означає донести до учнів мету цього компонента уроку і наступне рецензування: якою мірою читання розкрило образи.

Клас переходить до виконання самостійної роботи. Організувати учнів на її виконання — означає чітко сформулювати завдання, дати вичерпний інструктаж (що і як виконувати), визначити обсяг і строки виконання, способи само- і взаємоперевірки.

Закінчилося вивчення нового матеріалу. Організувати учнів на його осмислення означає з'ясувати, що їм було незрозуміле, що вони ще хочуть дізнатися на цю тему, які узагальнення випливають з почутого і побаченого.

Домашнє завдання. Організувати учнів на його виконання — означає запитати, як вони його розуміють, які, на їхню думку, можливі шляхи виконання заданого; а коли школярі цього не знають, пояснити і показати, як саме виконувати. Найкраще розпочати виконувати домашнє завдання в класі. Сказати учневі, що він має вивчити напам'ять і не ознайомити з технікою заучування — означає приректи його на довготривале зубріння. Задати вивчити статтю підручника і не сказати, що з цієї статті він має знати напам'ять, що наблизено до тексту, що просто розуміти, а що тільки знати, де е

цей довідковий матеріал, щоб при потребі ним скористатися, — значить, лишити учня напризволяще і примусити його марно гаяти час. Написати на дошці тему твору і кинути недбало: «Пишіть!» (особливо в середніх класах) — значить завдати учневі психічної травми чи кинути його «в обійми шпаргалки».

Велике значення в навчанні має взаєморецензування відповідей, творів, самостійних робіт, рефератів. Тому рекомендуємо схему рецензії:

1. Якою мірою розкрито питання?
2. Доповнення,
3. Виправлення помилкових тверджень.
4. Чи достатньо і доречно наведені цитати?
5. Самостійність у розкритті теми.
6. Побудова відповіді.
7. Наявність і правильність висновків, їх-обґрунтованість.
8. Мовне оформлення роботи (багатство і чистота лексики, орфоепічна і стилістична довершеність, образність фрази).
9. Загальний висновок і пропонована оцінка.

Дану схему рекомендуємо учням та їхнім батькам і радимо застосовувати під час самоапробації підготовленої відповіді. Так від рецензування поступово «підштовхуємо» учнів до саморецензування. Цією схемою можна скористатися також і вчителям при рецензуванні доповідей чи виступів на педчитаннях, семінарах, засіданнях, методоб'єднаннях.

Розвиток сучасної людини немислимий без бібліотечно-бібліографічних умінь. Оскільки досі не в усіх вузах викладають основи цієї науки, райпедкабінетам і ОІУКВ доводиться самим організовувати її вивчення. Орієнтовна програма:

1. Роль бібліотеки в духовному зростанні людини.
2. Система бібліографічних каталогів і картотек.
3. Структура систематичного, алфавітного каталогів, каталога назв, тематичних і предметних картотек.
4. Бібліографічні посібники.
5. Замовлення бібліографічної довідки.
6. Міжбібліотечний абонемент.
7. Методика читання і опрацювання книги, користування її науковим і довідковим апаратом.
8. Гігієна розумової праці.

У дещо меншому обсязі такий мікрокурс повинні прослухати й учні; лектор — шкільний бібліотекар.

У керівництві літературною освітою учнів неабияка роль самоаналізу — на самих уроках, після їх завершення, самоаналіз робочого дня, тижня, місяця, навчального року. Ретельний, заснований на точному розрахунку аналіз умов, форм і методів навчання дає змогу виявити як її недоліки, так і внутрішні резерви.

Викладати нині літературу відповідно до стану сучасної науки означає найперше сповідувати не пояснювально-ілюстративний, а пізнавально-здобуваючий підхід до навчального процесу, тому що творче (а не репродуктивне)

мислення учня можна сформувати тільки в процесі його власної творчої діяльності. Сучасний учитель основним етапом уроку вважає не «Пояснення нового матеріалу», а «Організацію учнів на вивчення нової теми», оскільки дбає не тільки про викладання, а й навчання і учіння. А ефективне керівництво навчанням і учінням неможливе без достатнього зворотного зв'язку, що досягається активізацією розповіді вчителя, застосуванням евристичної бесіди, фронтальністю опитування, розгалуженою системою роздавального матеріалу. Сьогодні не можна успішно працювати, якщо не знати методики поетапного формування розумових дій учнів, трьох рівнів пізнавального інтересу, діагностики навчання та його прогнозування, врахування внутрішніх протиріч уроку і використання їх як рушійної сили навчального процесу, зокрема використання помилкових відповідей школярів для створення проблемних ситуацій.

По-науковому треба підходити і до унаочнення, бо в цьому питанні чи не найбільше профанації. Недостатність, а тим більше відсутність унаочнення породжує формалізм у знаннях і веде до зубріння, а надмір унаочнення гальмує пізнання, бо не працюють ні уява, ні мислення — і розвиток учня затримується на рівні чуттєвого сприйняття. Треба добре знати навчальні й розвиваючі функції кожного методу. Дидактичний закон наочності дехто зі словесників втілює бездумно, приносячи на урок будь-які ілюстрації, навіть малого формату, які не стають об'єктом навчання учнів. Найважливішим при вивченні літератури є звукове унаочнення — художнє слово.

Сучасний урок літератури за типологією має бути багатим, за структурою — доцільним, за способом діяльності вчителя — фронтальним з поєднанням індивідуального підходу до учнів, за характером діяльності школярів — розвиваючим, пізнавально-здобуваючим, щодо застосування методів, прийомів і засобів — раціональним, а в цілому — самобутнім.

Серцевина сучасного уроку — організація учнів на одержання ними вивчених, здобутих знань на протигагу готових, взятих з підручника або розповіді вчителя. Чому учні так швидко забувають теоретико-літературні поняття? Тому, що вони механічно завчені та неосмислені. У 10-му класі треба сформувати поняття про роман, зокрема соціальний. Щоб учень одержав вивідне розуміння цього терміна, вчитель радить зіставити твір, який вивчається («Хіба ревуть воли, як ясла повні?»), з нещодавно вивченою повістю «Кайдашева сім'я», з будь-яким оповіданням, байкою, ліричною поезією і через порівняння встановити їхні спільні та відмінні ознаки. На дошці і в зошитах ви-

ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ І СТРУКТУРА ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

ростає колонка цих ознак: літературний, розповідний (сюжетний), прозовий (інколи поетичний), важливі суспільні події, життя кількох поколінь. Тепер учням неважко звести ці ознаки воедино і зробити висновок, що роман — це великий за обсягом, прозовий, рідше поетичний твір розповідного характеру, в якому на матеріалі життя кількох поколінь відображені важливі суспільні події.

Чекає досі на ґрунтовну апробацію в школах України нова типологія уроків, запропонованих М.Кудряшовим (Література в пік. — 1974. — № 5). Такі типи уроків, як урок сприйняття художнього твору, систематизації та узагальнення вивченого, формування теоретико-літературних понять та інші, повинні одержати права громадянства, бо вони відповідають специфіці літератури як мистецтва слова і сучасній дидактиці.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бугайко Т. Майстерність учителя-словесника. — К., 1963.
Кузьміна Н. Очерки психології труда учителя. — Л., 1967.
Махмутов М. Современный урок и пути его организации. — М., 1975.
Пасічник Є. Українська література в школі. — К., 1983. — С 40-46.
Рева Н. Картотека словесника // Укр. мова і літ. в шк. — 1969. — № 11. - С. 46-51.
Самійленко С. Культура мови вчителя // Укр. мова і літ. в шк. - 1962. - № 4. - С 7, 12.
Синиця І. Педагогічний такт і майстерність учителя. — К., 1981.
Шашів О. Слово вчителя на уроці літератури // Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 3.
Степанишин Б. Деякі питання раціоналізації праці вчителя. - К., 1975.
Степанишин Б. Живе слово вчителя // Література учить жити. - К., 1968. - С 219-230.
Сухомлинський В. Серце відаю дітям. — К., 1982.
Техніка мови вчителя та гігієна його голосу. Методичний лист. — К., 1971.
Яким має бути вчитель-словесник? // Укр. мова і літ. в шк. — 1985. - № 6. - С 52-58.

Принципи, себто основні засади, провідні ідеї, мають виключне значення в організації викладання, навчання і учіння літератури в школі. Недотримання принципів призводить до грубих порушень внутрішньої логіки навчального процесу і в кінцевому результаті — до послаблення ефективності навчання і виховання учнів. Розрізняємо загальнодидактичні принципи і специфічні. До загальнодидактичних належать принципи науковості, систематичності, індивідуального підходу, міцності й усвідомлення знань, зв'язку теорії з практикою, навчання — з суспільною свідомістю, наочності.

Принцип науковості вимагає від учителів викладати свій предмет відповідно до останнього слова літературознавства, історії України та інших дотичних до методики фундаментальних наук. Наприклад, образ Царя волі в поемі Тараса Шевченка «Сон» багатьма радянськими шевченкознавцями був трактований як образ декабриста. І лише в 1964 р. Юрій Івакін у «Коментарі до «Кобзаря» Шевченка» аргументовано довів, що «між цими поняттями нема жодного логічного або асоціативного зв'язку... поет тут послідовно уподібнює мученика-революціонера Христу»¹.

Або візьмемо текстологію. Ще й досі дехто з учителів читає учням в поемі «Кавказ» — «довбе ребра» замість — «добрі ребра», у вірші «Чигрине, Чигрине» — «татарські ребра» замість «московські ребра», хоча після виходу фототипічного видання книги «Три літа» фальсифікаціям Шевченка, нарешті, покладено край. Досі учням у тексті вірша І.Франка «Товаришам із тюрми» читають абсурдне «З давніх б руд і в і думка розкута», хоча треба «З давніх бл удів...», себто поглядів, звільнених від хибних, помилкових думок. Вимагають пильної уваги і численні

¹ Івакін Ю. Коментар до «Кобзаря» Шевченка. — К., 1964 — С 153.

фальсифікації більшовицьких цензорів і змануртованих редакторів поезії Павла Тичини, Володимира Сосюри, Андрія Малишка та інших письменників. Принцип систематичності передбачає не лише хронологічну послідовність вивчення монографічних тем, а й дотримання системи навчання від простіших тропів, стилістичних фігур до все складніших. Індивідуальний підхід здійснюється передусім у формулюванні навчальних запитань і завдань, відповідно до особливостей темпераменту учнів, їхнього світогляду, життєвого досвіду, родинного виховання. Принцип міцності й усвідомлення знань означає постійне поглиблення літературних знань через їхню систематизацію і узагальнення, а не механічне заучування та повторення. Зв'язок теорії з практикою, а навчання — з суспільною свідомістю досягається передусім під час первісного сприймання художнього твору та його аналізу за допомогою цілеспрямованих запитань типу: «Що з пізнаного вами духовного світу Тараса Шевченка ви візьмете до свого ідеалу людини?»

Загальнодидактичні принципи не є самодостатніми, вони можуть бути успішно реалізовані лише за умови пристосування їх до особливостей сутності того чи іншого шкільного курсу основ наук, зокрема літератури. Скажімо, принцип наочності на уроках літератури передбачає передусім не показ ілюстрацій до змісту художніх творів чи демонстрування діафільмів, слайдів тощо, а найперше — виразно-художнє прочитання текстів, яке викликає адекватні змістові твори образи і картини. Унаочнення в цьому разі відповідає законові специфічного та індивідуального сприйняття мистецтва художнього твору.

Самобутнє обличчя літератури в школі поклиало до життя і суто специфічні принципи, властиві лише їй. Такими вважаємо відповідність змісту твору віковим особливостям учнів, принципи цілісного погляду на твір, історизму, емоційності і єдності внутрішнього світу читача і автора твору. Перший принцип (відповідності змісту твору віковим особливостям учнів) реалізований самою навчальною програмою, покладаним добором текстів. Цілісність аналізу твору досягається відмовою від построфного коментаря поетичних творів, а прозових — за розділами; натомість, слід виділяти ключові проблеми ідейно-художнього змісту, які стосуються всього тексту. Наприклад: 1. Поясніть назву роману «Вершники» (драми «Лісова пісня», поеми «Прометей»). 2. Як розкривається наскрізний образ української землі в повісті «Fata morgana»?

Принцип історизму передбачає як характеристику певної доби на початку вивчення монографічної теми чи

великого епічного твору, так і врахування її особливостей в текстуральній роботі. Головне тут — встановлення відповідності змісту художнього твору історичній правді. «Правду, — сказав на Х пленумі СПУ Юрій Мушкетик, — можна виховати тільки правдою. Наскільки ж правдиві наші твори? І наскільки ширий ваш коментар цих творів, шановні учителі? Чи доходять наші твори до серця читачів?» Аналізувати твір у зв'язку з правдою життя — це визначати його проблематику на тлі тієї доби, коли він був написаний, але не прилаштовувати його спрощено до певних історико-суспільних ситуацій. «Борислав сміється» Івана Франка — це твір не стільки про організовану боротьбу пролетаріату, скільки про силу духу людини, яка і при немічному здоров'ї перемагає дужих тилом та владою. «Горпина» Марка Вовчка ілюструє найперше не умови кріпосництва, а силу, глибини і святість материнського почуття жінки, яка не може перенести смерті дитини й божеволіє. «Маленький грішник» Михайла Коцюбинського написаний не про те, що буває, коли не слухати мами, а про те, що дитя є складовою частиною космосу, який втягує його в свою «орбіту» — і цим пояснюється багато що з його поведінки. Непоодинокі вчителі названі твори трактують, на жаль, як ілюстрацію до тієї чи іншої суспільної формації, і тоді література перестає бути самою, від чого застерігав ще Іван Франко.

Особливо слід наголосити на принципі емоційності, оскільки дотримання його забезпечує головний успіх уроку літератури і робить його самобутнім. Якщо майстерним прочитанням літературного твору вчитель викликав в уяві учнів певні картини, образи, і на цій основі виникли в них відповідні до задуму автора почуття (радості, зажури, співчуття, відрази тощо), виник стан співпереживання із світом почуттів і роздумів письменника, педагог має право вважати, що він зробив головне, бо чуттєвий стан творця, читця і слухача злилися воедино. Тоді й бесіда на закріплення емоційного сприйняття твору, й ідейно-художній аналіз, й самостійна класна та домашня робота, напевно, дадуть високий ефект: духовний світ школяра вагомो облагороджується. Завершуючи в 10-му класі урок за інтимною лірикою Івана Франка, учителька Рівненської СІП № 13 Ірина Мізюк говорить своїм вихованцям: «Відтепер (я в цьому певна) ви будете приміряти свої почуття до франківських, ви будете свій світ звіряти за ним, велетнем духу, припадати до цілющих джерел його поезії, щоб пройнятися прометейзмом Великого Каменяра».

Саме в таких інтимних контактах юні з дорослим досвідченим читачем-учителем і започатковуються сокровенні

стежини від серця читача до багатющих духовних скарбів національного письменства. Ці стежини пролягають у зустрічах з улюбленими творами письменників: «Зимовими записами.» Максима Рильського, «Лісовою піснею» і «Сімома струнами» Лесі Українки, «Лебедями материнства» і «Україні» Василя Симоненка. Ентузіасти з посеред літнаставників юні привчають її до студювання щоденників, листів письменників, спогадів сучасників і біографічно-художніх книг типу «І стежка до криниці» Юхима Мартича. Продовження тих нескінченних доріг — у перегляді альбомів-персоналій, документальних і художніх фільмів, у відвіданні меморіальних музеїв, виставок, участі у проведенні ювілейних чи тематичних вечорів, у зустрічі з сучасниками письменника, в бібліографічному пошуку книжкових та періодичних видань тощо. З того розмаїття опосередкованого спілкування з митцем-письменником виділимо основну форму: це та трепетна мить, коли читач, усамітнений в кімнаті під зеленим абажуром чи в садку під калиною, гортає томик Олександра Олеся і поринає в чарівний світ Поезії, ведучи довірливий діалог з автором сам на сам. Цієї форми не замінить жодна інша; всі решта, хай їх буде скільки завгодно, — лише доповнення до тієї інтимної зустрічі у світлиці чи на природі, де зустрілись Автор і Читач, де одне серце промовляє до іншого. За Франком, художнє слово, власне, і сприймається серцем. Так, читання художньої книжки вважаймо уявним діалогом її автора з читачем, який подумки розмовляє з письменником, солідаризується з ним. Тільки за такої умови повністю спрацює принцип єдності внутрішнього світу школяра і поета (прозаїка, драматурга).

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Структура літературної освіти в сучасній середній школі є складною через багатofункціональний характер самого предмета — літератури. Від простеньких літературних текстів у початкових класах до хоча й фрагментарного, а все ж систематизованого курсу історії української літератури в старших. Жоден із шкільних предметів не має такого інтегрального характеру, як шкільний курс літератури, що своїм змістом становить і мистецтво художнього слова, і огляди історії літератури певних періодів, і життєписи письменників, і систему теоретико-літературних понять, історію фольклору і культури; в тому курсі є філософські, морально-етичні, соціологічні та інші теми й мотиви. Цю інтегральність і відбиває навчальна програма з літератури.

Навчальний план — це офіційний документ Міністерства освіти, в якому визначено тижневу кількість годин на вивчення української літератури в кожному класі та півріччі.

Програма — це другий (і основний) офіційний документ учителя, в якому після «Пояснювальної записки» інструктивного характеру йде перелік літературних творів, які треба вивчити текстуально. Тижневий часовий бюджет подано сумарно — на весь навчальний рік, наприклад, 136/102 год., що означає 136 год. в українськомовних школах і 102 — в школах з іншою мовою викладання. Вказано також кількість годин на окремі періоди: класичну і сучасну. У недавньому минулому було зазначено кількість годин на кожен окрему монографічну тему. Тепер цей розподіл довірено самому вчителю, що є одним з доказів демократизації нашої школи. Другим таким доказом є триваріантність програми — на вибір.

У 9—11-х класах структура курсу української літератури цілком відповідає історичній хронології, а в 5—8-х класах (пропедевтичний курс) дотримано цей принцип лише в цілому, оскільки у програмі для кожного класу твори розташовані відповідно до вікових особливостей і пізнавальних можливостей учнів за жанровим і тематично-хронологічним принципом. Жанровому принципіві відповідає групування фольклорних творів, а тематично-хронологічному — твори професійної літератури. Програма передбачає три категорії творів: для текстуального вивчення, для самостійного читання і для обговорення на уроках з позакласного читання. Є ще розділ «Література рідного краю», а також художні твори найвидатніших митців художнього слова зарубіжжя. Рекомендовані для вивчення твори справді переважно глибокозмістовні й високохудожні.

Проте діючим програмам властиві й недоліки. Найбільшою, на нашу думку, вадою є те, що ці програми є спрощеними варіантами вузівських. А для загальноосвітньої школи необхідні суто шкільні програми, укладені з позицій передусім вікової психології, які б враховували допитливість, емоційність, енергійність, непосидючість підлітків, їхній інтерес до всього незвичайного, романтичного. «Нецікавий твір — це кладовище ідей, думок, образів, — писав Лев Толстой. — Ніколи, ніякими силами не примусите читача пізнавати світ через нудоту. Мистецтво — це свято ідей».

У програмі передбачено вивчення теоретико-літературних відомостей; перелік умінь та навичок в галузі літературної освіти, які треба сформувати, і години на розвиток зв'язного мовлення. Курс літератури в 9—11-х

класах складається з монографічних і оглядових тем.

Змістом літературної освіти у сучасній школі в ідеалі є найглибші за проблематикою і найдовершеніші за формою витвори мистецтва художнього слова України від «Слова про Закон і Благодать» Іларіона до найновіших писань. У програмі з української літератури загальноосвітньої школи відібрані такі твори, які репрезентують найцінніше, що є в нашій літературі, і гідно представляють усі три її роди (лірику, епос і драму), найголовніші види (філософський, суспільно-громадянський, соціально-побутовий, пейзажний, любовний) і переважну більшість жанрів: ліричну поезію, поему, баладу, медитацію, інвективу, оповідання (новелу), повість, роман, драму, комедію, водевіль, трагедію тощо.

Віктор Гюго, напевно, неспроста говорив, що «читає відривається від книги зовсім іншим, ніж був до того». «Зовсім іншим» — це, звісно, перебільшення, але великий французький письменник у принципі, погодьмось, мав рацію. Проте подібний вплив на читача мають тільки високохудожні літературні твори. Лише за такої умови слово письменника зачепить бодай одну струну душі читача, знайде відлуння в його серці, владно промовить до його розуму.

У повісті Бориса Харчука «Шлях без зупинок» є така багатозначна сцена. Головна героїня твору Степана вхопила шкільні підручники з літератури і, «відчинивши дверцята, вкинула їх в грубу: рвала і кидала книжки у вогонь. Люто, отупіло: чому не навчили жити?» Це запитання можна адресувати і художній літературі, хоча і не слід трактувати її як своєрідний звід мудрих порад на всі випадки життя: це був би хибний, спрощений підхід. Мистецтво художнього слова, як відомо, впливає на людину специфічно, головним чином — через призму естетичних категорій та емоцій.

Схвильованість, а інколи і потрясіння змістом прочитаного мимоволі штовхає людину на роздуми — зіставлення, порівняння, аналіз, висновки. Мистецтво витонченої словесності містить у собі могутню ідейну і моральну наснагу, воно етично й естетично удосконалює людину, стимулює її і помножує творчі потенції. Вплив на читача має і класичне, і сучасне письменство, яке в кращих своїх проявах не визнає пасивно-споглядального ставлення до життя і пройняте оптимізмом та життєстверджуючими ідеями, тож розвиває в людині високі ідеали, доброту серця, ширість і глибину переконань. Літературні твори є джерелом радощів і натхнення для мільйонів людей... Засобами художнього слова можна і слід виховувати в нашої юні волелюбність і громадянську

активність, сумлінне ставлення до праці і порядність, високу національну та інтернаціональну свідомість, чесність і правдивість.

ПІДРУЧНИК З ЛІТЕРАТУРИ

Підручник — настільна книжка учня, за якою він готується до уроків, а інколи користується нею і в класі. Підручники з літератури останніх десятиліть через свою прокомуністичну заполітизованість скомпрометували себе. Зашкочив їх авторитетові і сухий академічний виклад, і неможливість обирати один з декількох підручників, як це мало місце в царських гімназіях. Яким має бути підручник з літератури української національної школи? Напівбелетристична форма шкільного підручника з літератури забезпечила б його читабельність. Крім науковості та правдивості, він неодмінно повинен бути популярним, захоплюючим, написаним у формі уявленої літературної мандрівки, асоційованої оповіді, проблемного викладу або серії нарисів. Тоді учні читатимуть підручник без примусу та з інтересом. Наведемо фрагмент шкільного викладу життєпису Івана Котляревського в 9-му класі:

Йшов 1806 рік, рік російсько-турецької війни. Уже сутеніло, коли човен з групою озброєних військових причалював до правого берега повноводного Дунаю, що, прорізуючи широку долину, ніс свої води до Чорного моря. Мерехтіли міради зірок на Чумацькому шляху. Тихо-тихо Дунай воду несе.

Серед військових на човні виділявся широкоплечий у кавалерійській формі чорнявий капітан. Він подав знак сусідові — і той сколихнув тишу приглушенням, але дужим «пугу!». На цей погук з прибережних хашів висипали озброєні задунайські козаки. Широкоплечий ступив з човна на берег — і зразу стало видно, який він високий і стрункий. Січовики оточили гостей і повели їх у вибалок до курінного. Коли капітан підійшов до багаття, вогонь освітив його приемне, трохи подзьобане віспою, енергійного складу довгасте обличчя з високим чолом над чорними бровами і такими ж чорними, сповненими розуму і вогню, очима з виразною, трохи лукавою усмішкою. Від багаття назустріч новоприбулому ступив курінний. Привітавшись, вони назвали себе. І тоді один з козацької ватаги, що почув прізвисько капітана, запитав:

— Чи не той ви Котляревський, що «Енеїду» скомпонував?

— Той самий.

— Так це ти, батьку наш! — скрикнув січовик і прочитав напам'ять:

Еней був парубок моторний
І хлопець хоть куди козак...

А закінчивши уривок, вигукнув: «Отакого б нам, браття, за кошового отамана!»

Так, це справді був український письменник Іван Котляревський, що прибув на переговори до українських козаків, які після зруйнування Січі оселились за Дунаєм і таки всерйоз йому запропонували залишитись кошовим.

А через три дні, коли з допомогою задунайських козаків російські війська успішно переправились через Дунай, у штабі полку Котляревський зустрівся з сербом Досифеєм Обрадовичем, теж офіцером, і теж постом, зачинателем нової літератури в Сербії. Як Котляревський в Україні. Розговорились, і через годину кожному здавалось, що знайомі вже давно; У відповідь на подарований Обрадовичем збірник сербських народних пісень Котляревський вручив йому примірник своєї «Енеїди». І дуже був здивований, коли почув: «Енеїду» Вашу я читав і високо ціную. А от про Ваше життя нічого не відаю. Розкажіть про себе. Прошу Вас». І Котляревський став оповідати:

«Родом я зі співучої й мужньої Полтави. Мати моя з давнього козацького роду Жуковських. Тато мав дворянське звання, але жили ми небагато. Уявіть собі сина «дворянина», який ходить босий, грається з сільськими дітьми і, як вони, їсть житній хліб. Та весела вдача допомагала переносити скруту.

Полтава — це велике «полкове» містечко в тисячу хат. На узгір'ї височів наш рудний будинок з ганком і призьбою. Недалеко від хати — комора, хлів і криниця з журавлем, а все обійстя у вишневому садку. За ним — скільки сягне око, аж в заобріну далеч — білють хатки, зеленіють мальовничі левади, серед яких поміж розлогих кучерявих верб в'ється мила моему серцю Ворскла. Цілу весну й літо гасав я по тому роздоллі; коли ж восени відлітали у вирій журавлі, линув я в мріях за ними в далекі незнані краї».

ЗАВДАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Це завдання — цілий навчально-виховний комплекс, в якому на першому місці стоїть естетичне виховання. Оскільки література в школі, на відміну від інших предметів, не стільки наука, скільки мистецтво, її найперша функція — збуджувати світлі, благородні почуття любові до рідної матері, до неньки України, до Богоматері. Художня література покликана спонукати дітей захоплюватися красою і самобутнім багатством рідної землі, звитязністю національно-визвольних змагань українців, їх славетним минулим, злетами духу народу. Література в школі має також викликати в учнів щире і глибоке прагнення захищати світлі набутки матеріального і духовного життя нації, оберігати і примножувати його, продовжуючи традиції роду. Інакше кажучи, йдеться про вироблення громадянської позиції, формування світогляду майбутнього будівничого української держави. Зробити літературне навчання виховуючим означає проінняти його зміст живо-

трепетними ідеями сучасності, себто ідеями національного відродження. Ці ідеї прийдуть до учня тільки через відчуття краси художнього твору, а ця краса (образу, художньої деталі) вплине на учня, коли той збагне, зрозуміє її. І ще одне. Ключем до величних ідей є лише любов до рідної мови. Не виплекаємо цієї любові — не відкриємо дверей до Храму.

Попіл Чорнобиля стукає в наші серця і настійно вимагає не просто виховання трепетного ставлення до природи і гуманного, милосердного — до людини як найвишого творіння Божої волі, а екологічної освіти і вироблення чіткої екологічної позиції.

Оскільки вивчення української літератури (як і народознавства, історії, співів) відбувається віднедавна в контексті відродження нашої національної культури, завдання методики — вказати вчителю і зміст, і магістральні шляхи, і методи його участі в складному процесі повернення нації до материзни — прадавніх звичаїв, обрядів, свят, до життя за народним календарем і канонами українського православ'я, за християнською етикою. Література в школі має допомогти українцям подолати принизливе почуття національної меншовартості, разом з історією України допомогти повернути їм історичну пам'ять і виплекати природне почуття національних гордоців. Так, посилення національної свідомості — друга (після естетичної) магістральна лінія в комплексі завдань викладання і навчання української літератури.

Літературну освіту в школі, за нашим глибоким переконанням, слід розглядати не як мету довузівського навчання учня, а як засіб розвитку його емоцій та розумових сил — пам'яті, уваги, мислення, мови, уяви тощо. Цей концептуальний підхід впливає з авторитетних досліджень багатьох психологів, за якими людина використовує 4-6 відсотків своїх розумових можливостей. А щоб працювала вагоміша частина її інтелектуальних потенцій, необхідно кардинально змінити орієнтацію школи у викладанні літератури. Головне — не сума, не повнота знань, а розвинуті на її матеріалі, її засобами здатності уявляти, співпереживати, розмірковувати, аналітично мислити, вивчене систематизувати, узагальнювати і, зрештою, усі ці вміння застосовувати повсякденно впродовж усього життя.

Ще одна магістральна лінія в функціях літератури в школі — виховання високої християнської моралі — свідомих віри в Бога, порядності, доброти, поваги до старших, лицарства та інших чеснот і християнської доброчинності. Дуже важливо, щоб ще на шкільній парті в учня були закладені моральні основи майбутнього чоловіка

(дружини), батька (матері), від чого врешті-решт залежить моральна міць нашого народу, держави.

Дуже важлива і пізнавальна функція літератури в школі. Разом з історією вона дає учневі необхідну інформацію про минуле і сучасне рідного краю, свого регіону, про етнографію, фольклор, художні промисли, малярство, музику тощо, і зрештою, суто літературознавчі завдання шкільного курсу — дати учневі систематизовану інформацію про історію української літератури, зокрема її періодизацію, найосновніше з життєписів письменників, уявлення про найголовніші їхні твори, історію написання цих творів, дані стосовно прототипів художніх образів, елементарне поняття про теорію літератури.

До завдань літератури в школі належить і трудове виховання з елементами профорієнтації. Вчитель має допомогти підлітку обрати фах відповідно до природних нахилів та обдарувань, виплекати в ньому працелюбність, посидючість, ретельність, негативне ставлення до партацтва, нехлойства.

«Коли люди захоплено розповідають про свою роботу, — зізнається Оксана Д., — слухаю їх з доброю заздрістю. А от мені не поталанило. Поміняла три роботи, бо жодна не до душі, і шукаю четверту». Таких драм — тисячі. Отже, трудове і професійне виховання та профорієнтація — не лише педагогічна, а й гостра соціальна проблема сучасності. Тому в процесі шкільного навчання необхідно розкрити перед учнями суспільне значення праці, виховати в них відчуття краси праці, потребу працювати. Професійна орієнтація в школі — це не стільки орієнтація на конкретні спеціальності, скільки моральна і психологічна підготовка до праці. Завдання полягає в тому, щоб сформувані в учня позитивне ставлення до праці взагалі, до конкретних професій зокрема.

Трудове виховання учнів при вивченні літератури — це не лише їхнє морально-естетичне виховання на прикладі позитивних героїв, людей різних професій. Це також і підготовка інтелекту учня до різноманітних розумових операцій. Зв'язок між пізнавальним інтересом до навчання в школі і вибором професії давно доведений: майстерний вчитель неодмінно закохує у свій предмет частину учнів, які потім продовжать справу свого наставника. Та якщо учні й не наслідуватимуть професію свого вчителя, а понесуть від нього у велике життя переконання в силі, величчі і красі праці, — основне завдання педагога, безперечно, виконане. На уроках і позакласних заходах у школі має панувати атмосфера працелюбності й пошани до людей праці, облагороджуючого впливу праці на світогляд школярів. На уроках, вечорах, гуртках без

декларувань має здійснитися акт посвячення у вічні працелюби, має бути прищеплений погляд на працю як на джерело фізичної й духовної повноцінності, а в цілому й щастя.

Вчителі літератури мають найбільше можливостей поглибити трудове виховання школярів у процесі ідейно-художнього аналізу, оскільки художнє слово, майстерно виголошене, впливає не тільки на розум, а й на почуття учнів. Діти замислюються над сутністю праці, опрацьовуючи народні прислів'я, приказки та обрядові пісні на цю тему. Організуючи учнів на текстуальне вивчення програмних художніх творів класичної і новітньої літератури, вчитель наголосить і на мотиві підневільної праці («Сон», «Козачка», «Добрий заробок»), і на працелюбності Миколи Джері, і на моральній величчі ланкової Меланії з «Соняшників». На уроках учитель підніме такі проблемні питання, як мета праці («Сто тисяч»), поетичність професії хлібороба («Ходить полем молодистий»).

Своєрідним стимулятором трудового виховання, профорієнтації учнів є їхні твори. Виправдали себе твори такої тематики: «Що я зробив своїми руками», «Праця, яка приносить мені радість і насолоду», «Як змінювалися мої професійні інтереси впродовж останніх трьох років», «Хочу бути механізатором (будівельником, вихователем, шофером тощо)», «За що я шаную людей Праці», «Моя мрія — стати...», «Покликання людини і моє місце в житті», «Мій робочий день».

Окрема група тем — крилаті поетичні вислови на тему праці. Найбільше їх у творах Івана Франка: «Лиш праця світ таким, як є, зробила», «Лиш в праці варто і для праці жить», «Лиш в праці мужа виробляєсь сила», «Без труда не горить і сухеє поліно», «Дай працювать, працювать, працювати...». Охоче пишуть твори учні за афоризмами Павла Тичини — «Труд переростає у красу», «Трудитись кожен має, як бджола», Володимира Сосюра — «Тільки в праці життя і краса», «Тільки в праці невтомній крилатим стаєш», Івана Драча — «Монархи труда». Виправдали себе твори і за прислів'ями: «Хто діло робить, а хто гав ловить», «Не лінився рано вставати та змолоду більше знати», «Що заробиш, те й будеш мати».

У позакласній роботі теж немало витоків профорієнтаційної роботи. Шкільна олімпіада може пробудити професійний інтерес до неprestижних або маловідомих професій. Завдання однієї з таких олімпіад — написати репортаж або допис на основі власних вражень про бібліографа, листоношу, техніку телеательє, медсестру, рахівника, регулювальника, кіоскера, працівника довідкового бюро, телеграфіста, водія тролейбуса, продавця,

ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ. ВИЯВЛЕННЯ ЗНАНЬ УЧНІВ

вихователя дитясел, касира кіно, білетера театру, оператора ошадкаси, друкарку, техсекретаря, зоотехніка, ма-сажиста, експедитора магазину, провідника в поїзді, кон-тролера міського транспорту тощо. Попереджені за 7-10 днів учасники олімпіади повинні спостерігати двох-трьох представників перелічених професій і, фіксуючи свої спо-стереження, збирати матеріал. Продовженням шойно опи-саного є і вечори («Пісня і праця — великі дві сили», «Ми працюємо любимо, що в творчість перейшла»), і краєзнавчі мандрівки, якщо призначити двох-трьох учнів літопис-цями, стільки ж — фотографами, кількох — репортерами, інших — масовиками, квартир'єрами, кухарями і т.д. У профорієнтаційній роботі чимало залежить і від злагод-женої роботи вчителя та шкільного бібліотекаря.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бондарчук Л. Виховання любові до природи на уроках лі-тератури. — Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 10. — С. 23-27.
Бричок Б. Педагогічна профорієнтація на уроках літератури. — Укр. мова і літ. в шк. — 1987. — № 4. — С. 23-26.
Коваль Л. Естетичне виховання школярів. — К., 1984.
Михайлів О. Трудове виховання та профорієнтаційна робота на уроках літератури. — Укр. мова і літ. в шк. — 1988. — № 12. — С. 10-16.
Пішчо І. Виховання доброти і любові до людини засобами ху-дожньої літератури в школі. — Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 2. — С. 42-45.
Неділько В. Концептуальні питання викладання літератури в середній школі. — Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 2.
Наєнко М. Про естетичне виховання засобами літератури. — Укр. мова і літ. в шк. — 1974. — № 7. — С. 35-42.
Панченко В. Художня література і проблеми шкільного ви-ховання. — К., 1987.
Рудяков М. Про зміст викладання літератури. — Укр. мова і літ. в шк. — 1988. — № 9. — С. 46-51.
Тараненко Ю. До проблеми літературної освіти в середній школі. — Укр. мова і літ. в шк. — 1991. — № 3. — С. 73-78.
Шаповалова Е., Яковенко П. Формування почуття пре-красного на уроках літератури. — К., 1987.

Вивчення літературного твору, монографічної теми і, зрештою, всього шкільного курсу красном письменства проходить певні стадії.

Процес вивчення конкретного твору (вірша, байки, оповідання, поеми тощо) розпочинається підготовкою до його сприйняття. Учитель передусім організує належне прочитання тексту: або сам буде готовий до цього ви-разно-художнього читання, або підготує до нього учнів, або скористається фонохрестоматією.

Оскільки від первісного сприйняття залежить знач-ною мірою доля ідейно-художнього аналізу, готуватися до нього треба ґрунтовно: навіть великий за обсягом твір (скажімо, поему) годиться завчити напам'ять, продумати основний інтонаційний малюнок, свою словесну дію, відповідний даному творові метод (розповідний, мотор-ний, пісенний, ораторський, монотон, речитатив).

Наступний етап — осмислення сприйнятого через мік-робесіду: 1. Які почуття виникли у вас під час слухання твору? 2. Ваше загальне враження від почутого. 3. Що з почутого ви не зрозуміли? Що не сприйняли?

Осмисленню сприйнятого протипоказані метушня, швидкий темп: щоб запрацювала уява, необхідно зо-середитися на тексті твору. Після цього текст аналі-зують шляхом коментування, проблемним або цілісним методом, про що докладно йтиме мова в розділі «Ана-ліз літературного твору». Тут лише наголосимо, що в процесі колективного коментування тексту відбува-ється формування вмінь та навичок учнів. Закріплю-вати проведену роботу найефективніше через систему самостійної роботи. Важливо, щоб закріплення не зводилося до механічного відтворення шойно викладеного, а було осмисленим проникненням у його суть. На-приклад, вчитель відтворив життєпис Івана Нечуя-Ле-вицького, а для закріплення знань запитав учнів: 1. Який образ письменника постав у вашій уяві? 2. Чим

письменник викликав вашу симпатію? 3. Що з його життя доцільно взяти до своєї програми самовдосконалення?

Наступний, п'ятий етап процесу навчання — виявлення знань учнів. Значення виявлення знань учнів полягає насамперед у тому, що це один із двох основних структурних компонентів навчання, у процесі якого школярі глибше осмислюють раніше вивчене, поповнюють свої знання, здобувають уміння й навички. Опитування разом з оцінкою є також могутнім спонукальним засобом закріплення знань, що привчає учнів до систематичної самостійної і колективної праці, зокрема до повторення, а вчителів дає матеріал для аналізу своєї діяльності і внесення коректив у подальшу роботу. Ось чому від рівня методики виявлення знань значною мірою залежить ефективність навчання.

Методика виявлення знань учнів з літератури має свою специфіку: крім знань біографій письменників, ідейно-художнього змісту їхніх творів, треба знати, якою мірою учень захоплений митцем слова, наскільки сильно й широко сприймає він світ його почуттів і думок, як літературний матеріал сприяє формуванню ідейних переконань і естетичних смаків школяра тощо.

Основними вимогами, яким має відповідати опитування, є продуманість його змісту і форми, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, стислість і водночас змістовність запитань та завдань, їх системність, цілеспрямовано-проблемний пошуковий характер, раціоналізм у виборі способу виявлення знань, економність у витраті часу, рівномірність в охопленні опитуванням усіх учнів, об'єктивність у виставленні оцінок, їхня аргументованість, конкретність змісту опитування з опорою на емоційно-образну основу; доцільне поєднання Нових знань з набутими раніше, акцентування на суспільному значенні знань та на умінні учня їх систематизувати, узагальнювати і застосовувати на практиці, на самостійності відповіді, багатстві і чистоті зв'язного мовлення. Отже, навчально-здобуваючі, а не контролюючі функції мають бути провідними в опитуванні.

Класифікація видів опитування: індивідуальне, попереднє, первісне, біжуче (принагідне), ущільнене, фронтальне, тематичне, програмоване, тестове, підсумкове, взаємоопитування (перехресне), самоопитування.

Застосовуючи індивідуальне опитування, про-

понуємо учням цілеспрямовані запитання на виявлення власних думок і почуттів, наприклад:

1. Що вас приваблює в образі Наталки?
2. Чим Устина викликає симпатію? А які почуття викликає інститутка?
3. Зіставте і порівняйте Кайдашенків з їхніми батьками та зробіть висновки.
4. Що особливо вразило вас у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»
5. Кумедний Пузир чи страшний? Розв'яжіть цю дилему.
6. Що кожний з вас візьме для себе з громадянської (пейзажної, інтимної) лірики Івана Франка?
7. Як ви уявляєте долю Гафійки і Марка в третій, не написаній М. Коцюбинським, частині повісті «Fata morgana»?
8. В чому Леся Українка і тепер є ідеалом жінки і людини взагалі?

Наведені приклади переконливо доводять, що завдання для виявлення знань мають бути цілеспрямовані та узагальнюючі. Цілеспрямованість веде до конкретної відповіді й активізує мислення, дію, а узагальнений характер запитання привчає до системності, до вміння робити висновки, навіть до елементів абстрагування.

Важливо, щоб характер завдань для виявлення знань і повторення відповідав функціональним можливостям і віковим особливостям учнів. У 5-му класі ми не поставимо завдань на абстрагування, але в 10—11-х не будемо зводити їх до переказування фабули твору; ступінь труднощів у їх формулюванні зростатиме від класу до класу.

Дуже важливе в опитуванні виявлення умінь та навичок учнів. Учень повно і послідовно переказав матеріал підручника. Та чи вмів він зробити висновки з переказаного? Наприклад, школяр дав чітке визначення анапеста і навів приклад. А чи «впізнає» він анапестовий вірш серед трьох поезій, які на уроці не вивчалися? Учень всебічно характеризує героя, і ми заслужено хвалимо його. Але запропонуємо йому те, про що він розповідав 6-8 хвилин тому, викласти у кількох тезах. Саме вміння зіставляти, порівнювати, систематизувати, узагальнювати, класифікувати, аргументувати потрібні в житті. Найефективніший спосіб виявлення літературних умінь — пропонувати учням для самостійного аналізу позапрограмові твори.

Часто на уроках учителі демонструють фільми, показують репродукції живопису, програють пісні, але в опитування ця мистецька інформація здебільшого не входить. Це прорахунок, який позначається на розвитку учнів, їхньому естетичному вихованні. З великих моногра-

фічних тем варто проводити і спеціальне виявлення знань на такі теми, як «Шевченко в кіно», «Ілюстратори творчості Лесі Українки», «Іван Франко в музиці» тощо.

Графічне, схематичне виявлення знань не характерне для уроків літератури. Укладати в схему художній образ, ліризм поетичного твору, його підтекст — марна і шкідлива справа. Але для цього підійде фактаж історико-літературного матеріалу, систематизація теоретико-літературних понять тощо. Наприклад, після викладу біографії, роздавши контурні карти, загадаємо позначити на них місця перебування письменника, дати проживання. Або на уроці систематизації літературних понять за півріччя пропонуємо укласти таблицю вивчених тропів (стилістичних фігур, елементів композиції). Зрештою, і після вивчення окремих понять доцільно буває виявити знання графічним способом. Так напередодні вивчався сюжет повісті Марка Вовчка «Інститутка», а сьогодні учням пропонується завдання упродовж 6-7 хв. схематично накреслити розвиток сюжету повісті. Або укласти партитуру вірша, класифікувати роди, види і жанри художньої літератури, віршові розміри тощо.

Наприкінці кожної чверті доцільно провести підсумкове виявлення знань, мета якого — систематизація і узагальнення вивченого впродовж чверті, півріччя, року. Ось запитання і завдання для такого опитування за III чверть в 10-му класі:

1. Спільні мотиви поетичної творчості П.Тичини, М.Рильського та В.Сосюри.

2. Образ України у творчості цих поетів.

3. Оспівування рідної землі в класичній і новітній українській поезії.

4. У чому спільність, а в чому своєрідність ліричного героя П.Тичини, М.Рильського, В.Сосюри?

5. Краса українського пейзажу, його роль і місце в композиції поетичних творів М.Рильського і П.Тичини.

6. Продовження традицій класичної української поезії в їхній творчості.

7. Ліричні відступи у повісті «Fata morgana» М.Коцюбинського.

День підсумкового опитування і запитання учні мають знати заздалегідь. Ось система запитань і завдань до вивчення життя і творчості Юрія Федьковича:

1. Перекажи стисло життєпис Юрія Федьковича.

2. На матеріалі вірша «Нива» та інших творів доведи, що Юрій Федькович — послідовник Тараса Шевченка.

3. Як в поемі «Дезертир» та віршах на рекрутську тематику засуджено царську воячину?

4. У яких творах і як саме оспівано народних месників Олексу Довбуша та Лук'яна Кобилицю?

5. Загальний аналіз поеми «Лук'ян Кобилиця».

6. Поетичний образ України в творчості Федьковича.

7. Аналіз вірша «Пречиста Діво, радуйся, Маріє».

8. Що я читав із прози Федьковича? Який з творів най-більше вразив мене і чим саме?

9. Аналіз оповідання «Сафат Зінич».

10. Аналіз повісті «Люба — згуба».

11. Загальна характеристика прози Юрія Федьковича.

12. Українська демократична критика про повісті й оповідання Юрія Федьковича.

13. Значення творчості Юрія Федьковича, її місце в історії літератури.

14. Основні положення статті Івана Франка «Осип-Юрій Федькович».

Коли монографічна тема більша за обсягом, тематичне опитування проводиться не за всією, а лише за частиною теми.

1. Дайте загальну оцінку поетичному доробку Пантелеймона Куліша.

2. Основні мотиви поезії Куліша.

3. Що було спільного, а що — відмінного в творчих позиціях Тараса Шевченка і Пантелеймона Куліша? Наведіть приклади.

4. Підготуйте повний ідейно-художній аналіз поезії «До кобзи та до музи».

5. Стисло охарактеризуйте Куліша-перекладача і Куліша-драматурга.

6. У чому полягає значення життєдіяльності Пантелеймона Куліша?

3 першого знайомства з учнями вчитель має поставити до їхніх відповідей чіткі вимоги:

1. Викладати думки і почуття якомога стислоше.

2. Як правило, кожне твердження — ілюстроване.

3. Читати виразно і з почуттям.

4. Оцінка літературного твору — самостійна.

5. Мати чіткий план відповіді.

6. Літературний матеріал бажано пов'язувати із власною особою.

7. Завжди бути готовим до взаєморецензування і взаємоопитування.

8. Цитувати бажано напам'ять, можна використувати записи з «Літературного зошита».

У багатьох школах набрала широкого розмаху обов'язкова перевірка знань текстів напам'ять (щоб кожен учень за кожен вірш в окремій графі мав оцінку). Оскільки ж на уроці часу на це не вистачає, опитування продовжується на перервах, до і після уроків. І все це, звісно, нашвидку, без уваги до характеру інтонації, логічних наголосів, пауз тощо (бо ж треба встигнути всіх опитати!). Зі справжнім

виявленням умінь виразного читання такої опитувальний «прогон» нічого спільного не має.

Ущільнене опитування приносить учителю жадані оцінки, але розсіює увагу учнів, перекреслює цілісність уроку. Замість того, щоб на семи уроках викликати, скажімо, по чотири учні для ущільненого опитування, даймо на ці ж 10-15 хв. письмове завдання всьому класу — і матимемо відразу 30-40 оцінок. Результат той самий, але наскільки раціональніше він досягнутий!

Доцільність тематичного виявлення знань продиктована і прагненням систематизувати знання учня та сам процес опитування (щоб школяр був опитаний з кожної теми; щоб незадовільна оцінка за один матеріал не перекривалася оцінкою за інший), і неможливістю провести індивідуальне виявлення знань з тем, на вивчення яких відведено 3-4 години.

До попереднього виявлення знань вдаємося, щоб з'ясувати, чи прочитали учні твір, який незабаром має текстуально вивчатися. Це робиться як усно, так і письмово. Оскільки усно вчитель встигає виявити стан обізнаності з текстом твору тільки в частини учнів, а для успішної роботи над ним він повинен докладно знати, якою мірою кожний учень прочитав твір, проводимо письмову перевірку. Для цього складаємо контрольні запитання. Одержавши картку, учень протягом 10-15 хв., не користуючись ніякими джерелами, дає відповідь. Наведемо перелік таких завдань до повісті І. Франка «Борислав сміється»:

1. Опишіть закладини будинку Леона.
2. Як був скалічений Бенедьо Синиця?
3. Чому Бенедьо перейшов працювати до Борислава?
4. Що бачив і про що думав Бенедьо по дорозі в Борислав?
5. Як у Бенедя визріла думка про страйк?
6. Перша зустріч Бенедя з побратимами.
7. Опишіть нараду побратимів.
8. Про що розповів Прийдеволя?
9. Стосунки Бенедя з побратимами.
10. Конкуренція капіталістів Борислава.
11. Поїздка Гольдкремера до Відня.
12. Герман Гольдкремер у сім'ї.
13. Все про Готліба; причини його морального звиродніння.
14. Брати Басараби: в чому їх сила, а в чому — обмеженість?
15. Нарada ріпників на толоці.
16. Організація каси взаємодопомоги та її роль у проведенні страйку.
17. Страйк ріпників Борислава.
18. Зв'язок страйкарів з селом.
19. Чому страйк зазнав невдачі?
20. Яка розв'язка повісті в перспективі?

Якщо в класі більше 20 учнів, запитання дублюються. А ось запитання окремої картки:

1. Що бачив Святослав у віщому сні?
2. У кого і скільки саме гостював Еней? Якою була ця гостина?
3. Як топили відьом? («Конотопська відьма»).
4. Що сталося з Оксаною після мученицької смерті її батька-титаря?
5. Ставлення Стехи до Кичатого.
6. Як інститутка вибирала собі покоївку?
7. Що ти знаєш про зовнішність і характер Кайдашихи?
8. Як поводився Грицько під час розправи війська над Селянами?
9. Доведіть, що Пузир був надзвичайно скупим.
10. Про що розповів Прийдеволя?
11. Збори багатіїв у Підпарі.
12. Коли, за що і ким Лукаш був перетворений у вовкулаку?
13. Історія кохання Зінки й Давида.
14. Як Данило Чабан з прадідом ходили до моря?
15. Що ви знаєте про друзів Свічки і Меланки?
16. Побачене і почуте Сашком на сінокоші.

Доцільність карток очевидна: за короткий строк учитель перевірить знання всіх учнів.

Перед кожним писемним виявленням знань неабияка роль інструктажу, в якому стисло слід сказати про спрямованість завдання, його обсяг, відведений на його виконання час, застерегти від можливих труднощів, назвати шляхи їх подолання і показати, як практично завдання виконати.

Найприродніше попереднє виявлення знань — біжуче, що має місце на всіх етапах уроків усіх типів під час оглядових лекцій, викладу життєписів письменників, коментування творів. З усіх видів первісного виявлення знань найоперативнішим є фронтальне, що здебільшого є усним, а за характером — репродуктивним (де і коли народився письменник, ким були його батьки, прототипи героїв твору, дата його написання, визначення теоретико-літературних понять тощо). Проте передові вчителі прагнуть і в репродуктивне вносити елементи творчого. Наведемо запитання перед вивченням третьої частини поеми Т. Шевченка «Сон».

1. Які картини змальовані на початку твору і чому?
2. Хто це «За край світа зазирає, чи нема країни, щоб загарбать і з собою взять у домовину»?
3. Чому, перш ніж описати царя і царицю, Шевченко дає загальний вигляд Петербурга і опис гуляння?
4. Які почуття викликала у вас зустріч героя з «землячком»? Чому поет вживає зменшувальну форму слова «земляк»? Один з видів фронтального опитування — колектив-

ний коментар. Найчастіше вчителю доводиться виявляти в учнів розуміння ними ідейно-художнього змісту літературних творів. І завдання для цього повинні бути конкретними і охоплювати найсуттєвіше. Покажемо це на прикладі завдань до четвертого розділу поеми «Катерина».

1. Відтворіть перший пейзаж у творі і визначте його функцію.

2. Яка сила, на вашу думку, «виштовхнула» босу, неодягнену Катерину на засніжений шлях, на мороз?

3. Опишіть зустріч Катерини з офіцером. Як поведінка кожного з них розкриває їхні характери?

4. Як монолог Катерини (від слів: «Кого? Мене взяти?») розкриває її вдачу, характер?

5. Як характеризує офіцера його втеча від коханої і сина?

6. Опишіть психічний стан Катерини після ганебної втечі офіцера.

7. Ваші роздуми над причинами самогубства Катерини.

Оскільки природа художньої літератури передовсім емоційно-образна, програмоване опитування у процесі її вивчення широко застосувати неможливо. Але це доцільно щодо формування визначень теоретико-літературних понять. Наведемо систему навчальних етапів осмислення жанру балади.

1. Яка за обсягом дана балада? Порівняйте її з нещодавно вивченою повістю І.Франка «Захар Беркут».

2. Драматичний, розповідний чи ліричний це твір?

3. Який характер описаних у баладі подій?

4. Який літературний твір називаємо баладою?

Ще більш важливе підсумкове виявлення знань щля вивчення певного періоду в історії літератури. Ось запитання, що пропонуються у 9-му класі після вивчення давньої української літератури:

1. На які століття припадає давній період української літератури? Дайте стисло суспільно-історичну характеристику цієї доби.

2. Які на вашу думку, основні надбання давньої літератури України? Перелічіть їх у хронологічному порядку.

3. У чому полягає поступ української літератури Ренесансу і Бароко в порівнянні з давньоруською?

4. Які з літературних творів XVI-XVIII ст. видаються вам найдовершенішими і чому?

5. Доведіть вплив фольклору на ідейний зміст і художню форму літературних творів.

6. Простежте, як поступово міцніла і збагачувалася літературна мова художніх творів.

7. Як в надрах давнього письменства відбувався процес нагромадження елементів нової літератури?

До тестового виявлення знань у процесі вивчення літератури вдаються поки що поодинокі вчителі. А

жаль, бо тест (коротке стандартне завдання для одержання кількісної характеристики певних явищ) потужно систематизує первісні, інколи ще хаотичні знання. Виконується тест завжди в письмовій формі. Наведемо тестове завдання, яке пропонується учням 11-го класу після вивчення теми «Шляхи розвитку новітньої української літератури».

1. Назвіть основні етапи розвитку новітньої літератури.

2. Вкажіть на провідні теми, до яких звертались видатні українські письменники нашої доби.

3. Перелічіть найяскравіші художні образи окремо в епічних і драматичних, окремо в ліричних творах.

4. Систематизуйте жанри (за родами), якими збагатили українську літературу письменники ХХ ст.

а) в епосі; б) в ліриці; в) в драмі.

Скільки б часу не виділяв навчальний план на українську літературу, його завжди не вистачатиме, а це означає, що всіх учнів з кожної теми перевірити неможливо. Саме тому вчитель уже на одному з перших своїх уроків ознайомить учнів з прийомами самоперевірки.

У практиці викладання літератури маємо як послаблення уваги до виявлення знань, так і зловживання цією справою. Перше негативно позначається на міцності знань і на розвитку розумових сил (засвоєні знання — основа придбання нових і розвитку мислення, пам'яті, мови тощо), а друге веде до догматизму, зубрячки, набридливого опитування.

Сучасна дидактика орієнтує нас не лише на виявлення знань, а й на їх поповнення і поглиблення. Оголосивши, скажімо, задовільну оцінку за відповідь, вчитель після ґрунтовної рецензії говорить учневі: «А тепер, знаючи свої недоліки, продумай питання глибше і спробуй відповісти ще раз. До журналу буде занесена оцінка за повторну відповідь». Але коли немає часу на це, слід іншими методами заохотити слабкого учня до поповнення знань. Вчителю легко переконати школяра, що він нічого не знає, і цим убити в ньому віру в свої сили і бажання вчитися. Оцінка — тонкий інструмент впливу на дітей: неправильно застосована, вона травмує психіку школяра, правильно — дає заряд енергії.

Передостанній етап процесу вивчення літератури — це повторення, мета якого — ґрунтовно завершити і поглибити вивчене. У старших класах повторенню слід приділити особливу увагу. Скажімо, вивчають учні послання «І мертвим, і живим...» Тараса Шевченка, а на цей урок задано повторити «Послання до єпископів» Івана Вишенського і «Товаришам із тюрми» Івана Франка.

Або, ж на урок вивчення поеми Андрія Малишка «Прометей» учням варто задати для повторення фрагмент поеми Тараса Шевченка «Кавказ» і прометеївські мотиви поезії Лесі Українки. Подбаймо, щоб повторення носило узагальнюючий характер («У чому спільність прометеїзму Шевченка, Лесі Українки та Андрія Малишка; яка еволюція образу Прометея в українській літературі?»). Не забудьмо при повторенні, що завдання має давати потужний поштовх думці, наприклад: «Визначити співвідношення героїчного і трагічного в образі Гонти».

Повторюючи вивчене, водночас подбаймо про зміцнення вмінь та навичок учнів, розширення їх історико-літературних горизонтів, утворення мистецьких асоціацій, паралелей, узагальнень. Учням потрібне насамперед повторення, яке допомагає оволодіти новою темою. Наведемо приклади такого системного повторення.

Вивчається	Повторюється
Біографія Т.Шевченка	«Дитинство Шевченка» С.Васильченка
«Катерина»	«Щира любов», «Сердешна Оксана»
«Гайдамаки»	Образ Миколи Джері
«Сон»	Опис пекла в «Бнеїді»
«І мертвим, і живим...»	Послання І.Вишенського; «Товаришам із тюрми» І.Франка
Значення творчості Т.Шевченка	Значення творчості І. Котляревського
«Кармелюк» Марка Вовчка	Образ Яреми
«Мірошник» Л.Глібова	«Мірошник» Є.Гребінки
«Муха і Бджола» Л.Глібова	«Бджола і Шершень» Г.Сковороди

Застосовується повторення і з програм різних класів: під час вивчення образу Марка Гуцї учні повторюють образ Миколи Джері, а розглядаючи образ Хоми Гудзя, — Варнака з однойменної поеми Шевченка, Кармелюка з повісті Марка Вовчка. Щоб правильно поєднати новий матеріал з уже вивченим, спрямовуємо учнів до порівняння: «Ми щойно збагнули образ Хоми Гудзя. Зіставте з ним повторені вами на сьогодні образи, визначте, що їх об'єднує, а що відрізняє». Бажано також встановити еволюцію образу «пропашої сили» в українській літературі за

творами Тараса Шевченка, Панаса Мирного і Михайла Коцюбинського.

Викладена тут система виявлення знань, крім усього іншого, вчить учнів відрізнити головне від другорядного, привчає їх до відбору одержаної літературознавчої інформації, до її систематизації, до актуалізації знань їхньої перспективності. Таким чином, виявлення знань спроби можна виконувати відразу сім функцій, а саме: орієнтуючу, діагностичну, навчальну, виховну, розвиваючу, контролюючу і управлінську.

Отож логічним завершенням процесу засвоєння знань є їхня систематизація та узагальнення. Це стосується і монографічних тем у 9—11-х класах, однак такий вид-розумової діяльності для переважної більшості учнів становить чималі труднощі.

У процесі підготовки до підсумкового уроку з монографічної теми виникає два першочергові питання: який матеріал для цього використати і яким методом (чи методами) домогтися його засвоєння учнями. У шкільній практиці ці питання інколи, на жаль, вирішують надто просто: матеріал — відповідна стаття підручника, метод — розповідь учителя. Такий підхід применшує потенціальні можливості навчально-виховного процесу, знижує і освітній, і виховний вплив на учнів. Тему «Значення творчості Шевченка» в одних класах учні можуть вивчити методом евристичної бесіди, в інших — вирішенням проблемної ситуації на уроці, ще в інших — виголошенням рефератів і опрацюванням відповідної статті підручника з певними доповненнями вчителя та учнів або методом лекції.

Під час евристичної бесіди учень стає співтворцем уроку, бо сам здобуває знання, ґрунтовно систематизує раніше засвоєну інформацію. Проте успіх евристичної бесіди залежить від обсягу та глибини попередніх знань і від характеру запитань, які запропонує педагог. Наводимо запитання до Шевченківської тематики:

1. Яким було національне і соціальне становище українського народу в другій чверті XIX ст.?
2. Перелічіть головні здобутки української літератури дошевченківського періоду.
3. Назвіть вивчені вами твори Тараса Шевченка.
4. В чому, на вашу думку, історичне значення «Кобзаря» 1840 року?
5. Геніальність і громадянська мужність творчості Шевченка періоду 1843-1845 рр.
6. Які висновки випливають з «Невольничої поезії»?
7. Доведіть, що поезія Шевченка останнього періоду — одна з вершин його творчості.
8. З'ясуйте жанрове багатство «Кобзаря».

9. Як ви розумієте твердження: «Твори Шевченка нерозривно пов'язані з народом»?

10. Які риси критичного реалізму виявив і утвердив своєю творчістю автор «Кобзаря»?

11. Чим збагатив Шевченко літературну мову нашого народу?

12. Що вам відомо про вплив великого Кобзаря на наступні покоління письменників?

13. Які факти впливу творчості Шевченка на суспільне життя, на посилення національної свідомості українців?

14. Доведіть, що автор «Кобзаря» — наш сучасник, речник ідеї Незалежності української держави — суверенної і соборної.

15. Що ви знаєте про любов народу до великого Тараса, про вшанування його пам'яті в Україні та за її межами?

16. У чому полягає світове значення творчості Шевченка? Які факти засвідчують його світову славу?

17. Хто з митців слова, пензля й музики і в яких творах увічнив образ геніального Тараса?

Запитання сформульовані і чергуються так, що відповіді на перші три (найлегші) лише нагромаджують необхідний для дальшої аналітико-синтезуючої роботи матеріал, наступні (4-8) значно складніші, бо вимагають зіставлення окремих періодів творчості поета і формулювання висновків, тобто аналізу і синтезу в їхній єдності; запитання 9-12 вимагають інтенсивного мислення учнів: узагальнення, зроблені в результаті цієї мислительної операції, є найважливішими; 13-17 запитання розраховані на виявлення відомого учням з даної теми, доповнення вчителя до учнівських відповідей в цій частині уроку часто переростають у розповідь. Залежно від учнівських відповідей слід ставити нові (часткові або навідні) запитання чи відповідати на запитання учнів, що виникли в ході бесіди. Зважаючи на складність більшості запитань і завдань, раціонально повідомляти їх учням за два-три дні до уроку.

Рідним братом евристичної бесіди є проблемний метод, хоча і в ній завжди присутні елементи проблемної ситуації. І все ж у класах, де учні мають добру попередню підготовку, можна застосовувати повний проблемний метод. Як відомо, організована проблемна ситуація на уроці виникає тоді, коли вчитель ставить перед учнями мету самим здобути нові знання, спираючись на відоме їм. Ефективність застосування цього методу найбільше залежить від умілої постановки завдання перед класом: воно має бути і чітким, і водночас вичерпним. Наприклад:

Протягом багатьох уроків ми вивчали життєпис і творчість Тараса Шевченка. Тема сьогоднішнього уроку — значення його діяльності й творчості. Сподіваюсь, ви опануєте цією темою

самостійно. Пригадавши найважливіші твори великого Кобзаря, зіставте їх зі спадщиною його попередників, із здобутками всього українського письменства до Шевченка і зробіть висновки про значення творчості Тараса Шевченка та її місце в історії рідної літератури і мови. А коли ви порівняєте творчість Кобзаря з пошевченківськими творами світової літератури, то збагнете значення творів Тараса Шевченка для розвитку культури й суспільної свідомості багатьох народів.

Завдання це можна розбивати на дві-три частини: так учням легше сприймати і виконувати його. Оскільки школярі не зразу виходять з педагогічної ситуації, в яку їх поставило проблемне завдання, доводиться і повторювати завдання, і деталізувати його, і ставити навідні запитання.

У класах, де учні мають слабшу попередню підготовку й невисокий ступінь розвитку мислення, не варто вдаватися до проблемного методу. За таких умов ліпше застосовувати метод рефератів. Заздалегідь вчитель оголошує тематику рефератів і визначає доповідачів. На перерві чи після уроків визначеним учням дається інструктаж, під час якого докладно коментується кожна тема, визначаються її спрямування, обсяг, джерела, строки написання рефератів, час на їх виголошення. У наступні дні учні на перервах підходять до вчителя, погоджують плани рефератів, з'ясовують окремі положення, ілюстративний матеріал — одне слово, одержують необхідну консультацію. Теми рефератів:

1. Тарас Шевченко — засновник критичного реалізму в українській літературі.
2. Внесок автора «Кобзаря» в розвиток української літературної мови.
3. Шевченко і українська класична література.
4. Значення творчості великого Кобзаря для розвитку нової літератури.
5. Вшанування пам'яті Шевченка в Україні та інших слов'янських країнах.
6. Світове значення і світова слава поета.
7. Образ Шевченка в художній літературі та мистецтві.

У сильнішому класі доцільно дати більш синтезуючі теми для рефератів, а саме:

1. Історичне значення творчості Шевченка в розвитку української літератури та літературної мови.
2. Вплив «Кобзаря» на українську, слов'янську і світову літературу.
3. Вшанування пам'яті, світова слава Тараса Шевченка.

Як правило, напередодні виголошення рефератів їх автори підходять до вчителя з проханням переглянути їхні роботи. Краще цього не робити: хай учень звідає

почуття відповідальності й самостійності. На обговорення кожного виголошеного реферату часу, як правило, немає. Тому клас обговорює або всі реферати в цілому, або докладно один (теми найскладнішої чи слабше висвітленої в рефераті).

Щодо опрацювання на уроці статті підручника «Значення творчості. Вшанування пам'яті» існує думка, що це неефективний метод вивчення теми. Досвід переконує, що для класу з невисоким рівнем розвитку це — найраціональніший метод, бо навчає учнів прийомам самостійної роботи над книгою: складання плану, тез, конспектування. А оскільки навіть випускники середньої школи по суті не бачать різниці між планом і тезами, між тезами і конспектом, — така робота тим більш доцільна.

Останній етап у складному процесі вивчення літератури — застосування знань, для чого, власне, і викладають літературу, а якраз цьому аспектові в школах приділяють щонайменше уваги. Умов у школі для цього справді небагато, тому їх треба створювати. Здобути на уроках знання з історії і теорії літератури, літературної критики і персоналій письменників учень може (і повинен!) застосовувати на гуртку, музично-літературному вечорі, читацькій конференції, в бібліотеці, в підшефному підприємстві, в дописах до газет і часописів, в куточках і музеях письменників, на годинах класного керівника, на класних і загальношкільних зборах тощо. В результаті застосовувані в цих сферах уміння та навички виступають повноправним компонентом загальної середньої літературної освіти.

ВНУТРІШНІ СУПЕРЕЧНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна філософія виходить з того, що і суспільним явищем властиві внутрішні суперечності, що боротьба між відживаючим і тим, що народжується, становить внутрішній зміст процесу розвитку. Боротьба суперечностей веде вперед — говорить одне з її найважливіших положень. Завдання методичної науки якраз і полягає в тому, щоб, постійно вивчаючи внутрішні протиріччя уроку літератури, визначати його тенденції і тим сприяти поступальному розвитку літературної освіти. Методологічне положення про саморозвиток навчально-виховного процесу при вивченні літератури

має вирішальне значення: тільки той володітиме рушійними силами в навчанні й вихованні засобами художньої літератури, хто вивчає і «приборкує» його протиріччя. Без цього в наш час неможливе належне керівництво літературним розвитком учнів і управління їхнім навчанням на науковій основі.

НТР, інформаційний вибух, масове залучення дітей до середньої освіти, телебачення, взагалі весь розвиток суспільства помітно ускладнили урок літератури, загострили його споконвічні внутрішні протиріччя і викликали нові. Що маємо на увазі?

Перше основне протиріччя — між оновленим змістом літературної освіти і старими умовами (не цілком відповідні кабінети й кадри, застарілі навчальні засоби), що вже не відповідають цьому змістові і гальмують його якісне виконання, та всезростаючою складністю навчального матеріалу через залучення до середньої освіти й тих, у яких через утилітарний підхід відсутні поки що позитивні стимули до навчання, а тому виникає суперечність між об'єктивною потребою і суб'єктивною неусвідомленістю цієї потреби.

Друге основне протиріччя — між потребою розвитку самостійності кожного учня (чільне завдання школи — сформувати вміння і навички, необхідні учневі в майбутньому) і великою кількістю учнів у класі (до 47 чол.), тобто обмеженнями через те можливостями працювати з кожним окремо, а звідси — суперечність між залежністю активності учня від частоти й глибини його опитування і традиційністю у виявленні знань. Якщо ж посилити опитування — порушуються пропорції компонентів навчання й контролю: не стільки вчать, скільки опитують; вимагають, ще не навчивши.

Третє основне протиріччя — між фронтальністю викладання змісту та індивідуальністю його сприймання, або між викладанням і учінням. Зокрема — між прямим і зворотним зв'язком на уроці (від учителя до учнів за 45 хв. надходить 3-4 тисячі сигналів, від учнів до вчителів — у середньому 1 тис. замість 3-4 тис. помножених на кількість учнів у класі), а звідси — протиріччя між поясненням і розумінням матеріалу, повнотою його викладу і неминучими прогалинами (недочув, не встиг записати, не зрозумів); між темпом пояснення і неоднаковою в різних учнів здатністю збагнути почуте; уніфікацією системи наукових понять, загальноприйнятістю оцінок змісту навчання і особливостями підліткового віку, який, за П.Блонським, є віком «проблем, роздумів і суперечок».

Кожна з цих внутрішніх суперечностей уроку є

складною методичною проблемою. Як же позитивно розв'язувати їх? Як організувати навчання таким чином, щоб новому змістові літературної освіти й підвищеним вимогам адекватною стала й сучасна методика уроку?

Розв'язання першого протиріччя пролягає не через спрощення змісту освіти і зниження вимог до уроку; якраз навпаки — інакше школа не зможе успішно виконати своє завдання, й настане регрес, а найперше — через раціональний підхід до виконання навчальних програм. І великий обсяг матеріалу можна опанувати, якщо зосередити увагу учнів на вузлових темах, найважливіших питаннях програми.

Переростання об'єктивної потреби (вчитися) в суб'єктивну настає в результаті проведення учнів через усі три рівні пізнавального інтересу: а) елементарний (стадія спостереження нового художнього твору); б) пізнання його суттєвих властивостей (стадія опису побаченого); в) встановлення причинно-наслідкових зв'язків явищ і процесів (стадія пошукової, дослідницької діяльності). Навчальний процес має величезні можливості стимулювати і плекати пізнавальний інтерес. А коли учневі цікаво, включаються і працюють потужно всі аналізатори. За таких умов засвоюється і найскладніший матеріал, формуються наукові й естетичні переконання й духовні потреби. Скажемо прямо: ні програмований, ні фуркаційний, ні евристично-дослідницький методи не спрацюють, якщо учень внутрішньо неготовий осмислювати інформацію. Попереднє сформування пізнавального інтересу — вихідна позиція системи.

На виробництві підвищення продуктивності неодмінно викликає зниження собівартості продукції. У школі повинно бути те саме. Виписати цитати до образу Чіпки з роману в сотні сторінок — завдання дуже високої собівартості, бо для його виконання потрібні години й години.

Як зробити, щоб учитель не гальмував розвитку учнів, а сприяв йому? Насамперед масовим залученням учнів до самостійної роботи, підвищуючи її рівень від класу до класу. Максимально зробити учнів своїми помічниками, вивчаючи і враховуючи їхні інтереси, життєвий досвід, мотиви, професійні мрії. Сучасний учень здатний виступити на уроці з повідомленням чи рефератом, підготувати демонстрування діафільму, виготовити карту, схему — всього не перелічиш. Важливіше зазначити, що без самостійної роботи учнів залишаються голе викладання і сама видимість навчання. А учіння? Можна вивести таку

закономірність: наскільки будемо збільшувати питому вагу самостійності учнів в оволодінні ними знань, настільки викладання буде поступатися місцем учінню. І навпаки.

У зв'язку з цим дуже важливе питання про співвідношення репродуктивного і творчого в діяльності учня на уроці. На жаль, навіть у кращих учителів усе ще переважає перший вид діяльності. А розумові потенції сучасного учня такі, що він спроможний виконувати складні творчі завдання. Наприклад: на основі аналізу «Лісової пісні» доведіть, що тут поєднано риси реалізму і романтизму.

Як один з аспектів внутрішніх суперечностей уроку слід трактувати і помилкові відповіді учнів, невдалі контрольні роботи, слабкі твори. їх теж можна використати як рушійну силу навчання. На запитання: «Чим відрізняються почуття Мелашки до Лавріна від почуттів Метрі до Карпа?» учень відповів: «Нічим. Мелашка теж не любить Лавріна». На цю помилкову відповідь досвідчений учитель (замість «Сідай, не говори дурниць!») зреагував так: «Цікаво! Приготуйся довести своє твердження. А хто іншої думки? І теж підшукайте аргументи». Так, скориставшись з помилки учня, вчитель стимулював і мислення, і пам'ять учнів. Хто виправляє хибні відповіді учнів — удосконалює їхні знання. Але не більше. Хто ж навколо помилок створює проблемні ситуації, той поліпшує спосіб учіння. Тож маємо переглянути своє ставлення до помилкових відповідей учнів, вважати їх не прикрою випадковістю, а закономірністю.

Суперечність між великою кількістю учнів і потребою частого їх опитування розв'язують, вдаючись до поєднання різних способів виявлення знань: усного й письмового, індивідуального й фронтального, біжучого й узагальнюючого, програмованого, тематичного, залікового, тестового, перехресного тощо. Чим більше дітей у класі, тим частіше слід вдаватися до тих видів виявлення знань, які охоплюють усіх учнів. І основна мета опитування — не фіксування і оцінка знань, а їх удосконалення. Якщо виявлення знань витісняє їх поглиблення і осмислення, зникає сенс цієї роботи, і опитування стає самоціллю.

Кількість зворотної інформації можна збільшити, вдаючись не тільки до програмованих засобів, а й до переживання розповіді мікробесідами, риторичними і прямими запитаннями, стежачи за реакцією учнів (вираз обличчя, жести, поведінка, репліки), переглядаючи їхні записи в робочих зошитах тощо.

Перейдемо до третього протиріччя. Інтелектуальна неоднорідність контингенту учнів, розмаїтість нахилів і уподобань при єдиній програмі задовольняється в окремих школах фуркацією, а всюди — факультативами і системою позакласної роботи, а на самому уроці — диференційованістю запитань і завдань. Вимога формувати індивідуальні особливості розумових сил учнів при фронтальному характері навчання може бути здійснена, але тільки за умови переходу на розвиваюче навчання, в якому інтелект учня проявляє себе найповніше.

Стимулювання нахилу до відкриттів розв'язує суперечність між неосмисленим запам'ятовуванням фактажу знань і розвитком мислення. Якщо навчальний матеріал так викладається, що це не викликає асоціацій з життєвим досвідом учнів та їхніми знаннями, значить, розвивається тільки пам'ять, навантажена стереотипна діяльність повторення, а мислення дрімає. І внаслідок неминуче наростають розумове виснаження, втома, втрата інтересу до аналітичної розумової діяльності. «Краще мати добре влаштовану, ніж добре наповнену голову», — ці слова Мішеля Монтеня варто б частіше згадувати, бо пересічний учитель у погоні за голим результатом навчання — знаннями — втрачає можливість формування навичок в галузі розумової діяльності. Частіше пропонуємо учневі не лише переказувати, а й оцінювати, виділяти головне, мотивувати вибір рішення, доводити і спростовувати твердження, конкретизувати й узагальнювати, навіть формулювати гіпотезу. І починати слід з молодших класів.

Останні дослідження психологів встановили пряму залежність діяльності мозку від темпу читання, письма, зв'язної мови.

Сприяє розв'язанню третього протиріччя і внесення коректив у структуру уроку. В.Сухомлинський висунув ідею — «осмислення як етап уроку», В.Помагайба запропонував доповнити структуру уроку найважливішим його компонентом — систематизацією вивченого та його узагальненням.

В структурі уроку особливої уваги вимагає етап закріплення, який часто проводиться формально: ставиться 2-3 репродуктивні запитання — і, коли на них дана правильна відповідь, вважається, що матеріал вивчено. Замість цього, на уроці має тривати процес осмислення знань через їх систематизацію і встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Інакше і надалі масовими будуть ситуації, коли на минулому уроці учні уважно слухали і наче все зрозуміли (відповідали ж при закріпленні), а

сьогодні чомусь матеріалу не знають. Розуміння не завжди адекватне знанням, як знання — здатності мислити (розуміти — це щось довести, а не переказати). Чимало учнів закінчують школу, твердо знаючи визначення тропів, тексти віршів, дати тощо, і водночас мають дуже бліду відтворюючу уяву, убогий словниковий запас, а тому неспроможні класифікувати родові чи видові літературні поняття, підбирати ілюстративний матеріал до тез тощо.

Осмишеному засвоєнню знань на уроці інколи перешкоджає перенасичення процесу навчання третьорядним матеріалом і великою кількістю прийомів, такий темп, що перевищує вікові можливості учнів у сприйманні інформації. Так недавно в 5-му класі урок про пейзажну лірику Павла Тичини мав ... 18 етапів. Діти з волі вчителя опинилися в ролі кліпаючих оченятами. Напротивагу таким показово красивим урокам-фейєрверкам сучасна наука протиставляє раціональну структуру, в якій вибір і етапів, і методів, і засобів продиктований принципом наукової доцільності.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бугайко Т., Бугайко Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5-6 класах. — К., 1967.
Курманська В. Тексти на уроці літератури// Укр. мова і літ. в шк. - 1989. - № 11. - С 51-53.
Неділько В. Проблемність як дидактична форма організації навчального процесу// Укр. мова і літ. в шк. — 1978. — № 12. — С 47-57.
Степанишин Б. Виявлення знань — могутній засіб їх здобування і осмислення// Укр. мова і літ. в шк. — 1978. — № 11. — С 66 - 73.
Фещак В. Пошуки і знахідки вчителя-словесника. — К., 1968.

РОЗВИВАЮЧЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ТА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

Вивчення літератури в школі тримається на ряді основ: організаційній, дидактичній, історичній, філософській, літературознавчій, ідеологічній, мовній і психологічній. Усі перелічені основи становлять певні труднощі для їх дотримання (реалізації), але найбільше зусиль доводиться долати вчителю для оволодіння секретами психологічного забезпечення уроку — через необізнаність педагогів у сфері загальної, вікової та педагогічної психології, а ще більше — через невміння оперувати їх механізмами.

«Кожна людина, — писав геніальний Леонардо да Вінчі, — може знову довести теорему Піфагора, але ніхто не зможе вдруге намалювати «Дами з камеліями». Тільки один раз це мало місце. Тільки один раз послано нам, українцям, Шевченкове «І мертвим, і живим, і ненарожденим» чи «Марусю Чурай» Ліни Костенко, чи табірні, кров'ю серця написані геніальні медитації Василя Стуса, а ми, вчителі-мовники, викладаючи ці безсмертні твори вдруге, всоте, маємо донести їх первозданну щирість та глибіню так трепетно, наче ми робимо це вперше. Так, кожний раз має бути відчуття первісності, незвіданої раніше новизни. Тоді і для учня кожен твір нашої класичної і новітньої літератури стане відкриттям, дорогим, ні з чим не зрівнянним дарунком щасливої долі, а глибокий зміст нашого красного письменства надихне наших учнів на великі народознавчі діла. Ці діла стануть справді великими, якщо при викладанні літератури генеральною лінією буде не догматичне заучування життєписів письменників, змісту їхніх творів і теоретико-літературних понять, а курс на розвиваюче навчання, тобто цілеспрямований розвиток мови учнів, їхнього логічного і образного мислення, відтворюючої і творчої уяви, зосередженої уваги, довільної пам'яті тощо. Розвиваюче навчання створює умови для цілеспрямованого

розвитку пізнавальних і творчих здатностей юної людини.

Засобами художнього слова, біографічним матеріалом про письменників, усім курсом історії літератури можна розвинути не лише розумові сили учнів (мислення, уяву, мову, пам'ять, увагу), а й їх навчальні і навіть почасті наукові інтереси, почуття, волю, мотиви діяльності тощо. Любов до літератури на все життя, виховання якої є кінцевою метою літературної освіти, стане реальністю, коли ми своїм читанням і коментарем викличемо естетичну насолоду, прищепимо смак до читання, інтерес до літературних мандрів — і реальних, і уявних (за відповідними джерелами). Цього не станеться, на жаль, у вчителів, методика яких стоїть на двох китах: завчи і відтвори. Не пробудимо інтересу до літератури — в кращому разі учень з обов'язку завчатиме підручник без радості естетичного пізнання. У вік радіо, телебачення, кіно, відео це є неабиякою проблемою. Перемогти цих «конкурентів» і повернути дитину в прадавні обійми книги може лише великий майстер викладання літератури за допомогою психологічної науки, яка має стати основою методики викладання літератури.

Наша вихідна дидактична позиція при вивченні літератури така: навчання учнів — не самоціль, а лише засіб їхнього виховання і розвитку. Якщо учень в результаті викладання літератури знатиме життєписи письменників, вмітиме аналізувати їхні твори, глибоко орієнтуватиметься в теорії літератури, але його громадянська позиція буде нечіткою, а розумові сили, зокрема логічне і образне мислення, дріматимуть, — значить, учитель найголовнішого здобутку не осягнув. І часто така низька продуктивність праці мовника йде не від недостатності його зусиль, а від неврахування психологічних закономірностей його викладання, навчання і учіння.

Психологічні основи розвиваючого навчання на уроках літератури мають три аспекти: психологічні стани вчителя, взаємодія вчителя з учнями, стан і розвиток розумових сил, здібностей учнів.

Перший компонент цих основ передбачає передусім позитивну настроєність учителя на завтрашню зустріч з конкретними учнями, на конкретний урок літератури: упевнений у правильній його побудові, в доцільності саме цієї структури, переконаний у тому, що підібрані ним методи, прийоми і засоби будуть застосовані раціонально; а емоційна настроєність на урок буде відповідати жанрові, роду і виду художнього

твору: до «Енеїди» — мажорно, до «Горпини» — мінорно, до симфонії «Смерть Шевченка» — урочисто і сумно, до «Зенітки» — гумористично і т.д. На вчителя впливає, звісно, і ставлення учнів до предмета, і їхній психічний стан на сьогоднішньому уроці, і рівень готовності до уроку, настрої класу в цілому. Мовник може бути в піднесеному чи пригніченому стані, в радісному чи смутному, у спокійному чи гнівному і в багатьох інших станах — він тільки не має права бути байдужим, як чиновник, відбувати свої години аби день до вечора, бо він викладає не тільки науку (історію літератури), а й мистецтво (красне письменство), бо він — маєстро.

Шкільне середовище, вся атмосфера уроку, гуртка, факультативу мають сприяти навчанню й учінню. Здобування навчання, на відміну від догматичного, можливе лише за умови оптимізуючого настрою. У вчителя, якому властива висока психологічна культура, кожен з учнів, незалежно від його здібностей і попередньої підготовки, зазнає радості успіху. На ефективність уроку негативно впливає сіре, неемоційне викладання. Рецензування учнівських відповідей має бути доброзичливим, інакше загальмовується пізнавальний процес. Не шкодуймо кинути: «Дуже добре! Молодчина!», «Ще не дуже добре, але вже ліпше, ніж минулого разу», «Дякую, я захоплений!», «Чудово в цілому, але ти припустилася однієї похибки. Знайди її сама — і я з приємністю поставлю тобі п'ятірку».

Один з великих стимулів у навчанні учнів — відчуття новизни, а для цього співвідношення методичних традицій і новацій, пошуків, навіть експромту має бути не на користь традицій. Ні шаблон, ні плагіат у методиці не принесуть успіху, бо за таких передумов автором уроку є не вчитель, а хтось інший.

Психічні стани учнів, на що треба зважати, залежать від їхнього здоров'я, домашніх, родинних умов, від попереднього уроку, від ставлення до них учителя на уроці, особливо на його початку, і від їхніх вікових психічних можливостей. Наприклад, учні 5-го класу ще не спроможні на тривале зосередження, їхня довільна увага ще не міцна. П'ятикласник вельми схильний переключатися з одного предмета на інший, його відтворююча уява або мало розвинута, або взагалі нульова, мислення конкретне, абстрактного мислення ще нема і на порозі. З огляду на це все, уроки в 5-му класі годиться особливо урізноманітнювати, застосовувати ТЗН, ілюстрації. Зате почуття школярів

яскраві та ширі — і саме їхні емоції мають бути стрижнем уроків. Зважаючи на емоційну сприйнятливість, можна успішно впливати на учнів у виховному, зокрема моральному плані. Ці всі та багато інших факторів впливають на взаємодії вчителя з учнями, і якщо вони ґрунтуються на взаємоповазі, взаємодовірі, то, як правило, невдовзі виникає якщо не взаємолюбов, то взаємосипатія — і це завжди благотворно відбивається на ефективності уроку. Психічні стани вчителя і його взаємодії з учнями є передумовою розвитку їхніх розумових сил. Неповноцінним у житті буде той, у кого нетривка пам'ять, незосереджена увага, слабке логічне мислення, лексично бліде і стилістично бідне мовлення.

Здобуваюче, розвиваюче навчання можливе лише в атмосфері мажорного відкриття. Загроза цьому спрямуванню йде від старої практики, за якою на уроці літератури відбувається репродуктивне навчання. Вислухав учень вчительський виклад біографії письменника чи прочитав характеристику образу за підручником і сумлінно переказав учителеві або переніс на папір — це і є репродукція, пересадка готових знань з однієї голови (вчителя, автора підручника) в іншу (учня). Такі знання формальні, вони не розвивають і не виховують. Хоча ні, виховують... байдужість до літератури, догматизм, стереотипний підхід до явищ життя.

Учитель, за Л. Виготським, повинен орієнтуватися не на сьогоднішній, а на завтрашній рівень розвитку Школярів. Отже, другою важливою вихідною позицією при викладанні літератури є врахування реального стану розумових сил учнів плюс коефіцієнт на піднесення цього стану. Вагомий фактор успішного процесу — вивідні знання, тобто така система вивчення літератури, за якою знання здобуваються самими учнями, виводяться з уже наявних знань, а не подаються їм у готовому вигляді. Дуже легко продиктувати учням: «Повість — великий епічний твір, в якому змальовані широкі картини життя, докладно життєвий шлях — одного, головного героя, менш докладно — родини чи навіть ще більшої групи людей упродовж тривалого часу, інколи — цілого життя. Повесть посідає проміжне місце між оповіданням (новелою) та романом». Але щоб не ставати на догматичний шлях, скажімо, при вивченні повісті «Товариші» («Інститутка»), перевіряючи знання учнями її фабули, пропонує пригадати з раніше вивченого оповідання «Морозенко» («Козачка») визначення його жанру: невеликий за

обсягом прозовий твір, в якому змальовано життя, як правило, одного героя протягом нетривалого часу, інколи — однієї доби, навіть кількох годин. Після повторення цієї дефініції учитель на дошці, а учні в зошитах спершу в Лівій колонці перераховують жанрові ознаки оповідання, а саме: епічний (розповідний) характер твору, невеликий обсяг, змалювання життя одного героя, короткий проміжок часу дії твору. Далі вчитель запитує, які з цих ознак властиві також повісті (епічність), а які характерні вже для повісті — широкі коло суспільних проблем, охоплене в повісті, більша кількість дійових осіб (персонажів), значно триваліший часовий проміжок — і все це записують учні до зошитів у праву колонку. А тепер, продовжує учитель, зведіть усе воедино і виведіть визначення жанру повісті. Завжди учні роблять це без труднощів і раді, що вони самі спромоглися сформулювати визначення. Радість подвоюється, коли вчитель загадує відкрити підручник на такій-то сторінці і учні переконуються в істинності самостійного опанування теоретико-літературним поняттям. Важливо зазначити, що і через місяць, і через рік учні легко пригадують це визначення, тому що прийшло воно до них не догматичним, а вивідним шляхом. Такі знання є довготривалими, міцними.

Вивідним методом здобуваються не лише жанрові, а й інші теоретико-літературні поняття, наприклад метафора — алегорія — персоніфікація; ямб — хорей — амфібрахій. Вивідний спосіб годиться і для виведення теми та ідеї літературного твору, системи його образів (центрального образ, головні, другорядні, епізодичні), для виведення висновків з монографічної теми, літератури певної доби, всього курсу історії літератури. Отже, для систематизації й узагальнення знань вивідний метод є універсальним.

Який стан розумових сил учня вважати оптимальним? Такий, за яким учень здатний осмислено читати літературний твір, прочитане — запам'ятовувати, самостійно проникати в його художню тканину, уявляти зміст у картинах, мислити образами. Такий, за яким він про все має свою думку, до літературних явищ підходить аналітично-критично. Такий, за яким він уміє зіставляти й порівнювати, систематизувати, й узагальнювати.

Якими засобами досягається такий стан? Пам'ять — через систематичне заучування текстів, вивідне визначення теоретико-літературних понять, запам'ято-

вування фактажу життєписів. Увага — апелюванням до учнів під час розповіді за зворотним зв'язком, залучення великої кількості учнів до опитування, щоб увесь час тримати їх в напрузі. Мова — через рецензування та взаєморецензування всіх видів усного та писемного мовлення (відповіді, реферати, перекази, твори). Без оперативного, об'єктивного і доброзичливого рецензування може загальмуватися пізнавальний розвиток учня. Логічне мислення — через систему цілеспрямованих запитань, розрахованих на стимулювання аналітичного підходу, типу: «Які з проблем «Енеїди» хвилювали сучасників її автора, а які — вас?» «Як ви розумієте слова Мавки, звернені до Лукаша: «Як жаль, що ти життям своїм до себе дорівнятися не можеш?»» Стимулюють мислення учнів застосуванням дедуктивного та індуктивного методів. А тепер — докладніше про розвиток пам'яті, уваги, мислення і зв'язного мовлення.

Почнемо з пам'яті, зокрема емоційної. Учитель літератури подбає, звісно, про зміцнення і графічної пам'яті — через укладання учнями теоретико-літературних схем (наприклад, «Сюжет і композиція літературного твору»), і технічної — через навчання готувати різноманітні прилади й макети, і моторної — через писемне укладання тез, планів, конспектів, «партитур» виразного читання, і словесно-логічної (вербальної) — через систематичне усне опитування з вимогою аналізу і узагальнення. Проте особливо має бути турбота словесника про плекання емоційної пам'яті, яка функціонує часто паралельно із словесною, бо ж почуття, що виникли під впливом почутого (прочитаного) художнього твору, треба зафіксувати і відтворити в слові. Проте надмірність у фіксації стирає безпосередність, індивідуальну неповторність пережитих емоцій, збіднює їх. Коли емоції дуже сильні, яскраві, доцільно на наступному уроці запропонувати учням пригадати, які почуття вони зідали минулого разу. Коли ж до почуттів додається ще життєвий досвід, емоційна пам'ять тільки зміцниться. Дорожимо почуттєвою пам'яттю, запам'ятовуймо кожен емоційний епізод і виявлені нами асоціації, тому що в ці рідкісні, благословенні моменти виникають уявні образи, народжується тонкий процес духовного єднання учня-слухача з письменником та вчителем-читцем. Дорожимо духовною спорідненістю учнів і вчителя на ґрунті уявлених ними образів, картин. Таку уяву ми називаємо відтворюючою. Без неї не може бути адекватного сприйняття ідейного змісту літера-

турного твору, а значить, і аналізу його. Наприклад, образи «заплаканої матері-України», «ненагодованої і голої» волі так і залишаться сухим теоретичним поняттям, якщо учень своїм внутрішнім зором не побачить ці образи, не відчує їхню близькість усім серцем. А відчує неодмінно за умови пристрасного виразно-художнього прочитання Шевченкового «Кобзаря» і схвильованості самого читця. Так талановитий твір і його майстерне прочитання стимулюють відтворюючу уяву. Народжені уявою образи викликають почуття, які в свою чергу інтенсифікують мислення — і тоді вимисел уяви зіграєє читача внутрішньо, письменник стає дорогою людиною, а художня література — мистецтвом № 1. Коли ж картин, змальованих письменником, учні не «бачать» своїм духовним зором, не допоможе ніяке унаочнення, ніякі ТЗН.

Як і в спорті, при вивченні літератури перед учнями весь час треба піднімати «планку», себто без поспіху, але невпинно ускладнювати зміст запитань і завдань. На жаль, багато вчителів і в 11-му класі ставлять перед учнями завдання і запитання надміру прості, що не потребують ніякої напруги думки. В одній школі на уроці вивчення «Вершників» Ю.Яновського учням було запропоновано переказувати зміст (власне, фавулу) кожної новели, перелічувати образи (власне, лише персонажі) та їхні риси. Вважаю, що юнакам і дівчатам на порі слід поставити значно складніші питання, наприклад:

1. Уявіть й опишіть картину за першим реченням роману: «Лютували шаблі, і коні бігали без вершників».
2. Чи має рацію Ю.Яновський, коли твердить: «Рід руйнується, а клас стоїть?»
3. Яку роль виконує рефрен: «А над берегом моря походжає старий Половець?»
4. У чому сила та краса народних звичаїв, описаних в розділі «Дитинство»?
5. Чому прадід Данилка пішов умирати до моря і навіщо взяв з собою правнука?
6. Як у новелі «Лист у вічність» поставлено і розв'язано проблеми прометеїзму?
7. Як ви гадаєте, чому листоноша безіменний?
8. Кому, на вашу думку, адресований, «лист у вічність»? Якщо бажаєте, дайте на нього відповідь.
9. Який зміст вклав автор у слова: «Листоноша став вище своєї смерті»?
10. Що символізує викувана ковалем залізна троянда?

Принципове зауваження: і пам'ять, і увагу, і логічне мислення в учнів розвивають усі предметники.

Плекати уяву, образне мислення — це прерогатива здебільшого вчителя літератури. Коли ми випустимо зі школи учня, який не уявляє прочитаного, нічого не «бачить» своїм духовним зором, то такий нічого й не відчує. А хто нічого не відчуває, той і не мислить. Без мислення ж, без узагальнень, систематизації, без аналітичного ходу думки не буде і продуктивної, а тим паче творчої діяльності.

Як же розвивати образне мислення? Починати слід з віднайдення і розкриття головного художнього засобу. У відомому вірші М.Рильського «Серпень з вереснем» привернімо увагу учнів до рядка «А земля лежить медова» з виділенням останнього слова, після чого запитаймо: «Яку картину, завдяки цьому епітету, вам малює ваша уява?» Ймовірна відповідь: «Я бачу широкую панораму української землі літньої пори: безліч кольорів, але панівний — жовтий. Жовто-золоті пшеничні лани, жовтизна квітучої липи, ріпака, соняшника, гарбузів, медуниця Я бачу пасіку, за нею — другу, чую гудіння бджіл, до мене долинає духмяний запах меду». Логічно виникає наступне запитання: «Що ви відчуваєте, уявляючи таку картину?» — «Ця картина викликає в мене захоплення, краса рідної землі дає моїй душі наснагу, в серці моєму зринає мелодія». Чергове запитання: «Яке узагальнення випливає із сказаного?» — «Наша українська земля багата і дивовижно прекрасна». І останнє: «Якою має бути ваша дія стосовно цієї краси?» — «її треба оберігати, і я це неодмінно робитиму».

Звісно, однієї, навіть кількох однотипних вправ не досить, потрібне їх поглиблення. Для цього обираємо складніший, психологічніший епітет — «Одно тільки в нього неабияке — дуже палкий погляд, бистрий, як блискавка. Ним світилася незвичайна сміливість і духовна міць, разом з якоюсь хижою тугою...» На ці ж запитання, що і до «землі медової», оптимальна відповідь така: «Бачу перед собою молодого, гарного і міцної статури парубка, в якому вся сила та врода мали б випромінювати суцільну життєрадісність, але замість неї — хижка, зоологічна туга. І мені стає страшно за цього юнака, душа якого в такому молодечому віці вже гарчить вовком. Я боюся за беззахисних людей, які стануть на його шляху: він їх «розірве». Так, у цьому одному епітеті закладено все те, що потім станеться з Чіпкою і його жертвами: матір'ю, дружиною, сім'єю Хоменків».

Опанований найпростіший троп, епітет, але вже сформовано вміння вичитувати в ньому образ, карти-

ну. Можна переходити до складнішого тропу — порівняння. Наприклад: «Війська вганялися в переправу, як в обойму» («Прапороносці» О. Гончара), Знову та ж система запитань, відповіді на які дають орієнтовне узагальнення: «Вглядаюся і бачу річку, по котрій прокладено вузький і хиткий-понтонний міст. Міст вузький, а бажаючих переправитися на протилежний берег дуже багато, через що на мосту і при підході до нього скупилося безліч солдатів, підвод, гармат, і всі хочуть одночасно проскочити на той міст, а тому їм так тісно, наче патронам в обоймі (а там усе так припасовано, що вже тісніше й бути не може). На місці воїнів я, очевидно, так само поспішав би на той берег на виручку побратимам, бо ж нема нічого вищого над чоловіче побратимство, плекаймо його».

Після аналізу ряду епітетів і простих порівнянь та прочитання сконденсованих у них образів можна перейти до тропів ширшого плану: «А в долині Обухівка — наче хто жменю золотого зерна сипонув у чорну ріллю». А ще далі за такою ж схемою — уривок типу «Ідуть дощі» або «Поле, що безкрає море... земля, як на Великдень дівчина».

Але щоб виплекати глибшу, повну відтворюючу уяву, в подальшому пропонуємо учням описувати «побачене» при читанні не лише епічних, а й ліричних творів: «Минають дні», «Мені однаково» Тараса Шевченка, «Товаришам із тюрми» Івана Франка, «Без надії таки сподіваюсь» Лесі Українки, «Кобзарю мій» Ліни Костенко, «Курдському братові» Василя Симоненка.

Працюючи над текстом, прагнучи до формування в учнів образного мислення, не треба вишукувати і коментувати всі наявні в даному творі тропи, а знайти ключовий художній засіб. Наприклад, в поезії Максима Рильського «Художник» є багато епітетів до іменника «художник», але ключовий з них — стоокій, бо якщо митцеві не притаманна ота «стоокість», себто надзвичайна спостережливість, властивість бачити те, що заховане від очей звичайного смертного, то він нічого великого і не створить. Так, Шевченко, Франко, Рильський, Тичина були стоокими, завдяки чому відкрили нам сотні відтінків у природі та людях, які око звичайної людини не бачить.

Щоб ще плідніше плекати відтворюючу, а почасти вже і творчу уяву, недостатньо розкривати епітети, порівняння, метафори, алегорії тощо. Навертаймо учнів до ще складнішого — прочитання підтексту літературного твору. У виразі «В своїй хаті своя правда,

і сила, і воля», звісно, йдеться і про помешкання людини, але зміст цієї крилатої фрази значно ширший: мається на увазі власна держава, бо тільки в ній нація стає незалежною і вільною. На місці крапок у фразі «Живе ... умирає ...» з «Гайдамаків» Тарас Шевченко вмістив усе життя людини, а в іншій — «Будеш сіять, як над Вавилоном» — усе життя людства від правіку до часу написання цих слів. Підтекст запитання «За кого ж ти розп'явся Христе, Сине Божий?» кличе не до заперечення Бога, а до роздумів про те, як жити, щоб бути гідним цього розп'яття. Особливо будьмо уважні до трьох крапок: вони в художньому творі іноді заміняють цілі сторінки описів.

Стимулює розвиток уяви учнівське ілюстрування прочитаних творів. Спершу пропонуємо легше: намалювати ілюстрації до оповідань «Ялинка» або «Маленький грішник». Далі складніше — до поеми «Кавказ», ще далі — до циклу «Сім струн», до драми-феєрії «Лісова пісня».

Творча уява учнів формується і через систему самостійних творчих завдань, а саме: написання переказів за «Євангельськими притчами Ісуса Христа» з оцінкою переказаного, творів-мініатюр типу «Що я відчуваю, коли співаю (слухаю) національний гімн «Ще не вмерла Україна»?», репортажу з вечора відзначення роковин проголошення незалежності України, допису до газети про читацьку конференцію за збірником історичних нарисів «Гетьмани України» (К., 1991), віршів, байок, оповідань. Але для того, щоб учень у кожному з перелічених жанрів сказав щось своє, сокровенне, — тема має бути сформульована так, щоб дала потужний поштовх до творення. Наприклад: «Якою мірою Леся Українка є моїм ідеалом жінки і людини взагалі?», «Яка краса цей синьо-жовтий стяг!», «Якою постає в моїй уяві Маруся Чурайвна за однойменним романом Ліни Костенко? А за її піснями?»

Потужно сприяє формуванню образного мислення і вичленення фактури художнього образу — деталі. З цією метою для початку беремо будь-яку персоніфікацію, наприклад, «Колеса гаркнули», і пропонуємо подумати, з якого «матеріалу» «зроблено» це одухотворення. Можлива відповідь:

Було це пізньої осені або ранньої зими, коли вже починаються приморозки. Віз, на якому їхав гурт людей, зупинився, вгруз у землю і, поки ті люди залагоджували свої справи, колеса примерзли до землі. Коли ж, повернувшись, всілися на віз, а фірман вийкнув на коней, а ті, натужившись, з великим зусиллям вирвали замерзлі

колеса, виник звук, дуже подібний до гаркання здорового собаки.

Кілька аналогічних вправ — і можна переходити до ще серйознішої спроби в розвиваючому навчанні. Тепер для самостійного вичленення учнями фактури пропонується оця строфа з поезії Павла Тичини «В безсонну ніч»:

О що там з матір'ю? Що з нею?
Чолом до шибки я тулюсь.
Своєю чистою душею
На штик скорботи наколюсь.

А ось результат прочитання цієї алегорії: «Далеко в Україні рідну землю топче фашист, а тут, в Уфі, за тисячі кілометрів від неї, поет страждає від розлуки з Матір'ю, і те, що він нічим не може допомогти Вітчизні, незмірно посилює його муки. Зболене серце сина спливає кров'ю. Душу пронизує такий самий гострий біль, коли тіло людини розпанахує гострою багнет».

Розвиток мислення (і логічного, і образного) йде в парі з розвитком мови. У цьому двоєдиному процесі мова є тією рушійною силою, що зосереджує увагу, активізує мислення, приводить у дію енергію і вміння учнів, передає їм знання педагога. Без живого спілкування навіть універсальні знання залишаться мертвим багажем. На уроці з будь-якого предмета є наявне мовлення, воно повсюдно має неабияке значення, а на уроці літератури є вирішальним. А тому до своєї мови і до мови учнів має бути надособлива і увага, бо тут мова — не лише оболонка змісту, а й сам зміст. Якщо ми прищепимо учням установку на якомога повніше і точніше сприйняття багатющої української лексики, стилістики, орфоєпії, евфонії, синоніміки, антоніміки, багатозначності слова, — це вже гарантія ефективного навчання.

Мусимо зазначити, що всі вищеописані методи і прийоми стимулювання розумових сил не спрацюють, якщо учень не буде уважним. Розглянемо цей психічний процес детальніше.

ВИХОВАННЯ ЗОСЕРЕДЖЕНОЇ УВАГИ

Вчити неуважного — все одно, що наповнювати водою бездонну бочку. Цей образний вислів відомого російського педагога П.Ф.Каптерева підтверджується шкільною практикою і в наш час.

Відомо, що увага — не самостійний психічний про-

цес, а лише неодмінна умова успішного функціонування у психіці таких процесів, як мислення, уявлення, запам'ятовування тощо. Які ж якості уваги? Концентрація або зосередженість, цілеспрямованість і стійкість, переключення й розподіл її. Як досягти цього? Зміною методів і методичних прийомів, застосуванням різноманітних формою і цікавих змистом завдань, що вимагають, як правило, нетривалого часу. Приступаючи до будь-якого завдання, учень повинен знати, для чого, з якою метою він його має виконувати. Увагу дітей найбільше відвертають подразники, тісно пов'язані з їхніми інтересами, а також такі, що впливають на їхні почуття. Іноді вчителі, не враховуючи цього, самі створюють умови, які відволікають і розпорошують увагу дітей. Відомо, наприклад, який підвищений інтерес викликає в учнів оцінка, поставлена й аргументована вчителем відразу ж після відповіді. Така практика недоцільна тому, що це надовго виводить учнів зі стану уважності: пошепки, жестами, подумки вони продовжують обмірковуватися, зіставляти поставлені шойно оцінки. Це негативно позначається на засвоєнні навчального матеріалу.

Для активізації думки дітей і підтримання належної уваги є такі прийоми: підбадьорювання репліками того, хто відповідає: «Добрий початок відповіді», -звернення до класу з пропозицією точніше висловити думку; допоміжні запитання, спрямовані на зв'язок навчального матеріалу з сьогоденним днем; вимога висловлюватися лаконічніше; поради учневі, який заплутався у відповіді (наприклад: «Якщо ти все сказав, зроби висновок, коли ж ні і маєш додати деякі факти, — наведи їх»).

Мимовільну увагу дитина має від народження, а довільну треба виховувати. Знаючи, наприклад, про те, що учні йдуть шодня додому через парк, вчитель дав їм завдання протягом тижня спостерігати, як змінюється колір листя на деревах, поведінка птахів, одяг на зустрічних людях і т.д., записувати все це з тим, щоб потім написати твір. Багато учнівських робіт свідчить, що такі і подібні завдання сприяють розвитку спостережливості й уваги.

З методичних прийомів, що їх варто застосовувати для активізації уваги під час перевірки домашніх завдань, відзначимо такі:

1. Тому, хто відповідає, учні ставлять запитання з місця,
2. Усні рецензії на відповіді, виправлення, доповнення і продовження відповіді.
3. Звернення до учнів на початку уроку: «У кого виникли

питання під час роботи над матеріалом?»

4. Аналіз учнями помилок, допущених ними напередодні контрольної роботи або під час виконання домашніх завдань.

5. Зв'язок матеріалу уроку з життям.

6. Наведення вчителем прикладів вдалих відповідей учнів з паралельних класів.

Дуже важливо загострити увагу на самому початку викладу — повідомленням не лише теми, а й мети уроку. Не завадить і коротко ознайомити учнів з тим, як ця мета має бути досягнута, а в 9—11-х класах можна навіть «видати» деякі секрети своєї творчої лабораторії: розповіді, наприклад, як сам учитель працював над текстом-твору. Це сприяє зосередженню уваги дітей на матеріалі, що вивчатиметься. І ще одне важливо: все, що вчитель вимагатиме від учнів — виразного читання, показу на карті, міркувань, він має показати сам — і учні будуть уважні.

Практика показує, що учень завжди уважний при вивченні нового матеріалу, якщо ми пропонуємо йому не репродуктивний метод, а творчий, самостійний, по якому не можна успішно просуватися без власних інтелектуальних зусиль. Під час вивчення нової теми велику роль у забезпеченні уважності відіграють мова вчителя, його ораторські прийоми. До них належать риторичні питання, повторення, звертання, підвищення й зниження голосу, логічні наголоси, паузи, багатодіапазонна контрастна інтонація, образність (порівняння, епітети). Всі ці та інші прийоми (див. розділ «Особа вчителя літератури») в поєднанні з жестами та мімікою роблять розповідь учителя живою, барвистою і захоплюють увагу школярів, допомагають їм краще запам'ятовувати матеріал. Мають значення сила і тембр голосу. Найкраще говорити неголосно, щоб у разі потреби голос посилювати.

Серед інших прийомів, які сприяють оволодінню увагою учнів під час вивчення нового матеріалу, варто відзначити виклад матеріалу за планом, поданим на початку уроку; часте звертання до учнів із запитанням: «А як ви думаєте?», «Чому?», «Чи правильно саме так це?», «Хто думає інакше?», «Хто здійснить це іншим чином?», наведення прикладів не з підручника, а з інших джерел.

Пропонуємо деякі з методичних прийомів, що дають ефективні результати у вихованні дітей під час закріплення вивченого.

1. На поставлене вчителем запитання хоче відповісти багато учнів, але вій, як правило, викликає того, хто руки

не підняв.

2. Усе, що диктує вчитель на уроці, диктується лише двічі, про що учні повинні знати.

3. Пропозиція тому чи іншому учневі міркувати вголос.

4. Для того, хто розв'язав завдання швидше за інших, учитель дає нове, складніше, але цікавіше.

5. Навідні запитання: «Я бачу, що ви не погоджуєтеся зі своїм однокласником. Але хочу, щоб він сам проаналізував свою відповідь, а ви допоможіть йому навідними запитаннями». Учні ставлять запитання, а той, хто відповідав, знаходить свою помилку і виправляє її.

ЗВОРОТНА ІНФОРМАЦІЯ. СТАВЛЕННЯ ДО ПОМИЛКОВИХ ВІДПОВІДЕЙ

У психологічному аспекті доводиться переглянути традиційне ставлення до помилкових відповідей учнів та їх оцінювання. Якщо учень знає, що кожна похибка в його відповіді загрожує йому зниженням оцінки, він ніколи не буде почувати себе на уроці нормально, а його потенційні розумові сили завжди будуть сковані. До того ж у моральному плані таке постійне перебування під дамокловим мечем оцінки мимоволі штовхає учня на шлях пристосовництва, кар'єризму. Коли ж узяти до уваги, що і завдання з численними помилками, і зовсім не виконані оцінюються однаково («двійкою»), така явна гієсправедливість не надихає учня на поступ у навчанні, не заохочує до праці над собою. Щоб виник інтелектуальний стимул, слід, вважає М.Ричик, розрізнити істотні й неістотні помилки, похибки, які учні допускають на початковому етапі оволодіння змістом літературної освіти, тобто ті, які виникають через неувважність, обмеження пам'яті, слуху та зору, неповноту розуміння пояснень вчителя. І до помилок такого характеру треба підходити поблагливіше. Помилки ж у самостійних роботах на закріплення і систематизацію вивченого треба оцінювати прискіпливіше. Найнижче треба оцінювати списування: це найшкідливіше для розвитку, бо під час списування не працює ні мислення, ні уява, не може тут бути і позитивної психологічної установки.

Продуктивність літературної освіти значною мірою залежить від наявності не тільки прямого зв'язку «вчитель — клас», ай зворотного — «клас — учитель», себто інформації про хід сприймання і засвоєння навчального матеріалу кожним учнем зокрема. Учителеві доконечно треба знати, почув його читання і коментар

кожен учень чи не почув, почув частково чи повністю, зрозумів чи не збагнув і якою мірою, поділяє він переконання вчителя чи ні і в чому саме, співпереживає він із світом почуттів письменника і вчителя чи залишається байдужим до нього і т.д. Адже давно доведено, що можна слухати і не чути, дивитись і не бачити, бути учасником дійства уроку і не солідаризуватися з його емоційним спалахом, більше того — сповідувати протилежну гаму почуттів, альтернативні думки.

Способи одержання зворотного зв'язку: візуальне спостереження за учнями, переривання розповіді запитаннями до класу, перехід лекції в бесіду, стисле письмове або безмашинне програмоване опитування.

Візьмімо до уваги, що чим більш творчим, чим самостійнішим є організований процес навчання, тим важче одержувати зворотну інформацію про ступінь сприйняття і засвоєності викладеної теми. При здобуваючому навчанні, особливо під час самостійної роботи, цей зв'язок часто мінімальний, набирає значення самоконтролю і самооцінки. А в репродуктивному навчанні зворотну інформацію організувати легше, зате знижується розвиток мислення. Вихід, очевидно, у комплексному застосуванні методів, прийомів та засобів. Зворотний зв'язок потрібний від різних учнів неоднаковою мірою: хто вчиться примусово — того треба часто перевіряти (а це якраз і дає зворотний зв'язок), мало не щодня. У кого ж мотиви інші (розуміє потребу літературної освіти, горнеться до неї всім серцем), від того зворотну інформацію можна вимагати рідше. Наявність зворотного зв'язку забезпечує вчителю можливість регуляції, внесення коректив.

Отже, викладаючи літературу, дбаймо не лише про зміст навчання, а й про комунікативний його аспект, який є могутнім резервом навчального процесу. Йдеться не лише про запитання учнів і відповіді на них учителя, а й репліки учнів, їхні міміку, жести. Чому, до речі, запозичення, копіювання чийогось досвіду часто не дає позитивного досвіду? Тому, що чийсь методи не пройшли психологізацію в даному учнівському колективі, тому що не організовано адекватного з цим досвідом спілкування вчителя з учнями; не було відповідності суб'єкта і об'єкта навчання.

Психологічно забезпечений сучасний урок — це передовсім продумана система стимулів навчання і

учіння, до якої входить:

1. Щоденне зіставлення і порівняння відповідей учнів однакового рівня і письмових робіт на межі оцінок «5» і «4», «4» і «3» і т.д., що завжди викликає роздуми і підводить до висновків.
2. Не тільки аргументувати свої оцінки, а й висловлювати при цьому здивування, захоплення, осуд, вдячність, радість тощо.
3. Сприяти створенню ситуації успіху, зокрема через удосконалення відповіді тут же на уроці і виставлення оцінки за другу спробу.
4. Турбота про здоров'я учнів.
5. Схвалювати всіляко добрі вчинки людей.
6. Постановка проблемних, навіть інтригуючих запитань.
7. Доведення до учнів завдання і навіть мети уроку.
8. Враховувати мотиви дій учнів.
9. Створювати гарний настрій в учнів своєю доброзичливістю і засобами всіх мистецтв, особливо через музику.
10. Урок і гра — близькі родичі.

ПОЧАТОК УРОКУ - ПСИХОЛОПЧНИЙ ІМПУЛЬС

Для того щоб людина, до того ж юна, стала активно мислити та ще спромоглася дати хоча б елементарний творчий набуток, від учителя до класу мусить надійти потужний імпульс. Так велить нам робити розуміння психологічних основ розвиваючого навчання. Уже йшла мова про такі імпульси у вигляді цілеспрямованих запитань, завдань на систематизацію й узагальнення вивченого, альтернативного характеру тем письмових робіт тощо. Але є ще один могутній методичний прийом, який теж потужно стимулює образне мислення учнів, особливо старшокласників. Це — незвичайний початок уроку. Наприклад, замість стереотипного «Сьогодні ми розпочинаємо вивчення життєдіяльності й творчості Івана Вишенського, тема нашого уроку...» вчитель, відповідно настроївшись, дещо загадково запитує учнів:

«Як ви гадаєте: може людина бути похоронена живою? До того ж за її згодою. Так, так, увесь похоронний обряд слухає живий «покійник», повністю свідомий. Кажете, не може такого парадоксу бути? Може. І було це на початку XVII ст. на Афоні, що над Егейським морем. Ховали українського письменника Івана Вишенського, який добровільно прирік себе на повільну смерть в молінні і роздумах, аби остаточно збагнути сенс людського життя. Іван Франко написав про це чудову поему «Іван Вишенський», в якій Великий Каменярь геніально проник в психологію

фанатично віруючої людини, збагнув сумніви, що роздирали душу аскета:

В старця серце стрепенулось.
І в тривозі, і в нетямі
Худі руки він простяг.
Стійте! Стійте! Заверніться,
Я живу ще! По-старому
Я кохаю Україну,
Решту їй життя віддам.

Логічно виникає запитання: яким було життя цього дивного старця з Вишні? Що сталося з ним в Острозькій академії при дворі князя Острозького, в отих Волинських Афінах? Чому він подався в світи... по свою передчасну смерть? Але давайте все послідовно. Родом Іван Вишенський з...

Розділ програми «Українська народна поезія» криє у собі десятки початків. Тут і програвання (в магнітофонному запису) будь-якої української думи (історичної пісні, пісні про кохання). А їх — як зір на небі. Тут і віночок жартівливих пісень у виконанні самих учнів, і задалегідь оголошений мікро-конкурс на краще виконання народної пісні, і авторитетні висловлювання про наш мелос, які у темпі виголошуються (бажано напам'ять). Наведемо їх:

«Українська пісня найбагатша і найкрасивіша в Європі. Вона відзначається великими мистецькими вартостями і поетичним натхненням» (академік Локшич, Югославія). «Ні в якій іншій країні дерево народної поезії не дало таких величезних плодів, ніде дух не виявився в піснях так живо й правдиво, як в українців» (професор Баденштадт, Німеччина). «Здається, кожна гілка дерева на Україні має свого поета, кожна стеблина трави відлунується піснею» (вчена Тальві, США). «До найзнаменніших явищ у слов'янських літературах належить українська народна пісня» (письменник Вимазал, Чехословаччина). «Українські простори є столицею ліричної пісні. Звідси ліричні пісні поширювалися по всій Слов'янщині» (Адам Міцкевич). «Хто має таку пісню, як ви, українці, тому нічого жаяхатися за майбутнє: його доля не за горами» (Лев Толстой).

Ось так надзвичайно високо, піететно оцінили наше пісенне багатство видатні вчені й письменники світу.

Урок, який відкриває монографічну тему «Григорій Сковорода», можна розпочати такою оповідкою:

Початок серпня. На небі ні хмаринки. Заходиться на спеку. Полудень — та пора дня, коли втрома від праці та сонця даються ззнаки і вабить прохолода джерельної води, і манить тінь густої крони дерева. От хоча б тих крилатих лип, що ростуть край дороги, і в підніжжі яких біліє плита

чиейсь могили. Саме туди попри зарослий чагарниками яр і простує валка туристів. Приєднаймося до них. Підійшли, читаємо, що висічено на камені, обрамленому спалахом тюльпанів і червоних руж: «Світ ловив мене, та не впіймав». Як стисло і велично! Мимоволі знімеш бриля і схилиш голову в пошані, хоч іще нічого не знаєш про людину, що спочила тут навіки. Якоюсь загадковістю віє від цього незвичайного напису на могилі.

«Та й не диво», — говорить сивоволоса жінка, ніби вгадуючи нашу бентегу, — бо той, хто похований тут, ще за життя став легендою, ім'я якій — Григорій Сковорода. До Шевченка не було в Україні популярнішою за нього людини. З цього приводу видатний український історик Микола Костомаров писав: «Мало можна вказати таких народних постатей, якою був Сковорода і яких би так пам'ятав і поважав народ. На всьому обширі від Воронезької губернії до Києва, у багатьох будинках висять його портрети. Його мандрівне життя є предметом оповідань і легенд... Потомки від батьків і дідів знають про місяця, які він відвідував, де любив перебувати, і вказують на них з пошаною; приязнь Сковороди до деяких його сучасників становить родинну гордість онуків; мандрівні співці засвоїли його пісні.

Наведу перевірені практикою початки уроків до монографічних тем у 9—11-х класах. До теми «Тарас Шевченко»:

1. Гуртом заспівати (або програти) «Заповіт» («Рече та стогне Дніпр широкий», «Думи мої, думи мої»),
2. Прочитувати уривок з «Автобіографії»: «Історія мого життя є частиною історії моєї Батьківщини».
3. Дует (або тріо) виконує пісню «Лелеченьки» з кінофільму «Сон».
4. Оповідь про враження від побаченого в рідному селі Великого Кобзаря.
5. Словами Миколи Бажана: «Я розгортаю томик його «Кобзаря», і мені здається, що я кладу руки на трепетне, гаряче людське серце, що так багато пережило і так багато пізнало, і я відчуваю його потужний пульс у пристрасних, вільних ритмах Шевченкового вірша».
6. «Піснею про Дніпро» («Ти течеш віки, Дніпре, серцю милий»).
7. Читанням напам'ять перших двох строф вірша Дмитра Павличка «Молитва»:
Отче наш, Тарас всемогутий,
Що створив нас генієм своїм,
На моїй землі, як правда суший,
Б'ючий у неправду, наче грім.
Ти, як небо, став широкоплече
Над літами, що упали в грузь,
Віку двадцять першого предтечо,
Я до тебе одного молюсь.
8. Піснею «На високій дуже кручі, над самісіньким

Дніпром, спить Шевченко...»

9. Читанням початку поеми «Сон»: «У всякого своя доля і свій шлях широкий...», щоб мати підставу поставити проблемне запитання: «А яка ж доля поета, який шлях пройшов сам автор цих слів?»

10. Цитуванням сказаного Олесем Гончаром: «Шевченко — це той, хто живе в кожному з нас. Він — як сама душа нашого народу, правдива і шира... Поезія його розлита повсюдно, вона в наших краєвидах і в наших піснях, у глибинних, найзаповітніших помислах кожного, чий дух здатен розвиватись. Бачимо Тараса на всіх обрядах нашої історії, в ньому... — вся чистота й совість народної моралі, в ньому — наша прекрасна мова, гідність народу, його честь. Хай славен він буде у віках!»

До теми «Григорій Квітка-Основ'яненко» підходять і епіграма «Не надивлюся я, создатель...», і спогади сучасників про щонедільне тривале перебування письменника на ринку, а то й ярмарку з фольклорно-етнографічною метою, або розповідь про цього Добровича, який, не маючи власних дітей, залюбки влаштував фейерверки чужим дітиськам, або, зрештою, вивішенням навчального плаката зі словами Ізмаїла Срезневського, що були виголошені на похоронах основоположника української прози: «Пам'ятай, Україно, цю могилу: тут похований той, хто, оживлений любов'ю до тебе, захищав твій звичай і мову!». Проте найвищий інтерес в учнів викликає оця легенда:

До Києва одного дня 1604 р. прибився відкись старець з сиротою-внуком Григорієм. Старець невдовзі помер, внук прижився. За вроду незвичайну сироту прозивають квіточкою, Квіткою. В нього закохується донька польського воеводи, вони потай вінчаються, підмовляють гурт козаків, тікають з ними на вольні дикі землі, засновують тут Основу як початок оселення і Харкова, і всієї Слобожанщини.

Тему «Леонід Глібов» варто розпочати гуртовою піснею «Стоїть гора високая» або таким епічним зачином:

Було в давнину збереться гурт людей, сидять зажурені, неквапливо розповідають один одному про клопоти, буденщину. Але хай тільки скаже котрийсь, що буде правити байку, як ураз розпогоджуються спохмурені обличчя і розгладжуються зморшки. Від чого? Невже від одного слова байка? Саме так. Хоч і не магичне це слово, а силу має незвичайну, бо здебільшого викликає сміх. А «сміх,- писав Герцен,- одне з найсильніших знарядь проти всього, що віджило, але ще тримається ветхою руїною, заважаючи росту свіжому життю».

Такі зв'язки методики викладання і психології, такі головні психологічні закономірності, які доводиться враховувати, викладаючи українську літературу в школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Гальонка О. Прийоми розвитку пізнавальної активності старшокласників// Укр. мова і літ. в шк. — 1987. — № 11 — С.58-64.
- Ильин Е. Путь к ученику. — М., 1988
- Білошенко А. Розвивати самостійне мислення учнів// Укр. мова і літ. в шк. - 1989. - № 9.
- Петров Б. Основы педагогической психологии. — М., 1985.
- Пустова Ф. Виховання емоційної чутливості на уроках літератури//Укр. мова і літ. в шк. — 1986. — № 9. — С.27-32.
- Рыбак Л. Образное мышление и урок литературы. — М., 1966.
- Симакова Л. Психологічні особливості сприйняття художньої літератури учнями підліткового віку// Укр. мова і літ. в шк. — 1985. - № 7. - С.29-33.
- Степанишин Б. Виховання в учнів уваги на уроках. — К., 1962. - № 6. - С.38-43.
- Степанишин Б. Учимо мислити. — Дніпро. — 1973. — № 3. — С.123-127.
- Терехова О. Розвиток творчого мислення учнів у процесі вивчення критичних статей// Укр. мова і літ. в шк. — 1985. — № 10. - С.14-18.

УРОК ЛІТЕРАТУРИ, ЙОГО САМОБУТНІСТЬ

Для досягнення навчально-виховної мети у викладанні літератури кращі вчителі використовують різноманітні навчальні форми. Як узагальнення досвіду вчителів України, пропонуємо таку типологію (систему) навчальних форм з літератури: класно-урочні типи, факультативні, позакласні й позашкільні. Про другу й третю групи йдеться в передостанньому розділі книги, а тут розглянемо лише першу групу типів. До неї належать: урок сприйняття літературного твору, кіноурок, урок поглибленого опрацювання тексту, урок узагальнюючої роботи проаналізованого великого епічного твору, урок підготовки до твору, урок - його написання учнями і урок аналізу творів.

Урок сприйняття художнього твору. На уроці цього типу після стислого вступу про історію написання твору і прототипи його образів триває безперервне повне його прочитання — поеми, оповідання тощо. Виразно-художнє читання бажано напам'ять у виконанні вчителя. Варіанти: а) розпочинає читати вчитель, а продовжують задалегідь підготовлені учні; тривалі діалоги читають три учні (учасники діалогу і автор); б) можна скористатися і з фонохрестоматії. Читання може тривати і 40-42 хв, необхідно залишати час лише для бесіди на закріплення емоційного сприйняття прослуханого тексту (яке загальне враження від почутого, який настрої виник, що незрозуміло). Великі за обсягом твори (повісті, романи) учні читають вдома.

Близький за характером описаного щойно уроку є кіноурок, на якому головне — продемонструвати художній, науково-документальний чи діафільм. Урок розпочинається вступом-інструктажем учителя. Учням треба стисло сказати про вихідні дані фільму — рік

виходу, обсяг, прізвища режисера, оператора, акторів, про документальні кадри, меморіальну частину фільму тощо. Далі — сам інструктаж: що записувати, на що звернути увагу — на роль слова в творенні образу, інтер'єр і його функції, на музику, її місце у фільмі, на ступінь перевтілення акторів, входження в образ. Художні фільми, наприклад «Григорій Сковорода», слід обговорювати на наступному уроці; навчальні, документальні — на цьому ж уроці, діафільми взагалі не обговорюються. З діафільму учні записують до «Літературного зошита» дати, місце перебування, прізвища, назви творів, картин та інші факти.

Урок поглибленого опрацювання тексту. До його змісту входять вибіркоче читання уривків сприйнятого на попередньому уроці повного тексту (поема «Сон», оповідання «Морозенко»), їх коментар учителем або осмислення через бесіду. Закінчується такий урок самостійною роботою і домашнім завданням.

Урок узагальнюючої роботи проаналізованого великого епічного твору є необхідним для того, щоб емпіричні враження учнів не залишилися тільки враженнями і поверховими уявленнями, а утворили своєрідну концептуальну цілісність. На такому уроці простежується сюжет від експозиції до розв'язки, «викристалізовується» система образів (центральний, головні, другорядні, епізодичні), визначаються проблематика, теми, ідеї, робиться загальний висновок про даний твір (якщо на цьому уроці завершується його вивчення, то йдеться ще і про його суспільну значимість, місце в творчості даного автора і в історії літератури в цілому).

Урок вивчення особи письменника, а не просто життєвого і творчого шляху (а тим більше не урок біографії) має виключне значення в навчанні літератури, бо на ньому за посередництвом учителя має відбутись уявна зустріч учнів-читачів з письменником, для чого учні розглянуть портрети, фотодокументи, послухають спогади сучасників, фрагменти біографічно-художніх і автобіографічних творів тощо. (Докладніше про це див. в її розділі).

Найпоширеніший тип уроку — комбінований, на якому треба і виявити знання учнів з попередньої теми (а якщо вона не засвоєна, то й стисло вдруге. її викласти), і організувати взаєморецензування учнівських відповідей, і, підвівши підсумки опитування, оголосити, аргументувати і виставити оцінки, організувати учнів на вивчення нової теми,

опанувати її, закріпити виклад проведенням самостійної класної роботи і, за можливістю, перевірити її, відповісти на запитання учнів, зробити загальні висновки і дати домашнє завдання з інструктажем. Тобто це інтегральний тип уроку; якщо його проводити раціонально, стисло, він себе виправдовує мобільністю, недовготривалістю компонентів, енергійним ритмом. У школі він має масове застосування.

Різновидами цього типу уроку є урок-диспут і урок-семінар. Урок-диспут, себто усна суперечка на задану тему. Наприклад, у 10-му класі на завершення монографічної теми «Андрій Головка» диспут на тему «Правда і фальш Андрія Головка в романі «Бур'ян». Орієнтовний перелік проблем: 1. Корній Магюха — переродженець чи правдивий образ типового комуніста? 2. Огіри — міцні, чесні хлібороби чи люті вороги українського села? 3. Давид Мотузка і Україна. 4. Давид Мотузка і Марія Кожушна. 5. Давид Мотузка і «австріяк» Стах. 6. В чому полягає творча драма прозаїка?

До уроку-семінару слід вдаватися для опанування тих монографічних тем, на які за програмою відведено обмаль годин. Наприклад: «Юрій Федькович», «Національне відродження в Галичині», «Олександр Олесь», «Ліна Костенко». Теми для рефератів формулює сам учитель, учні після інструктажу розбирають їх і, замовивши в бібліотеці рекомендовану літературу, самостійно впродовж тижня готуються до виступу. Композиція семінарского заняття: 1. Вступне слово вчителя. 2. Виголошення двох-трьох стислих рефератів. 3. Запитання слухачів і відповіді на них. 4. Бесіда на узагальнення виголошеного. 5. Висновки вчителя, оголошення оцінок з їх аргументацією.

Крім цих звичаєних типів уроків, сучасна практика викладання створила і продовжує створювати ще чимало різновидів. Ось їх перелік з досвіду вчительки Наталки Сосюк з Грушвицької СШ, що на Рівненщині: урок-молитва (за «Кобзарем»), урок-пристрасть (за збіркою І.Франка «Зів'яле листя»), урок-плач (за кіноповістю О.Довженка «Україна в огні»), урок-ніжність (за інтимною лірикою В.Сосюри), а також її різновиди уроків з позакласного читання: урок-біль (за «Волинню» У.Самчука), урок-пам'ять (за «Роксоланою» П.Загребельного), урок-любов (за «Таємницею твого обличчя» Д.Павличка), урок піітики.

Уроки піітики, або віршування, проводять непоодинокі вчителі. Мету цих уроків не треба плутати з поетичною творчістю на літгуртку, який відвідують обдаровані діти. А тут на задану тему пишуть у с і учні в класі. Наприклад: «Під вікном — червона калина», «Великоднє свято», «Останній дзвоник». Такі уроки справді необхідні, але не для того, щоб плекати юних поетів, а щоб сформувати в учнів відчуття ритму, мелодію рими. Тим паче, що з виходом «Словника мре» працювати в цьому напрямку стало легше.

І зрештою, завершальний триумвірат типів уроків-підготовки, написання й аналізу учнівських творів — розглянуто в 10 розділі. А типологію уроків з позакласного читання переносимо до 13 розділу.

Уроки літератури мають такі величезні потенції, що в руках учителя-майстра можуть стати для учнів пречудовим, найцікавішим у світі клубом хвилюючих зустрічей з усемогутніми чарівниками художнього слова, з прекрасними витворами їх розуму й серця — образами, дорогими кожному українцеві з творів Лесі Українки, Івана Франка, Тараса Шевченка. Урок літератури уявно може стати і зеленим килимом обабіч Роставиці, і стрімкими вершинами могутніх Карпат, де і понині живуть нездоланні тухольці-беркути, і хатиню страданиці Мотрі, і нічним лісом, пристановищем ватаги мужнього Кармалюка, і соловецьким казематом, в якому конав останній кошовий Запорозької Січі Петро Калнишевський. Талановите слово поета, помножене на майстерне прочитання його вчителем, збудить яву, уява намалює образ, образ викреше в серці почуття, в розумі — думку, а висока ідея, опромінена гарячим чуттям, покличе учня на великі діла во славу України.

ЯК НАРОДЖУЄТЬСЯ УРОК ЛІТЕРАТУРИ

Підготовчий процес учителя починається з вчитування в той розділ програми, який доведеться незабаром реалізувати, і з перечитування того художнього твору, текст якого буде проаналізований, та пов'язаних з ним матеріалів: спогадів сучасників письменника, його листів, літературознавчих і методичних праць. Відповідно до теми вчитель чітко сформулює задум і спрямування уроку і з усього арсеналу методів, прийомів та засобів обирає найраціональніші для даного випадку. Далі, уявивши колектив класу, його можливу реакцію на запропоно-

ваний матеріал та способи його донесення до учнів, слід внести перші корективи. Обрані методи словесник зіставляє зі своїми природними даними і можливостями. Настає черга самоапробації укладеного поурочного плану, своєрідного «прокручування» скомпонуваного уроку, тобто його уявного проведення. Це можна робити і подумки, і вголос, але підготовка до читання тексту має бути не уявною, а реальною.

Самоапробуючи урок, треба звернути увагу, чи достатньо аргументоване кожне положення, особливо висновки, чи належно продумані переходи від одного компонента уроку до іншого, чи доцільно розміщений матеріал, чи нема в уроці зайвого, третьорядного; неодмінно слід придумати вагомий, навіть ефектний початок і останній «акорд» уроку. І ще одне чи не найголовніше — система запитань і завдань, сформульованих так, щоб зачепити сферу уваги, уяви, мислення, емоцій.

Під час самоапробації уроку, відповідно до його концепції, остаточно вирішуємо, наскільки вдало підібраний матеріал, чи пов'язаний він з попереднім уроком і чи композиція уроку є природною, динамічною. Як наслідок самоапробації уроку він має бути вивчений так, щоб під час заняття поурочним планом майже не користуватися, бо хто читає з конспекту, той неспроможний керувати пізнавальною діяльністю учнів. А це в уроці головне.

Зрештою, ще раз уявивши клас, вчитель вдруге вносить у вже готову конструкцію уроку останні зміни й доповнення, щоб на самозапитання про готовність до зустрічі з учнями він міг відповісти лише схвально.

На думку відомого методиста літератури Марії Рибнікової, в основі підготовки до уроку лежать розрахунок і натхнення. Розрахунок цей — у максимально наближеному до реалій моделюванні діяльності школярів і свого стану. Для цього, звісно, доводиться мобілізувати всі свої знання і вміння з вікової та педагогічної психології.

Звідки взятися натхненню? Від зацікавленості вчителя змістом, літературою, письменниками, від постійного прагнення проникнути у внутрішній світ дитини. Маймо на увазі, що учень пустить у той світ не будь-якого вчителя, а лише того, кому він повірив, хто зачарував його. Чим же учням можна заімпонувати? Любов'ю до дітей, закоханістю у свій предмет, витонченістю смаків, фаховою вправністю, ерудицією, а також привабливістю власної особи — пластичністю, усмішкою, приємним голосом, дикцією,

емоційністю аж до експресії, в результаті чого і настає сумісність суб'єкта (вчителя) з об'єктом (учнем). І не забудьмо про ширість, навіть безпосередність учителя, що викличе зустрічну хвилю і завоює увагу і почуття слухачів, клас буде заворожений, він відчув естетичну й інтелектуальну радість і наснагу. Біймося не виправдати сподівання учнів. Пристрасне бажання кожен раз приносити до класу радість, знахідку, дивину забезпечить взаємність закоханих у літературу й учителя учнівських сердець. А взаємність, обопільність устремлень — це надійна запорука ефективності літературної освіти й естетичного виховання.

Успішним буде виношений за власною архітектонікою урок, а приреченим — скопійований. Учитель Н. перед своїм уроком побував у колеги, який пристрасно розповідав про Лесю Українку. Захоплений викладом матеріалу, він відмовився від власного задуму, за яким мало бути програвання з фонохрестоматії, демонстрування репродукцій картин та фотодокументів. Звичайно, урок не вдався, бо вчитель не володів даром слова і ще тому, що запізно було міняти задум.

Останній штрих у підготовці до уроку літератури — згадане вже натхнення. Учитель будь-якого предмету має відповідно настроїтись на урок, а для вчителя літератури — це головна передумова ефективності уроку, бо то зустріч не просто з учнями, а з читачами та ще й з письменником. Натхнення має прийти в результаті проникнення в текст художньому твору — треба вживатися в нього і бути адекватним до його роду, виду і жанру. Друге русло натхнення — настроєність на очікувану, бажану зустріч з конкретним класом, конкретними учнями. На урок літератури вчителеві треба йти з таким настроєм, з яким він несе бажаний дарунок для вельми дорогих йому людей і вже наперед радіє їхньою радістю. Коли ж у результаті майстерного прочитання твору, широго захоплення світом почуттів і думок його автора учні теж поринуть у цей світ, тоді й станеться оте диво — методичний феномен, ім'я якому — урок літератури.

АНАЛІЗ УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ

Логічним продовженням проблем сучасного уроку є питання про його критерії та оцінку. Не минає в шко-

лі й дня, щоб хтось (з адміністрації школи, з відділу освіти чи запрошені керівником методичної комісії колеги) не відвідав уроку. І від рівня аналізу залежить подальше методичне зростання всіх присутніх. Вони мають знати, що варто запозичити, а від чого слід відмовитися, а головне — як усувати недоліки. Щоб не було в аналізі дрібничкових зауваг, причіпливості, надмірного теоретизування, методичного нігілізму чи фетишизму, потрібні ґрунтовні схеми аналізу.

Нижче наводимо три пам'ятки вчителю — «Критерії оцінки уроку літератури», «Схема аналізу уроку» і «Стисла схема розбору уроку».

КРИТЕРІЇ ОЦІНКИ УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ

1. Досконала організація школярів упродовж всього уроку.
2. Чітке розуміння мети, цілей і завдань уроку.
3. Наукова та ідеологічна витриманість повідомлених знань.
4. Обґрунтованість відбору змісту матеріалу, доступність і яскравість викладу знань.
5. Самобутність уроку.
6. Виховна і розвиваюча спрямованість уроку: ідейний зміст його, стимулювання активності учнів, формування навичок самостійної роботи, виховання старанності, працьовитості, розвиток відтворюючої і творчої уяви, міцної, продуктивної пам'яті, довірливої уваги, логічного та образного (творчого) мислення.
7. Рівень знань учнів, правильність оцінювання знань.
8. Культура поведінки учня на уроці.
9. Ерудиція вчителя, його загальнопедагогічна та методична підготовка, виховний вплив особистості вчителя на уроці.
10. Вміння самостійно готуватися до уроку, творчо застосовувати методи і прийоми навчання.

СХЕМА АНАЛІЗУ УРОКУ

1. Педагогічна основа, виховна цілеспрямованість уроку, відповідність його змісту завданням всебічно, гармонійно розвинутої особистості.
2. Науковий рівень змісту уроку, відповідність повідомлюваної інформації останньому слову даної науки.
3. Систематичність і послідовність у навчанні учнів основам наук.
4. Тематичність у викладі наукової інформації й у ви-

явленні одержаних знань та вмінь.

5. Наступність в організації учнів для вивчення основ даної науки. Використання міжпредметних зв'язків з метою економії часу і зусиль школярів.

6. Доступність викладу знань учителем і свідомість засвоєння їх учнями, активність школярів у навчанні.

7. Розвиваюче навчання: розвиток розумових сил учнів (мислення, мови, уяви, пам'яті і т.д.); три рівні пізнавального інтересу (елементарний, описовий, встановлення причинно-наслідкових зв'язків виучуваних явищ).

8. Раціоналізм, комплексність у застосуванні методів, прийомів і засобів, в т.ч. ТЗН.

9. Доцільність структури уроку, взаємодія його компонентів.

10. Результативність уроку, його ефективність.

Проте буває так (і досить часто), що для всебічного аналізу уроку літератури, проведеного студентом-практикантом або вчителем для своїх колег, не вистачає часу. На такий випадок пропонується стисліша схема його розбору, а саме:

1. Як був організований урок на кожному з його етапів?
2. Науковий рівень змісту уроку.
3. Наскільки доцільною була саме така його структура?
4. Якою мірою застосування методів, прийомів і засобів було раціональним?
5. Дотримання принципу емоційності. Чи був урок самобутнім?
6. Як учитель розвивав розумові сили учнів?
7. Мова вчителя і керівництво розвитком зв'язного мовлення учнів.

На завершення уроку, перед аналітичними виступами присутніх на ньому колег чи посадових осіб, обов'язково має виступити автор уроку із своєрідною післямовою, в якій розкриє, як був сконструйований урок, що із запланованого не реалізовано і чому, що він сам вважає вдалим, а що невдалим. Від цього самоаналізу значною мірою залежить, як пройде обговорення, як урок буде оцінений, які висновки і методичні рекомендації для всіх присутніх будуть зроблені. Варто зважити на пораду досвідчених методистів не робити загальних висновків на основі одного-двох уроків, а лише з системи уроків і не стільки за діями вчителя, скільки за тим, цікаво було учням чи ні, опанували вони матеріал чи ні. І зважати на чисто людські якості вчителя, його природні нахили, не вимагати від нього того, на що він не здатен.

САМОБУТНІСТЬ УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ

Урок як основна форма літературної освіти й громадянського виховання засобами художнього слова і змістом життєдіяльності письменника має давні і міцні традиції. Проте з позицій розвиваючого навчання його теорія вимагає посутного поліпшення. А приємно школярам може бути тільки тоді, коли діяльність учителя викликає в них позитивні почуття. В.Сухомлинський писав, що уроки літератури — це ті жаринки-іскринки, що запалюють смолоскипи дитячої допитливості і морального самовдосконалення. Щоб ці потенційні можливості уроку літератури стали реалією, вчитель словесності має зробити свої уроки за типологією багатими, за використанням методів — раціональними, за характером своєї діяльності — фронтальними з поєднанням диференційованого підходу до учнів, за способом їх діяльності — пізнавально-розвиваючими, а за характером — самобутніми.

Самобутній — відмінний від інших, той, що має лише йому притаманне «обличчя». Самобутність — вирішальний фактор ефективності уроку, саме в цьому — головна сила його впливу на учнів. Самобутність уроку літератури полягає у вдалому і майстерному поєднанні його літературознавчого аспекту (історії і теорії літератури, критики, текстології) з різними видами мистецтва. Третє десятиліття зі шпальт газет і журналів не сходить тема «засушування літератури», тому що непоодинокі словесники трактують літературу в школі лише як науку, нехтуючи тим, що це й мистецтво. Як не злетить у повітря однокрилий літак, так не знайде стежок до сердець учнів однобоке вивчення літератури. Правда, дехто впадає в іншу крайність — заповнює мало не весь урок музикою або фільмами: за такої методи в учнів виникають яскраві, але суб'єктивні й хаотичні почуття та невиразні думки; така літературна освіта поверхова.

Дбаймо про самобутність уроку літератури! Після його змісту, спрямованості — це найважливіше. Специфіка уроку хімії — в проведенні дослідів, математики — в розв'язуванні задач, доведенні теорем, фізикультури — в фізичних вправах і т.д. У чому ж своєрідність уроків літератури? В органічному поєднанні літературознавчої науки з мистецтвом художнього слова та його «сестрами», Є багато вчителів, які сповідують і практикують «епітетний» аналіз, тобто

прагнуть відшукати у творі всі тропи, всі стилістичні фігури — і тоді, за влучним висловом К.Чуковського, від поетичного твору залишається «протертий суп». Насправді в основі уроку літератури має бути різне художнє прочитання тексту і його проникливий аналіз в єдності змісту і форми, з доречним і поміркованим залученням живописного та музичного матеріалу. Коли літературний твір став піснею — вона неодмінно має прозвучати («Заповіт», «Гаї шумлять», «Досвітні вогні») з платівки чи у виконанні учнів або вчителя.

Самобутній урок літератури за його організацією є невимушеним, а за характером розповіді вчителя — асоціативним. Скажімо, учителю треба організувати учнів на вивчення теми «Значення творчості Тараса Шевченка». Можна піти узвичаєним, лекційним шляхом: «Впродовж всієї навчальної чверті ми вивчали життєдіяльність Великого Кобзаря України, його поезії, балади, поеми, повісті. Настала пора підвести підсумки і сказати, в чому ж полягає значення цієї життєдіяльності для українців, усіх слов'ян та й, зрештою, для духовного життя людей усієї планети...»

Але можна піти зовсім іншим, асоціативним шляхом. Оголосивши тему, вчитель пропонує учням помандрувати до Тбілісі.

Коли в 1914 р. російські сатрапи заборонили столітній Шевченківський ювілей, то, незважаючи на загрозу тюремного ув'язнення, патріарх грузинської культури Акакій Церетелі скликав на 9 березня грузинських митців. Б'є восьма вечора, вирує столичний театр опери і балету, асистенти — учні під руки вводять 74-річного Церетелі на сцену, зал затихає: патріарх прямує до центру сцени, де в обрамленні квітів височить портрет Великого Кобзаря України. Церетелі просить допомогти йому опуститися перед ним на коліна, і завмерлий зал чує, що пошерхлі вуста великого мужа Грузії промовляють слова, які відразу стають крилатими: «Спасибі тобі, Батьку Тарасе, що ти навчив мене любити Грузію».

— Невже Церетелі-до зустрічі з Шевченковим «Кобзарем» не любив Грузії? — здивується ви. Ні, любив він свій край з дитинства, але в «Кобзарі» зустрівся з невідомою йому досі вулканічною любов'ю до рідної землі (пригадуєте: «Я так її, я так люблю мою Україну убогу, що проклену самого Бога, за неї душу погублю?»), що його любов до Грузії стала глибшою, палкішою, натхненнішою. Приблизно те саме засвідчили білоруси Янка Купала, Якуб Колас, поляк Богдан Залеський тощо. Отже, якщо «Кобзар» так впливав на чужоземців, що ж говорити нам, українцям. Так, вплив

цей воістину колосальний і проявляється він найперше в ...»

Минають роки, колишні учні стали батьками, дехто і дідусями, і бабусями, але асоціативну розповідь про силу Шевченкового слова пам'ятають досі.

Самобутності уроку літератури сприяє залучення до його змісту інших мистецтв. Найбажаніше на уроках літератури — мистецтво виразно-художнього читання. І не лише у виконанні майстрів цієї справи. Відчутний недолік програвання з фонотеки — відсутність зорового контакту з читцем, втрата впливу виразу обличчя, жестів. До того ж вимога читати «як майстер» для багатьох учнів є недосяжною, а тому непереконливою: це ж, мовляв, обдарована людина, актор, який учився цьому мистецтву багато років. З отрядку на це доцільнішим є підготовлене читання учнів. А сам вчитель? Якщо учневі задається напам'ять уривок, то вчителю належить прочитати напам'ять увесь твір; якщо учень вивчає два-три вірші певного автора, то вчителю, звісно, годиться знати хоча б утричі більше. Велике враження на учнів справляє читання вчителем напам'ять цілої поеми, оповідання, циклу поезій. І коли завдяки проникливому, інтонаційно багатому художньому читанню напам'ять виникає співпереживання думок і почуттів автора й читця з почуттями учня-слухача, коли забринять струни серця і душі, — створюється сприятливий ґрунт для ідейно-естетичного аналізу твору. Ідейна оцінка твору може стати переконанням лише на ґрунті естетичного: всяке мистецтво, а значить, і література, крім пізнавальної та виховної, виконує ще три функції — комунікативну, естетичну і розважальну. Живе слово — почуття — думка — переконання — дія — такий магістральний шлях в організації вивчення літератури, в якому сприйняття переходить в естетичну оцінку, а далі в естетичне судження. На жаль, не завжди береться до уваги, що естетичні смаки й уподобання мають інтимний, особистісний характер, а тому уніфіковано-авторитарне насадження естетичного ідеалу неодмінно призводить до спотворення художнього виховання, до викривлення естетичних смаків, до духовного каліцтва.

Краса літератури в школі повніше розкривається учневі за умови комплексного її викладання. Скажімо, читання «До мого фортепіано» Лесі Українки естетичніше сприймається на фоні програвання елегантної

музики без слів; «Шопен» М.Рильського — у парі з інструментально виконаним вальсом; «Ранок у лісі» М.Коцюбинського — в поєднанні з записаною на магнітофон музикою лісу (спів пташок, шерхіт листочків, повів вітру). Літературний текст, вміло зіставлений з музикою, завжди сприймається тонше, залишає глибший слід. Після читання для закріплення емоційного сприйняття доречно провести бесіду про те, які почуття викликав твір.

Благотворно впливає на учнів читання літературного твору в поєднанні з ілюструванням творів образотворчого мистецтва, наприклад, репродукція картини «Сікстинська мадонна» Рафаеля доповнить однойменний сонет І.Франка. Ще до читання літературного твору треба дати учням можливість розглянути витвір малярства (а то й стисло проаналізувати його), щоб у процесі одночасного сприйняття і тексту, і репродукції не настало роздвоєння мимовільної уваги, яка закономірно зосереджується більше на картині, ніж на тексті, оскільки зоровий подразник виявляється сильнішим за слуховий. Коли ж репродукція малого формату, через що й розгледіти картину як слід не можна, в учнів виникає роздратування. На завершення підсумовуємо: 1. Якою мірою твір малярства допомагає глибше проникнути в зміст літературного твору? 2. Чи посилила картина ваше розуміння літературного твору і як саме? 3. А яку ілюстрацію до цього твору намалювали б ви?

Художній текст, покладений на музику, має пролунати не лише як літературний твір, а й як музичний, щоб у слухача виник відповідний настрій — вельми бажана передумова належного осмислення ліричної поезії, балади, поеми тощо. Коли в одному класі літературна першооснова тільки читається, а в паралельному лине на потужних і чарівних крилах музики, то в другому варіанті ефект завжди сильніший. Проте не досить програти пісню. Скажімо, «Пісня про рушничок» Платона Майбороди після прослуховування має бути й проаналізована:

1. Чому пісня починається не словами, а інструментальним зачином? Яка його функція?

2. Чи відповідає мелодія пісні мелодії поезії, чи гармонують вони? Це стосується й музичного супроводу творів «Заповіт», «Рече та стогне Дніпр широкий», «Думи мої», «Сонце заходить», «Така її доля», «По діброві вітер віє» Т.Шевченка, «Журби» Л.Глібова, «Зеленого гаю» П.Грабовського, «Ой ти, дівчино, з горіха зерня», «Гімн» І.Франка, «Гетьте, думи, ви хмари осінні», «Стояла я і слухала весну» Лесі Українки, «Любіть Україну», «Коли

потяг у даль загуркоче» В.Сосюри, «Гаї шумлять» П.Тичини, «Яблука доспіли» М.Рильського тощо.

Самобутність змісту уроку літератури має відповідати і самобутність його методики. Ніякі ілюстрації, навіть оригінали картин не можуть замінити живого слова читця-декламатора. Розгляньте ілюстрації Г.Якутовича до повісті «Fata morgana», С.Адамовича до повісті «Борислав сміється», М.Дерегуса до поеми «Катерина» — і ви переконаєтеся, що вони частково суперечать змістові ілюстрованих творів. Тому вважаємо, що демонструвати їх учням недоцільно.

Методом розповіді користується кожен предметник, але для словесника теорія і практика викладання літератури створили різновиди цього методу — художню розповідь. Наведемо приклад:

Літнього дня курною дорогою, що вела з села Лопатинців у поле, йшов молодий чоловік, вище середнього зросту. Одягнений був хоч і небагато, але дбайливо, ошатно: добре випрасувані світлі штани, такого ж кольору черевики, полотняна з українською вишивкою сорочка, на голові солом'яний з чорною стрічкою бриль. Зустрічаючись з селянами, молодик знімав бриля, і тоді помітні були несподівані для такого віку чималенькі залисини. Широ посміхаючись, він першим вітався: «Добрідень вам!» Невдовзі дивного «панка» бачили на полі, де він перебинтовував порізану серпом руку вдові-біднячці Марії Ксьондз. Медичну скриньку незнайомиць завжди носив з собою. А допомігши в біді, сідав на тугий сніп і розповідав селянам, як колись усі люди будуть вільні і щасливі. «Слухаєш і забуваєш, що ти на полі, що спина ниє, слухаєш — і вже бачиш перед собою той світ красний», — казали потім слухачі рідним і сусідам. Диваком цей «панок» видавався селянам ще й тому, що, на відміну від відомих їм панів, розмовляв українською мовою. Та ще й палко доводив, що це не «мужицька» мова, а мова, якою говорить великий народ. За простоту і привітність, за доброту і ширість, за пошану до пісні і мови народної полюбили його селяни. Всіх підкорив він своєю любов'ю до дітей. Завжди у нього в кишені були цукерки для них. Бувало, зустріне дитину, заговорить ласкаво і дасть цукерку. Дитинча довірливо посміхнеться — і його обличчя в ту ж мить займеться ласкавою зорею.

Отаким, як довідались незабаром селяни, був двадцятивосьмирічний репетитор дітей бухгалтеря Мельникова з місцевої цукроварні, що на Вінниччині, Михайло Коцюбинський. Але звідки він родом, хто його батьки, яким було його життя до «лопатинського періоду» — цього не знав ніхто. Хіба що парубок Андрій Дуляк, хата якого стояла навпроти будинку бух-

галтера і з яким Коцюбинський швидко здружився. Повертаючись якось літнього місячного вечора зі сходу, Михайло розповів:

— Родом я з Вінниці, батько — небагатий урядовець. Дитячі літа мої пройшли дуже щасливо: первісток — я був улюбленцем батьків. Від матері перейняв нахил до всього гарного і розуміння природи. Хоч мені й соромно, але мушу визнати, що люблю природу більше, ніж людей. Особливо люблю сонце, готовий схилитися перед ним, як язичник. У 9—10 літ я складав українські пісні на вірєць народних. Взагалі любов до літератури у мене розвинулась рано: дванадцятирічним я написав велику повість з фінського життя, а через рік, доставши кілька томів журналу «Основа», оповідання Марка Вовчка і Шевченків «Кобзар», безповоротно став на шлях української літератури. Дуже люблю читати.

— Друже Михаїле, а для того, щоб стати письменником, певно, треба бути дуже вченим? — зацікавився Андрій.

— Безперечно, знання письменникові дуже потрібні. Щоб писати, треба спершу вчитись. Я прагнув одержати вищу освіту, та не судилось. Навчався в бурсі, в Шаргороді, але це було таке навчання, що й згадувати не хочеться. Ще й зараз жах мене проймає, як згадаю нашого ректора Шеляговського. За званням — магістр, а за характером — справжнісінький кат, що люто сік учнів за найменшу провину. «Волосодраніє», «вуходраніє», різки, вистоювання голими коліньми на гречці — звичайні речі в бурсі.

— А що було далі, Михаїле?

— Після бурси вступив у Кам'янець-Подільську семінарію, та коли батько залишився без роботи, я мусив кинути навчання і працювати, щоб утримувати сестер, братів і незрячу маму. Якийсь час репетиторствував у Вінниці, потім учителював у Михайлівні на Ямпільщині, а далі самостійно підготувався і склав іспит на вчителя. Найприємніший спогад з мого життя — торішня подорож до Львова і знайомство з Іваном Франком. Незвичайна ця людина, Андрію, чоловік великої мужності, глибокого розуму і полум'яної любові до знедолених...

Про самобутність уроку літератури треба дбати ще й тому, щоб інші, інтелектуально наснажені уроки не стерли враження від уроків, красного письменства. А для цього особливо потурбуймося як про початок, так і про завершення уроку. Подбаймо на початку про якийсь сильний подразник (інформація про особливу літературну новинку, сенсаційне повідомлення про архівну знахідку тощо), а наприкінці — нестандартне домашнє Завдання, інтригуюче повідомлення, сильне прочитання фрагменту твору, котрий вивчатиметься

на наступному уроці, тощо. Таким чином, на початку будь-якого уроку літератури бажаний сильний естетично-емоційний подразник. Це може бути ліричний вступ учителя або інтригуючий зачин, повідомлення про незвичайну подію або ілюстрування рідкісної фотографії, показ старожитної книги, скажімо, прижиттєвого видання творів письменника або ознайомлення учнів з прототипом художнього образу, бувальщина чи літературний анекдот. Наприклад, у 6-му класі після програвання запису пісні «Ой, Морозе, Морозенку» вчитель натхненно скаже:

Правда ж, це диво-пісня? Тут і хор, і соло-арія, і речитатив, навіть мікроувертюра. Твір можна назвати своєрідною піснею-оперою.

Такою ж незвичайною є її життєва основа. У XVII ст. жив на Правобережжі польський магнат Станіслав Морозовицький, володів сотнями сіл. Йому так подобалася українська мова, наші звичаї й обряди, а надто пісні, що він зрікся католицької віри, всіх своїх багатств і подався на Січ рядовим козаком, дослужився до чину полковника і став одним з соратників Богдана Хмельницького. І коли в 1649 р. хоробрий полководець поліг смертю героя під Збаражем, вдячний народ склав про нього оцю славну пісню.

Вивчення життя й творчості Лесі Українки у 10-му класі можна розпочати висловлюваннями видатних людей про Лесю Українку — Івана Франка, Марії Комісарової, Дмитра Павличка, Олесея Гончара, Олександра Прокоф'єва, Леоніда Смілянського.

«Леся Українка сяла розумне, добре, вічне, її геній увібрав у себе живу душу нашого народу»; «Від часу Шевченкового «Поховайте та вставайте» Україна не чула такого сильного, гарячого і поетичного слова»; «Коли я читаю поезії Лесі Українки, в мене виникає святкове і схвилюване почуття»; «Не клич її до себе всею, а сам до Лесі долети»; «Леся Українка — це подвиг митця, нетьмарна зірка в очах потомків»; «Слово у неї чарівне»; «Хіба жила на світі жінка, в серці якої поєдналися б така мужність, такий вогонь і розум?»

З більшим ентузіазмом вивчатимуть старшокласники поезії Андрія Малишка після такого вступу:

1964 рік. Торонто. Концертний зал. Дмитро Гнатюк співає «Пісню про рушничок». Бурхливі аплодисменти і вигуки: «Браво! Просимо ще!» змушують його виконувати пісню вдруге, втретє, вчетверте... А вранці наступного дня, підійшовши до будинку консульства, артист побачив гурт літніх чоловіків, серед яких впізнав декого з учорашніх слухачів. Розговорились... Виявляється, «Пісня

про рушничок» викликала у багатьох патріотичний порив повернутися в Україну, і вони прийшли подати заяви консулу. Вражає? Не завжди десять найкрасномовніших агітаторів домоглися б того, що вдіяла поезія на крилах музики.

Кожний учитель дбає про чіткість, логіку і вичерпність формулювання запитань і завдань для опитування. Словесник має подбати ще й про їх естетичний бік. Наведемо приклади:

1. За що Ольгу Кобилянську названо Буковинською орлицею? 2. Який зміст перифрази «Син зачарованої Десни»? 3. Які з українських народних пісень і за що особливо полубилися Вам? 4. Чим вражає «Кобзар»? Які зорові та слухові образи найчастіше зустрічаємо в ньому? 5. Чим хвилює «Заповіт» Великого Кобзаря? 6. Чим духовно збагатило Вас вивчення життя і творчості Лесі Українки?

Ідейне спрямування тематики учнівських творів має трансформуватись через естетичне. Наприклад:

«Спалахи народного гніву проти церковних магнатів у посланнях Івана Вишенського». «Гармонія зовнішньої і внутрішньої краси Наталки Полтавки», «Поетичність народних обрядів у творах Григорія Квітки», «Багатство, мелодійність мови творів Нечуя-Левицького».

Особливою має бути увага до самобутності уроків вивчення особи письменника. Особливо тому, що саме ці уроки дають перший (позитивний чи негативний) поштовх у виробленні певного ставлення до письменника. Наголос на злигоднях — поневіряннях, хворобах, передчасній смерті письменника викликає у більшості учнів не співчуття, а нудьгу. Наголошувати слід на багатстві духовного світу письменника, на красі його вчинків, на величі проголошуваних ним ідеалів. Цьому сприяють образно сформульовані теми оповідей: про Івана Франка — «Розум і серце українського народу», «Титан праці й боротьби»; про Павла Грабовського — «Життєвий і творчий подвиг поета-революціонера»; про Максима Рильського — «Великий гранослов свого народу». Кожен учитель має дбати про нормативність своєї мови, її лексичне багатство, стилістичну довершеність. Мова словесника повинна бути ще й образною, емоційною, в ній має пульсувати струмінь пристрасті народу».

Слід застерегти учнів від небезпеки виникнення мовного стереотипу, який збіднює думки і поступово притуплює почуття. «До мови ставмося, як до живої істоти: коли мова спотворюється, відчуймо її «німий» зойк. А вдало побудована фраза має викликати захоплення, як квітка» (Василь Сухомлинський).

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бугайко Т., Бугайко Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 кл. - К., 1967. — С 8-15.
- Глухова Г. Урок і позакласна робота з літератури. — К., 1983.
- Ильин Е. Рождение урока. — М., 1986.
- Кулінська Л. Використання комплексу засобів навчання на уроках літератури // Укр. мова і літ. в шк. - 1983. - № 8. — С 16-20.
- Пасічник Є. Урок літератури і шляхи підвищення його ефективності // Укр. мова і літ. в шк. — 1981. — № 2. — С.37-43.
- Пасічник Є. Проблеми сучасного уроку літератури // Укр. мова і літ. в шк. — 1986. - № 2. - С. 65-73; № 3. - С 51-59.
- Степанишин Б. Самобутність уроку літератури // Укр. мова і літ. в шк. - 1981. — № 7. - С 33-38.
- Свердан М. Три варіанти одного уроку // Укр. мова і літ. в шк. - 1986. - № 6. - С 65-71.
- Шаповалова Е. Урок літератури — урок життя // Укр. мова і літ. в шк. — 1986. - № 6. - С 72-76.

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Викладені в попередніх розділах принципи і завдання літературної освіти належним чином спрямовують дії вчителя-україніста, знання етапів процесу викладання і його навчальних форм створює всі передумови для раціональної організації навчання, а проникнення в його психологічні основи дає надійне обґрунтування діяльності вчителя. Логічно виникає питання про способи цієї діяльності, тобто методи, методичні прийоми і засоби.

Методи в науці — це способи дослідження, а в шкільній практиці — способи передачі учням літературних знань, способи розвитку їхніх розумових сил, естетичної наснаги і навичок самостійного здобування знань.

Учителі-радикали вимагають заміни старих методів новими; консерватори вважають, що достатньо існуючих методів, нігілісти заперечують потребу будь-яких методів. Істина лежить посередині: не применшуючи значення методів, не фетишизувати їх. І перше, і друге призводить до зниження ефективності викладання літератури, до невикористання її потенційного естетичного і морально-естетичного заряду. Є вчителі, які досягають високих результатів і без всебічного опанування методикою, але винятки завжди підтверджують правило: хочеш досягти високої продуктивності кожного уроку — оволодівай (і досконально) методами і методичними прийомами — і класичними (лекція, бесіда, коментар), і новітніми, зокрема проблемними. Не треба лише ділити методи на активні й пасивні, тому що кожен метод (і прийом) може бути і активним, і пасивним — усе залежить від уміння вчителя, від одухотворення методу його особистістю.

КЛАСИФІКАЦІЯ

Є три групи методів викладання вивчення літератури: словесні, наочні та практичні. До першої групи методів

належать лекція з її різновидами, бесіда, яка теж має різновиди, гроно проблемних методів, літературні ігри, переказування, коментар художнього тексту і виразно-художнє читання. Найголовнішими в групі наочних методів є ілюстрування, програвання і демонстрування. А в групі практичних методів — планування, тезування, конспектування, бібліографічний пошук, реферування, інші види самостійної роботи, зокрема перекази і різноманітні твори.

Дана класифікація впливає із триєдиної фундаментальної системи методів, а саме:

1. Загальні методи — монологічний, діалогічний, евристичний, ілюстративний, дослідницький, алгоритмічний і програваний.

2. Навчальні методи — репродуктивний, творчий, практичний; частковопошуковий, пошуковий, спонукальний.

3. Методи учіння: інформаційний, пояснючий, інструктивний, стимулюючий.

ГРУПА СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ ШКІЛЬНА ЛЕКЦІЯ

Сила лекції, а надто шкільної, в тому, що за її допомогою можна в короткий строк і економічними засобами (бо говорить один) передати велику кількість пізнавальної та систематизованої інформації. На лекції учень одержить зразок логічного мислення: висування тверджень з їх наступною аргументацією.

Типів шкільної лекції чимало: вступна, настановча, оглядова, лекція-розповідь, лекція-уявлювана літературна мандрівка, лекція нарисового кшталту, асоціативна, підсумкова (узагальнююча). Кожен різновид лекції має чітко окреслену сферу своєї дії. Можна вказати і на певні зразки. Наприклад, взірцем оглядової лекції може правити передмова Василя Яременка до «Саду пісень» Григорія Сковороди (К., 1972) або посібник Петра Гаврилова «Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах» (К., 1980).

Не забуваймо основні вимоги до шкільної лекції:

1. Використання найновішої наукової інформації та стимулювання розвитку розумових сил учнів. 2. Науковість змісту та його національна спрямованість. 3. Скондованість змісту: розгляд лише вузлових і складних питань теми, здійснення принципів наступності, перспективності й міжпредметних зв'язків. 4. Раціоналізм методики лекції, прийоми осмисленого сприйняття її змісту. 5. Інструктивно-методичний характер лекції, цілеспрямоване стиму-

лювання самостійної роботи. 6. Зв'язок лекції з минулими уроками і майбутніми учнівськими творами. 7. Використання найновіших здобутків європейської педагогіки: розвиваючий характер навчання, комплексне застосування методів, навчальна діагностика на основі взаємооберненого зв'язку. 8. Непідробний інтерес учителя до теми лекції, його закоханість у свою науку. 9. Орієнтовна структура лекції: стислий вступ про актуальність та мету теми — актуалізація знань учнів — визначення навчальної проблеми — виклад змісту — відповіді на запитання учнів — систематизація та узагальнення вивченого. 10. Поєднання логічного з емоціональним.

Класичний метод лекції при невмілому Користуванні завжди мав схильність до пасивності. Активізації цього методу сприятимуть короткі повідомлення, реферати школярів, заохочення учнів до систематизації й узагальнення, різноманітні форми запису лекції і введення до її структури елементів бесіди, залучення учнів як до контролю за ходом дотримання записаного на дошці плану лекції, так і до творчості учнів (зачитування фрагментів учнівських творів, віршів, дописів до стіннівок і місцевої преси). Вершиною активізації шкільної лекції є запрошення філологічно обдарованих учнів до продовження лекції — це так звані вставні епізоди. Наприклад, лекцію «Життєпис Тараса Шевченка» читає вчитель, а двоє учнів виголошують реферати: «Діяльність в археографічній комісії» і «Повернення з неволі» (за «Журналом»). Шкільна лекція більшою мірою, ніж вузівська, має бути жвавою, емоційною, оригінальною і за побудовою, а за викладом. Не буде цікавинки — зникнуть інтерес, зосереджена увага, запанує нудьга, яка автоматично загальмує сприйняття, — і настає, за висловом академіка Павлова, «сон з відкритими очима». Також негативно впливає на учнів лекція, в якій учитель не виразив себе, тобто не висловив свого особистого ставлення до повідомлюваної учням інформації. І під час лекції треба вчити учнів відрізняти головне від другорядного. Як? Гучнішим або повільнішим виголошенням головної думки, повторенням її, велінням записати дане речення, виділенням, паузою. А коли головна думка буде висловлена широко й схвильовано, образно, яскравою мовою, — вона запам'ятається надовго, а то й на все життя. Чи дозволяється в лекції імпровізація? Безперечно, але на твердій основі, з чітким планом («скелетом») або тезами. Співвідношення логічного і емоційного в лекції залежить від теми і характеру матеріалу: в оглядовій темі переважатиме логічне, в монографічній — емоційне. Що шкодить лекції? Зловживання вставними словами, дієприслівниковими зворотами, перенасичення

викладу великою кількістю підрядних речень, ускладнений лексикон, надмірний пафос.

Загально визнана доконечність дальшого підвищення рівня лекції. І не випадково: лекція справді важить дуже багато. За силою враження, впливу вона стоїть вище за інші методи викладання.

К. Ушинський навчав, що слід відрізнити педагогічний виклад знань від систематичного, властивого публічним лекціям. Головна суть підготовки вчителя до лекції полягає у прагненні перетворити наукові системи в педагогічні. Лектор у школі не лише інформатор і коментатор науки, а й натхненний організатор її студювання.

Зміст лекції та її методичний апарат не є самовизначальним, він спрацьовує лише завдяки неповторній особистості лектора. Закоханість учителя в свою науку якраз і стимулює любов учнів до неї, збуджує в них інтерес до літератури. Якщо викладач хоче, щоб його слухачам було цікаво, зазначав іще Песталоцці, — матеріал лекції мусить бути цікавим для нього самого.

Учитель, що дорожить своїм авторитетом, думає, як зацікавити учнів, як утримати їхню увагу протягом лекції. Якою має бути інтелектуальна і емоційна амплітуда лекції? Які прийоми і засоби слід застосовувати для стимулювання розумових сил школярів? Як слухати і аналізувати себе під час лекції? Що таке «внутрішнє розташування матеріалу»? Як привести у відповідність виклад і сприймання? Як поєднати науковість з доступністю? Відповідь на ці та інші запитання слід шукати в застосуванні проблемних методів.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ЛЕКЦІЇ

Один з «секретів» активної лекції відкрито ще геніальним Я. Коменським, який радив навчати всьому коротко, приємно і ґрунтовно. Коментувати вимоги стислості і водночас ґрунтовності викладу матеріалу, очевидно, немає потреби. А от друга вимога (приємності) у деякого викликає посмішку. І даремно, тому що будь-яка розумова праця, не супроводжувана інтелектуальною радістю, стає тягарем. Отже, мажорний настрій учителя, який неодмінно передається учням, — один з найважливіших компонентів психологічних основ лекції. Психічна мускулатура лектора має бути постійно напруженою і в той же час — еластичною. Бажаний оптимізуючий настрій приходить від упевненості, від почуття своєї правоти, від постійного зорового і внутрішнього контакту з

аудиторією, від взаємотолерантності викладача і слухач»

Нерідко трапляється, що вчитель читає лекцію значною мірою... для себе, тому що не має від учнів ніякого зворотнього зв'язку про ступінь розуміння повідомленого ним, не має чіткого уявлення про рівень уваги учнів, про наближення порога їхньої втомлюваності, про наявність чи відсутність їхнього співпереживання з почуттями й думками вчителя, письменника, героїв творів, про адекватність переконань викладача і його слухачів, про вплив на успіх лекції зовнішніх факторів (ступінь ізоляції аудиторії від вулиці, поведінка учнів, одяг учителя), а також внутрішніх (роздуми за асоціацією до почутого). У зв'язку з цим пропонуємо такі способи одержання зворотнього зв'язку: прямі запитання, навчальні мікроанкети, письмове виявлення розуміння учнями вузлових положень лекції, взаємоопитування школярів і констатація та аналіз їхніх різних психічних станів на лекції. Повідомлення її теми і плану цілеспрямовує діяльність учнів, але стандартизація цього компонента лекції частково демобілізує розвиток розумових сил. Досвідчені вчителі один раз повідомляють весь план лекції, іншого разу — тільки 2-3 перші пункти, а далі учні планують зміст лекції самі (наприкінці лекції план колективно відредаговують), ще іншого — після викладу кожної частини плану учні на вимогу вчителя озгаблюють зміст викладеного — і це стає одним з пунктів плану.

ПРОБЛЕМНІ МЕТОДИ

До них належать: евристична бесіда, проблемний виклад, проблемна дискусія і створення проблемної ситуації за допомогою відповідного завдання.

Щоб активізувати лекцію, слід стимулювати учнів до того, аби разом з учителем вони думали над запитаннями, виділяли істотні ознаки та властивості предметів, аналізували та зіставляли літературні явища, доводили або заперечували ті чи інші твердження, робили висновки. Досягти цього в монологічній лекції неможливо, тоді як проблемний виклад та проблемні завдання створюють жадані умови. Сила проблемного викладу наукової інформації в тому, що він дає змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки, зіставляти, порівнювати і робити висновки, здійснювати аналіз і синтез в їх єдності, долаючи ситуації утруднення, формувати в учнів уміння виконувати мислительні операції. Покажемо це на прикладі теми «Значення творчості Івана Котляревського», навівши фрагменти її проблемного викладу з елементами бесіди.

1) За що, на вашу думку, Михайло Коцюбинський назвав Івана Котляревського «живою душею народною»? Який це «огник», ним засвічений, що й досі не погас, мав на увазі Іван Франко в сонеті «Орел могутий»?

2) Висміявши в описі пекла паразитизм і аморальність панів, Іван Котляревський протиставив цим жорстоким кріпосникам простих трудівників. Як ви гадаєте, яке це мало значення для боротьби з тогочасним ладом? До яких роздумів твір спонукав тодішнього читача?

3) Видання творів Івана Котляревського лише в нашій країні давно перевищило мільйонний тираж. Крім того, вони часто транслюються по радіо, телебаченню. Ці факти логічно підводять нас до висновку про значення творів «Коперника українського слова» (вислів Максима Рильського) і для сучасників. У чому ж, на вашу думку, полягає це значення? Як вшановано пам'ять про письменника в Україні?

У роботі з учнями дещо слабших розумових здібностей ефективною є евристична (пошукова) бесіда, діапазон застосування якої на уроках літератури значно ширший, ніж власне проблемного методу. Для вивчення цієї ж теми методом евристичної бесіди учні мають відповісти на такі запитання:

1. Яким було суспільне становище України в другій половині XVIII ст.?

2. Які ви знаєте найвидатніші твори української літератури до Котляревського?

3. У чому, на вашу думку, історичне значення «Енеїди»?

4. Яку роль відіграла «Наталка Полтавка» в розвитку української драматургії, театру і культури взагалі?

5. В чому народність творчості Івана Котляревського?

6. Наскільки далі пішов геніальний полтавець у зображенні життя порівняно з представниками давньої української літератури?

7. Яке значення творчості автора «Енеїди» і «Наталки Полтавки» в становленні української літературної мови?

8. Який вплив мала творчість Івана Котляревського на Тараса Шевченка та наступні покоління письменників?

9. Який можна зробити загальний висновок про значення його творчості та її місце в історії літератури?

Перші два запитання підводять учнів до теми, допомагають створити історико-літературне тло проблеми; наступні два вимагають уже аналізу і синтезу в їх єдності, відповідь на них завершує підготовчу роботу; узагальнення, що їх зробив учень, відповідаючи на решту запитань, є кінцевою метою бесіди. Якщо така бесіда проводиться вперше, то за 2-3 дні до уроку учням повідомляють запитання, що будуть ставитися на уроці, щоб попередити небажані довготривалі паузи в ході бесіди.

Отже, проблемне навчання здійснюється методом проблемних ситуацій і двома його різновидами: евристичною бесідою і проблемним викладом, які водночас є різновидами бесіди і лекції. Різниця між ними — в ступені самостійності пошукової діяльності учня.

Наприклад, байку Леоніда Глібова «Мірошник» читає напам'ять спочатку вчитель, за ним — учні, після чого словесник аналізує частину тексту, решту — самі учні. Інший варіант: педагог, прочитавши виразно байку, загадує школярам прочитати її ще раз про себе і пропонує таке завдання: «Читаючи байку вдруге, спробуйте визначити погляди її автора на пекучі суспільні проблеми того часу».

Школа має виховати мислячу людину і водночас — громадянина. Для цього треба так організувати навчання з літератури, щоб учень став не лише об'єктом, а й суб'єктом, співтворцем навчального процесу. Продемонструю різний підхід до навчання на прикладі збірки поезій Івана Франка «Зів'яле листя». Можна, витративши півгодини на опитування з «попереднього матеріалу», кинути кілька фраз про збірку і зразу ж перейти до «текстуального аналізу» «Червоної калини». Після такого «вивчення» багато учнів на заважше втратять інтерес до таких перлин світової лірики, як «Чого являється мені у сні?», «Як почувеш вночі», «Я понесу тебе в душі на дні», «Я не кляв тебе, о зоре», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня», «Якби знав я чари».

Набагато доцільніше дати огляд інтимної лірики поета взагалі, визначити Франків ідеал кохання і коханої дівчини, далі зачитати уривки з передмов до обох прижиттєвих видань збірки «Зів'яле листя» і вже після цього перейти до коментованого читання найкращих її поезій.

Можна подати цю тему по-іншому, найбільш емоційно: просто прочитати найвагоміші з «зів'ялих листочків» усіх трьох «жмутків», а після цього побесідувати, може, навіть без особливої «системи запитань», а безпосередньо, шире, як розмовляють друзі літнім зорям ввечерю коло багаття... Хай услід за вчителем і учні прочитають «свої» улюблені поезії з цієї збірки, хай висловляться з приводу прочитаного, хай поділяться навіяними думками-почуваннями, сумнівами-запитаннями, і хай клас в інтимному співпереживанні з ліричним героєм поміркуює, схвильований і радісно збентежений. А може... просто помовчить у «чистому мовчанні», як сказав Микола Вінграновський. Саме з таких уроків, простих і в той же час цікавих, учні виносять заряд духовної наснаги на місяці, роки, інколи — на все життя.

Приклад введення учнів у проблемну ситуацію:

Заходить учитель до класу. Привітавшись і не турбуючи учнів на цей раз опитуванням, якусь мить мовчить, зосереджуючи цим максимальну увагу аудиторії. Потім без жодного вступу читає:

В алеї нічкою літньою
Я йшов без тям, наче тінь,
Горіли зорі надо мною,
І неба темная глибинь,
Мов океан тиші, спокою,
Лилася в душу...

Ненавиджу красу, і силу,
І світло, й пісню, і життя,
Ненавиджу любов, чуття,
Одно люблю лиш — забуття,
Спокій, безпам'ятну могилу.

Прочитано вірш повністю і, звичайно, напам'ять. Ще в повітрі бринять останні звуки страшного прокляття, а на обличчях учнів уже «написано»: «Чому? Як він, ліричний герой, до того прийшов? Адже у збірці стільки виявів його вогненних спалахів глибокого любовного чуття, життєрадісної снаги, молодечого запалу!..

Оце збентеження учнів є для вчителя підтвердженням, що вони вже «входять» у задуману ним проблемну ситуацію. Але цього ще не досить: треба поглибити цей стан і цілеспрямувати розумову й емоційну діяльність десятикласників. Тож викладач продовжує:

Хочу, щоб ви добре збагнули, а головне — відчули душевний стан ліричного героя. Правда ж, ця людина стоїть над прірвою? Якщо людина зненавиділа, як сказано в щойно прочитаній мною поезії, «красу, і силу, і світло, й пісню, і життя, чуття, любов», то це вже справді край. Зрештою, ліричний герой сам визнає, що живе він тепер «без тям, наче тінь» і що прагне тільки одного — забуття, спокою, безпам'ятної могили. Логічно виникають запитання: які події викликали у людини такий пригнічений стан? Чи виправдана ця страшна зневіра, безнадія героя? Можливо, це хвилиний розпач, який до того ж не має під собою серйозних підстав? На матеріалі збірки простежте життя ліричного героя, визначте його вдачу, погляди, поцікавтеся його стосунками з іншими людьми, зокрема, з коханою, після чого зробіть остаточний висновок про причини, що призвели до трагічного кінця, і про глибину чи поверховість мотивів його стану...

Важливе також запитання про відношення проблемного методу до кожного з трьох основних методів аналізу художнього твору (пообразного, проблемно-тематичного і цілісного — за розвитком дії). Наприклад, для вивчення

повісті «Fata morgana» Михайла Коцюбинського вчитель вирішив застосувати пообразний шлях, після чого, зважаючи на ступінь складності образів, вибирав певний метод. Для вивчення образів неможливого селянства раціональний метод коментованого читання, образів молоді — евристична бесіда, Марка Гуші — проблемна ситуація.

У практиці передових учителів накреслилася схема композиції лекції з проблемним викладом: 1. Пристрасне вступне слово, мета якого — психологічно настроїти, підготувати учнів до активного і складного пізнавального пошуку. 2. Сформулювання проблеми. Найкраще підвести школярів до самостійного визначення проблеми. 3. Проблемний виклад фактичного матеріалу — без висновків і узагальнень. У слабших групах матеріал викладається частинами. 4. Завдання слухачам: розкрити головні суперечності даної проблеми і зробити належні висновки.

Вищий ступінь застосування у лекції проблемного методу — це створення за допомогою відповідних завдань проблемної ситуації, тобто такого інтелектуального стану учня, викликаного спеціальним завданням, коли той, розв'язуючи проблему, не лише самостійно здобуває нові знання, а й удосконалює своє мислення, мову, уяву, пам'ять та інші розумові сили. Проблемне завдання до теми «Значення творчості Івана Котляревського» може бути таким:

Сьогодні, завершуючи вивчення творчості Івана Котляревського, маємо з'ясувати її значення. Пропоную вам зробити це самостійно. З цією метою пригадайте провідні мотиви «Енеїди» й «Наталки Полтавки», зіставте їх з раніше зробленими узагальненнями про спадщину Григорія Сковороди та Івана Вишенського і, вдавшись до порівняння, зробіть загальні висновки про значення творчості Івана Котляревського, визначте його місце в історії української літератури та літературної мови, в розвитку нашої культури загалом.

Проблемне завдання викличе на лекції задану навчальну ситуацію тільки тоді, коли буде відповідати рівню знань учнів та їхніх інтелектуальних можливостей. Слід зауважити, що проблемними завданнями не варто зловживати: якщо всі лекції будувати таким чином, учні не здобудуть мінімуму опорних знань. Вся суть у тому, щоб оптимально поєднувати звичайну пояснювальну лекцію з елементами проблемної. Побуває думка, що кожна лекція є проблемною, оскільки розглядає ту чи іншу наукову проблему. Насправді ж лише та лекція проблемна, яка ставить не лише змістову, а й пізнавальну і методичну проблеми, спонукає учня до самостійної мислительної

діяльності, тобто коли лекція є проблемною в психолого-дидактичному аспекті.

Крім проблемного викладу й проблемних завдань, потужно активізує лекцію колективне доведення до відома учнів висунутих викладачем навчальних гіпотез, застосування в лекції елементів бесіди і практичних вправ, демонстрування фрагментів кіно, запитання і завдання, дані ще до лекції, зіставлення змісту лекції зі шкільним підручником, полемізування з уявним опонентом (погодження, заперечення, аргументація своєї позиції), використання риторичних запитань.

Зважаючи на потужну дію проблемного методу в інтелектуальному розвитку учнів, доцільно вдаватися до нього не лише як до наскрізної дії всього уроку, а й у мікроситуаціях уроку як його елемент.

Наприклад:

1. Як ви розумієте назву повісті Степана Васильченка «Широкий шлях» і «В бур'янах»? Як же Тарас з бур'янів виходив на «широкий шлях» свого життя?

2. Чому наприкінці поезії «Якби ви знали, паничі...» автор вигукє: «Хвали нікому, А кров, та сльози, та хула. Хула всьому!»? Поясніть слухність (чи неслухність) цього обурення-прокляття.

3. Пригадайте, як уранці бідолашна Катря, Дмитрикова мати, знайшла в лісі свого єдиного синочка замерзлим. Спробуйте уявити і описати душевний стан Катрі на шляху до лісу.

Орієнтовна стратегія застосування проблемного методу: спочатку вчитель планує, виношує, а напередодні уроку формулює проблемне завдання, конструє проблемну ситуацію, далі — виявляє попередні знання учнів, а потім — через постановку проблемного завдання вводить їх у проблемну ситуацію. Коли ж школярі вагаються при розв'язанні висунутої проблеми, словесник надає їм необхідну допомогу, потім перевіряє розв'язання або організовує учнів на самоперевірку, систематизацію й закріплення здобутих нових знань та умінь.

На підготовчому етапі вчитель за допомогою запитань встановлює, якою мірою учні обізнані з попереднім матеріалом, відштовхуючись від якого, вони мають вирушити на здобування нових знань. Чим багатші попередні знання учнів та навички мислення, тим солідніша основа розумового пошуку. На цьому слід наголосити, бо існує хибна думка: оскільки проблемний метод — це спосіб здобування знань, то не слід, мовляв, дбати про попередні знання. Але ж слабкі знання не сприяють і розумовій діяльності учня! Коли ж учитель бачить, що учні неспроможні вийти з проблемної ситуації, він розв'яже завдання сам — і це буде для них прикладом на майбутнє.

Постановка проблеми має бути невимушеною, бажано — інтригуючою, щоб загострити увагу і викликати інтерес учнів.

Найтяжчий для вчителя етап уроку — саме розв'язання учнями проблеми, бо це по суті некерований процес. Від непевності становища (допомагати, втручатись чи зачекати?), траплялось, учителі розгублювалися. Щоб подолати цей стан, доводилося давати учням певні орієнтири, своєрідні «віхи». Такими орієнтирами, наприклад, при вивченні «Значення творчості Тараса Шевченка» можуть бути повторення визначень реалізму, народності тощо. Коли учні пригадують, що таке реалізм, вчитель говорить: «А тепер скажіть, чи реалістичними є зображення дійсності в «Катерині» («Гайдамаках», «Сні»)»

Важливий в психологічному аспекті заключний етап — перевірка правильності виконаних завдань, бо успішний вихід з проблемної ситуації дає учням почуття інтелектуального задоволення й упевненості. Перевірка проводиться здебільшого за підручником. Скажімо, коли учні успішно визначили роль і місце творчості Івана Котляревського в історії літератури, вчитель дає завдання прочитати відповідну статтю підручника і пересвідчитися, в чому збігаються висновки його та учнів, а в чому — ні..

Які особливості мислення учня в проблемному навчанні? Те, що відбувається в психіці учня після одержання проблемного завдання, найкраще передає відомий у психології термін «мозкова атака». Щоб її відбити, школяр мусить напружувати свої розумові сили: пригадувати й систематизувати відновлене пам'яттю, зіставляти й порівнювати, аналізувати й синтезувати, висувати твердження й аргументувати їх, уявляти й класифікувати уявлене тощо. Проблемне завдання вже логікою свого змісту неодмінно скеровує учнів на динамічний і творчий пошук, примушує їх стати дослідниками, завдяки чому навчальний матеріал не тільки глибоко осмислюється, а й стає їхнім переконанням. В результаті застосування проблемного методу учень стає співтворцем навчально-виховного процесу, він особисто зацікавлений у позитивному виконанні пошукового завдання.

Кінцевою метою проблемного навчання є повна розумова і суспільна самостійність учня, тобто такий стан інтелектуальних і моральних сил школяра, коли він сам і висуває, і формулює, і вирішує проблему. Саме цього і має прагнути вчитель.

Класифікувати проблемні завдання доцільно за ступенем їх складності. Порівняно легким для учнів є участь в евристичній бесіді та написання твору за даним початком чи про уявлювану долю героя книги. Це перша група

завдань. Важче визначити вдачу письменника за іконографічним матеріалом або за текстом і підтекстом ліричних творів. До другої групи завдань зараховуємо й обґрунтування доцільності обрання письменником жанру твору («Чому Шевченко вдався до форми сну в однойменній поемі?»), визначення значення літературного твору, уявне переживання настрою героя ліричного твору. Третю групу завдань, які учням долати найтяжче, становлять ті, що вимагають простеження формування світогляду письменника після вивчення його творів за хронологією або визначення ідейного змісту та характеру ліричного героя, усвідомлення літературного стилю одного або кількох письменників.

БЕСІДА ЯК ЖИВЕ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Надмірне захоплення деким з-посеред вчительства самотійною роботою витіснило такий активний метод вивчення літератури, як бесіда. Вміло проведена, бесіда не лише найоперативніше виявляє знання. В її процесі формується аналітичний підхід до літературних явищ. Потракуймо бесіду і як метод вияву рівня сприйняття тексту художнього твору, і як спосіб засвоєння його фабули, розуміння образів. Інша річ, коли ілюзорна легкість методики бесіди призводить до того, що за бесіду приймають будь-яку розмову, напівпусту балаканину. Учителю про щось запитує, учні щось відповідають — отже, ніби точиться бесіда. Насправді метод бесіди — це чітка система методичних прийомів, яка вимагає: 1. З'ясування для себе основної мети майбутньої бесіди, її архітектоніки. 2. Обдуманого системи запитань, чіткого формулювання кожного з них. 3. Вступного слова перед бесідою.

Бесідуючи з учнями, слід повсякчас непомітно схилити їх до лаконічності відповідей, конкретності, аргументованості (цитатами чи логікою розмірковувань). Не варто наполягати на повноті відповідей (це ж живий діалог, полілог!). Особливо високо цінуються відповіді, в яких є елементи систематизації та узагальнення. Такі головні вимоги до участі учнів у бесіді.

Якщо учитель вирішив запропонувати учням у бесіді дуже складні запитання, слід повідомити їх завчасно та порекомендувати відповідну літературу. Має значення, кого викликати першими. Радимо опитати спочатку слабших з двох міркувань: щоб підносити рівень менш підготовлених учнів і щоб сильніші потім доповнювали їхні відповіді. Особливо доцільно викликати тих, хто на

попередніх уроках був пасивним. Зважаючи на різні причини неучасті в бесіді, треба і по-різному стимулювати учнів: одного похвалою, іншому показати, як це робиться, ще іншому — тактовно дорікнути.

Найголовніше в методиці бесіди — не легковажити нею, не вважати цей метод дуже легким, бо непросто і слухати учня, і подумки (чи в зошиті) фіксувати необхідне, оцінювати відповідь і вносити свої доповнення та зміни. Зате в бесіді ми виявляємо інтереси учнів, їхні потреби, мету життєдіяльності, навіть установки на участь в навчальному процесі. Свідченням великого спектра дії бесіди є те, що без неї не обходиться ні коментоване читання, ні самотійна робота, ні текстуальна робота", ні навіть лекція.

Лише в живому спілкуванні (з усім класом, а не з двома-трьома учнями) можна виплекати безпосередність в обміні враженнями від почутого, сформувати вміння слухати і полемізувати, що необхідну в спілкуванні звичку, а заперечивши, аргументувати свою позицію — щоб переконати співбесідника. Участь у бесіді спонукає до розмірковувань, до висловлення власних суджень, інтенсифікує увагу, пам'ять і усне мовлення, формує культуру ведення полеміки.

Бесіда має різновиди: вступна, евристична, підсумкова (завершальна), повторювальна.

Небезпечною для бесіди є засилля запитань репродуктивного характеру. Без відтворення знань не обійтися, але хай це не буде визначальним. І не забудьмо про чуйність, делікатність учителя, про гарний настрій бесіди. Бесіда тільки виграє, коли залучати учнів до вправлення відповідей одноокласників, до постановки запитань, доповнення відповідей. Дбаймо, щоб запитання до бесіди не були занадто легкими і стандартними. Тільки новизна і певна складність можуть забезпечити справжній успіх бесіди. Успіх посилиться, якщо вчитель чітко й цікаво формулюватиме запитання, вміло й тактовно скеровуватиме бесіду в потрібному напрямі, не зловживатиме перериванням відповідей учнів. Дайте учневі відчуття рівноправності з учителем, менше говоріть: «Так, правильно», а частіше «А як міркують інші?». За таких умов ученя неодмінно розкриється, що найперше і потрібно для досягнення ефективності бесіди. До того ж бесіда не повинна бути «зашнурованою»: запитання-відповідь, запитання-відповідь. Хай, крім цього, лунають репліки, вигукки, оплески, запитання учнів. А є ще внутрішня енергія бесіди, коли народжуються невимуснені думки — і радістю проймається серце від живого спілкування однієї людини з іншою, яка висловила свою власну виношену думку і

відчула серйозне ставлення до неї. І лекція збуджує мислення учнів, але вчитель про це дізнається згодом, а в бесіді він про це знатиме миттєво. Ніякий інший метод, крім бесіди, не створює такої навчально-виховної ситуації, за якої учень своїми словами висловлює власну думку. Бесіда звільняє від лабет догматизму, від звички говорити завчено — «так, як книжка пише», коли на світ народжуються міркування, не передбачені ні підручником, ні вчителем. Коли ж бесіда переходить у дискусію — це торжество всієї методики вчителя.

КОМЕНТОВАНЕ ЧИТАННЯ

Чимось середнім, проміжним між лекцією і бесідою є коментоване читання, коментування. Це такий інтегрований метод, складники якого — виразно-художнє читання, розкриття змісту щойно прочитаного, тлумачення найсуттєвішого, вивчення засобів майстерності письменника, тропів і стилістичних фігур, організація учнів на простеження сюжету тощо. Коментоване читання може бути зведене лише до пояснення тексту вчителем, але його можна активізувати, залучивши учнів до коментування ідейно-художнього змісту твору — і тоді це активний метод, тим паче, що від уроку до уроку питома вага участі учнів у коментуванні має все збільшуватися і поступово коментоване читання перетворюється в аргументовану цитатами бесіду.

ПЕРЕКАЗУВАННЯ

До переказу ми вдаємося, коли треба переповісти фавбу епічного твору, життєпис письменника, зміст розділу підручника чи головні положення літературно-критичної статті тощо. Значення переказу в тому, що він є основою для творчої діяльності учнів. Невдачі з творами здебільшого пояснюються тим, що учні, як це не дивно, не вмюють, здавалося б, найпростішого — переказати чийсь думку своїми словами. Навчаймо учнів умінню сумлінно переказувати прочитане — і закладемо фундамент їхнього зв'язного мовлення,

ХУДОЖНЯ РОЗПОВІДЬ

Це теж переказ, але переказ, який прямує до нарису чи навіть новели. Художня розповідь, або оповідь, на відміну

від переказу, має свої композицію і сюжет, експозицію і зав'язку та інші компоненти художнього твору, а головне — вона емоційна. У шкільній практиці до художньої розповіді слід вдаватися, коли треба змалювати особу письменника або певну життєву ситуацію, яка пояснює учням причини виникнення того чи іншого літературного твору. Наведемо приклад.

Кінець грудня 1845 року. Село В'юнище на Переяславщині. Таких лютих морозів не могли пригадати і довгожителі. Тарас Шевченко, вже вільна людина, гостював у поміщика Степана Самойлова. Тут він тяжко застудився. 24 грудня стан поета різко погіршав: долучилося запалення легенів — хвороба, від якої тоді часто вмирили. Розуміючи вагу своєї відповідальності за життя дорогої для всього народу людини, Самойлови відправляють Тараса в Переяслав до лікаря Андрія Козачковського. Нестерпний біль змучив Шевченка в дорозі, хоча медик-приятель зробив усе можливе.

Пізньої ночі Козачковський поставив на столик ліки і пішов до себе, пообіцявши скоро навідатись. Незабаром Різдво Христове, а Тарас сам-самісінкий. На столі потріскує лойова свічка, на стінах — якісь химерні зображення, за вікном — темінь. Темінь закралася і в поетову душу. Прийшла невесела думка, що це, може, останні години його життя. Так не хочеться вмирати, бо ж тільки почав по-справжньому жити. Але якщо прийде смерть, треба зустріти її за козацьким звичаєм, мужньо і гідно та сказати своєму народові останнє поетичне слово. Нелюдськими зусиллями, перемагаючи слабкість, підвівся, ослаблими руками присунув до себе каламар, узяв загострене гусяче перо, вмочив у чорнило — і на папір лягли страшні для молодої людини слова:

Як умру, то поховайте
Мене на могилі...

ІГРИ

До вивіренних віками методів належать і літературні ігри, питома вага яких на уроках у середніх класах повинна бути досить значною, тому що саме в грі найбільше і проявляється здатність дитини уявляти, фантазувати, вигадувати; та й розмірковує підліток у грі глибше й оперативніше. Інакше кажучи, гра інтенсифікує "всі розумові та емоційні сили учнів, зокрема пам'ять, думку і мовлення, стимулює інтерес до літератури ефективніше, ніж інші методи. Який бадьорий настрій забезпечує участь класу у грі! Йдеться про вікторини, ребуси, чайнворди, криптограми, вгадування авторства крилатих фраз, впізнання автора за стилем уривка, пригадування дат, назв творів тощо. Наймобільніші з них — вікторини (біографічні, текстуальні, заочні, тематичні, комбіновані — з залу-

ченням музичних, малярських, кінозапитань).

Літературна гра на гуртку, загальношкільних вечорах, біля вогнища в походах, на читачьких конференціях є поширеним явищем. Але основною сферою впровадження літературної гри має бути урок: В який частині уроку проводити гру? Тоді, коли вчитель зауважить «поріг втомлюваності» учнів. Гра на уроці не може бути довготривалою з огляду на часовий бюджет, тому колективно розпочате в класі розшифровування, скажімо, криптограми може бути перенесене на індивідуальне завершення вдома. Літературна гра на уроці відрізняється від позакласної гри тим, що вона своїм змістом має відповідати темі, яка зараз вивчається. До послуг вчителя — посібник Д.Захарука «Літературні ігри», в якому вдало підібрано систему літературних ігор з відповідями на них для учнів 5—8-х класів. Але всіляко треба заохочувати укладання літературних ігор учнями; приклад, звісно, надійде від вчителя, а високі оцінки за таку діяльність довершать культивування цієї навчальної форми. Доведено, що участь учнів у цьому виді інтелектуальної діяльності посилює працьовитість, волю, винахідливість, культуру мислення. У стіннівці класу, кабінету літератури чи якійсь іншій неодмінно має бути постійний «Куток літературних ігор», який виконуватиме роль стимулятора цієї справи. Важливо подбати, аби зміст гри, сутність запитання чи завдання не були ні надто легкими, ні надміру складними, бо в першому випадку викличе легковажне ставлення, а в другому — зневіру у власні інтелектуальні сили. Учнів легко схилити до участі в підготовці, проведенні і підведенні підсумків ігор — і це треба робити повсякчас: така самодіяльність лише сприяє активізації літературної освіти й вихованню засобами художнього слова.

Усі щойно описані й схарактеризовані методи об'єднані живим словом учителя. Дещо осібно в цій групі стоїть метод усіх методів — виразно-художнє читання.

ВИРАЗНО-ХУДОЖНЄ ЧИТАННЯ В ШКОЛІ

Уже в попередніх розділах йшлося про надання особливої уваги виразно-художньому читанню в школі як наріжному каменю майстерності словесника. Тепер зупинимося на цьому докладніше.

Виразно-художнє читання серед способів вивчення літератури школярами вважаємо методом № 1 з огляду на багатство граней його функціонування і трактуємо його як найсуттєвіший доказ професійної спроможності. Читаючи

літературний твір вголос перед класом, учитель уже цим організовує процес його сприйняття і своїм індивідуальним читанням (інтонацією, логічними наголосами, темпом) дає учням зразок особистого підходу до мистецтва художнього слова і до розуміння ідейно-художнього змісту його.

Повторне читання є вже початком аналізу літературного твору. Теоретик виразного читання француз Ернест Легуве зазначав, що «сам процес читання вголос дає нам таку силу аналізу; якої нам ніколи не досягти в читанні про себе». Інакше кажучи, ще не приступаючи до аналізу твору в узвичаєному розумінні того слова, тобто ще не здійснюючи розбір його проблематики, образів, стилістики, ми за умови належного, майстерного читання вже аналізуємо його.

Виразно-художнє читання, зокрема хорове (гуртове), посідає найпочесніше місце і серед методів естетичного виховання учнів. Поряд з хором, ансамблем та сольним співом, виразно-художнє читання — могутній засіб плекання художніх смаків, витонченого відчуття краси художньої тканини мистецького твору. Читання байок в особах, мелодекламація, інсценування, читання в ролях яв (дій) п'єс, вся ота «гра в театр» — це ціла школа виховання органічної потреби видовищ у духовному житті людини, школа мистецького трактування сценічного мистецтва, а через нього — і оперного, кіно, телебачення тощо.

Зрештою, заучування літературних творів напам'ять — це не лише потужний чинник зміцнення і розвитку пам'яті людини, а й неперевершений за надійністю спосіб закріплення вивченого. Культивування виразно-художнього читання надає урокам літератури самобутності, вирізняє їх з-посеред інших шкільних предметів.

Ось чому треба вчителеві ненастанно поліпшувати техніку читання. А кожен, хто займався цим впритул, переконався, як непросто укласти партитуру читання твору, скомпонувати його інтонаційний малюнок (озвучити), визначити тембр, темп, логічні наголоси, паузи тощо.

І хоча в цій справі допоможуть посібники Б.Буяльського «Поезія усного слова» (К., 1990) та А.Капської «Виразне читання» (К., 1990), збірник методичних рекомендацій І.Гудзик «Розвиток навички читання» (К., 1993), вважаємо за необхідне стисло викласти основні постулати методики цього методу всіх методів.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ЧИТЦЯ

1. Образно мислити, а відтак емоційно збуджуватися.
2. Швидко переключатися з одного емоційного стану в

інший.

3. Відчувати музику мови.
4. Читати чітко, виразно, добре поставленим голосом.
5. Захоплюватися, але не втрачати відчуття міри.
6. Бути переконаним в слушності виголошуваного.
7. Постійно вдосконалювати техніку читання.
8. Мати постійний зоровий контакт з аудиторією.
9. Міміка має сама виникнути з почуттів автора.
10. Жести — доречні.
11. Поза, манери — стримані й невимушені.
12. В одязі — елегантність, поєднана з простотою.

Той, хто укладав би партитуру читання кожного твору на всіх етапах своєї праці, неминуче, став би вічним рабом заформалізованого підходу до вивчення літературного твору. Але в перші роки роботи в школі нехтувати цим необачно. Усне продумування інтонаційного малюнка, осмислене відчуття всіх його компонентів має бути незамінним супутником в підготовці кожного уроку впродовж усього професійного життя вчителя літератури.

Продумуючи партитуру літературного твору, слід визначити принаймні такі її компоненти: темп, логічні наголоси, паузи, вид (спосіб, метод) читання і висловлення почуттів. Темп читання та зміна його, тобто уповільнення або пришвидшення, залежать від змісту твору, його виду та жанру (епічні твори слід читати повільніше, ліричні та драматичні — швидше).

Логічні наголоси інтонаційно виділяють ті слова в реченні, що несуть більше змістове навантаження. Залежно від розуміння фрази (яке є індивідуальним) різні читці можуть інтонувати різні слова.

За вкоріненою негативною звичкою, яку треба зборювати, при читанні поетичних творів переважна більшість учнів робить зупинку наприкінці кожного рядка, часто руйнуючи цим смислову цілісність фрази, речення, періоду. А часом недоречною паузою читці створюють новий, але абсурдний смисл. У прикладі, що його наводимо, виправданими є такі паузи (позначаємо їх вертикальними рисками):

Щоб лани широкополіі
І Дніпро| і кручі
Було видно| було чути
Як реве ревуцій|

Якщо зробити паузу не посередині третього рядка, а наприкінці його, то вийде, що кручі можна не лише побачити, а й почути. Слово «чути» стосується ревіння могутньої ріки.

У баладі «Тополя» є епізод, в якому дівчина, яку мати насильно хоче видати заміж за старого, приходиться до баби-ворожки і просить у неї зілля, «щоб додому не

вернулась». Автор пише:

Пішла стара, мов каламар
Дістала з полиці.

Якщо читати ці рядки за школярською звичкою із зупинкою в кінці першого рядка, то виходить, що жінка, до якої завітала дівчина, своєю постаттю нагадувала форму каламаря — стародавньої чорнильниці. Тому першу паузу треба робити після другого слова («стара»), а другу — наприкінці речення.

У прозі змістове навантаження слів у реченні пов'язане з їх порядком. Як правило, основне щодо змісту слово ставиться в кінці смислової групи (синтагми) і вимовляється дещо підсилено.

Наведемо приклад розмітки уривка з роману Уласа Самчука «Марія».

Через кілька днів| десятиккі закарзали по селі| вести на мобілізацію коні. Не мав часу старий розважати. Скорше веди свої коні.| Совецька влада потребує їх.| Думає Корній: «Нічого не зробиш|, треба вести. Прошайте, мої коники!| Довго вас хоронив|, плекав. Послужили ви мені|, а тепер за беруть, | і хто знає, яка нова революція заморить вас голодною смертю...»|

Як бачимо, у реченнях з прямим порядком слів кінець першої синтагми вимовляється з підвищенням тону, а кінець речення — з поступовим зниженням тону голосу. У випадках застосування інверсій (вони виділені у тексті) певна частийа повідомлення підкреслюється порядком слів: слова, на яких акцентується увага, стоять не в кінці смислової групи, а на початку, вимовляються вони з помітним зниженням тону голосу. Інверсії надають підсиленого емоційного забарвлення мовленню.

Учитель, розмітивши для себе текст і виразно прочитавши його учням, стимулюватиме їхнє прагнення до виразно-художнього читання.

ОСНОВНІ ВИДИ (МЕТОДИ) ВИРАЗНО-ХУДОЖНЬОГО ЧИТАННЯ

1. Розповідний («І виріс я на чужині»).
2. Ораторсько-публіцистичний («Я утверждаюсь»).
3. Моторний («Вічний революціонер»).
4. Наспівний («Гаї шумлять»).
5. Монотон (монолог Мавки «Нічого. Я спала»).
6. Речитатив («Дума про втечу трьох братів з-під Азова»).

Культивуймо в учнів поняття словесної дії, тобто усвідомленого наміру читця зворушити, розсмішити, закликати до якоїсь дії, задуматись над певною проблемою, викликати стан радості (суму, збентеження тощо). Наприклад, читання «Прологу» до поеми Івана Франка «Мойсей» має викликати в слухачів почуття національного сорому

за стан рабської колоніальної залежності українців і громадянської відповідальності, бахання змінити цей стан на вільний.

Народе мій, замучений, розбитий,
Мов паралітик той, на роздорожжу,
Людським презирством, ніби струпом, вкритий!
Твоїм будучим душу я тривожу,
Від сорому, який нащадків пізних
Палитиме, заснути я не можу.
Невже тобі на таблицях залізних
Записано в сусідів бути гноєм,
Тяглом у поїздах їх бистроїзних?

Найскладніше питання підготовки виразно-художнього читання — спроможність передати весь спектр почуттів автора. Найскладніше, бо реалізувати цей аспект можна лише через тембр, модуляції голосу в поєднанні з виразом обличчя, очей, жестами, всією поставою, навіть душею. Текст треба відчутти, а відчувши, передати своє захоплення, осуд, докір, любов, ненависть, солідарність з переконаннями автора, його радість чи засмученість і т.п. Це справді треба відчутти, бо почуття індивідуального сприйняття не вкладаються в схеми і правила. Коли я солідарний з Іваном Франком у тому, що жінка, зокрема Богоматір, — це божество, якому треба поклонятися, то я і прочитаю це ствердно, переконано: «Так, ти Богиня!» Але оскільки я не поділяю твердження автора, що небавом «весь світ покине богів», то цю фразу я прочитаю так, наче наприкінці її стоїть знак питання — і цим висловлю слухачам сумнів у слушності даної думки. Шевченкові слова «Мені здається, що й Самого Тебе вже люди прокляли» я вимовлю не з радістю, а з великим сумом, тим паче, що вставне слово «здається» вказує на некатегоричність твердження автора. Те ж стосується цитати з «Кавказу»: «За кого ж ти розп'явся, Христе, Сине Божий?.. чи, може, щоб ми з Тебе насміялись? Воно ж так і сталось». Читаю ці розмірковування поета в ключі «на превеликий жаль», «як шкода», а не як факт, не як підстава для радощів, тим паче, що і автор сам у цьому сумнівається.

Виразно-художнє читання — компонент майже кожного уроку літератури. Де ж його місце в структурі уроку? Ним може розпочинатися урок — для зацікавлення темою. Читанням часто доцільно започаткувати виклад нової теми. Виразне читання складного твору використовується для створення в класі проблемної ситуації. Читання «ланцюжком» (пофразно) сприяє поглибленню емоційного сприйняття твору або аналізу поезики прочитаного. Виразне прочитання може бути і складовою частиною мелодекламації чи підготовки до сприйняття пісні на дані слова. Читання наприкінці уроку — це своєрідний інструк-

таж заданого напам'ять твору. Перелік таких структурних варіантів величезний.

Зауважимо, що є уроки літератури, повністю заповнені читанням. Це передовсім уроки сприйняття середніх за обсягом епічних творів (поем, оповідань, великих балад). Їх структура стисла: 1) вступне слово вчителя; 2) читання вголос тексту вчителем і підготовленими для цього учнями; 3) мікробесіда для закріплення емоційного сприйняття.

Інший тип уроку — конкурс на краще прочитання поетичного твору. Його структура: 1. Вступне слово вчителя про мету і хід уроку. 2. Обрання учнівського журі. 3. Читання літературних творів учнями на задану тему. 4. Рецензування прочитаного. 5. Підсумки журі. 6. Преміювання переможців конкурсу.

Можуть бути й інші типи уроків з суцільним заповненням їх виразним читанням, наприклад урок-монтаж (урок-сценарій).

На завершення з'ясування даної проблеми наведемо нашу класифікацію формування в учнів умінь виразно-художнього читання. Способів такого формування є два: приклад і вправляння. Приклад — або вчителя, або задалегідь підготовлених на даний урок учнів, або програвання читання з фонохрестоматії майстрів художнього слова. Слід застерегти учнів від копіювання, буквального наслідування цих прикладів, їх можна брати за основу для вироблення власної манери читання.

Система вправ і прийомів читання різноманітна. Вона передбачає «усне малювання», тобто опис уявлених слухачем образів і картин; визначення змісту виучування літературного твору і на цій підставі — визначення завдань читання, так званої словесної дії; укладання партитури читання; проведення евристичної бесіди про гаму почуттів, викликаних змістом твору, визначення його підтексту, читання в особах, гуртове та індивідуальне читання і записування його на магнітофон, інтонаційне зіставлення читання кількох учнів, взаєморецензування читання напам'ять. Для полегшення вироблення в учнів вміння рецензувати рекомендуємо схему:

1. Загальне враження і його аргументація.
2. Яким методом відбувалось читання і чи правильно він обраний?
3. Як був відтворений текст (спотворено чи ні)?
4. Наскільки інтонаційно багатим було прочитання?
5. Відповідність логічних наголосів змістові твору.
6. Дотримання пауз.
7. Правильність темпу читання, наявність чіткого ритму.
8. Доречність міміки та жестів.

9. Правильність пози.

10. Загальний висновок і пропонована оцінка.

МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ

Приєм — це частка методу, бо кожен метод (спосіб) складається з ряду дій. Наприклад, бесіда — це метод, який складається з таких прийомів: 1. Формулювання запитання, виголошення його. 2. Пауза на обдумування відповіді. 3. Відповідь одного або кількох учнів. 4. Обдумування аналізу почутого, виголошення аналізу. 5. Наступне запитання вчителя... Відповідь одного з учнів... Реагування вчителя. 6. Звернення до класу: «Хто з вас хоче сам поставити запитання?» 7. Відповіді вчителя на запитання учнів. 8. Колективні систематизація і узагальнення попередніх відповідей. 9. Загальний підсумок вчителя. 10. Оголошення оцінок, їх аргументування і виставлення до журналу та щоденників.

НАОЧНІ МЕТОДИ

ІЛЮСТРУВАННЯ

Найпоширеніший з наочних методів — ілюстрування. Розповіді про життя письменників учитель може ілюструвати портретами (фото, графічні, малярські тощо), фотокопіями документів, фото рукописів, першодруків, автографів, меморіальних речей з музеїв. Можна використати фото краєвидів регіону, звідки походить письменник, фото його рідної хати, родичів, друзів тощо.

Під час опрацювання понять з історії й теорії літератури використовуються таблиці, наприклад: «Літопис життя Тараса Шевченка», схеми («Сюжет літературного твору»), електрифіковані мапи («Літературна географія... області»), партитури («Партитура виразного читання поезії Т. Шевченка «І виріс я на чужині»).

Рекомендована послідовність в ілюструванні така: учні розглядають ілюстрацію, далі на основі спостережень учнів їй вивчення за допомогою таких завдань і запитань: 1. Опишіть побачене вами на ілюстрації. 2. Яку проблему порушує картина? її зміст, образи. 3. Які враження, почуття, думки вона викликає? 4. Висновок з аналізу (тема, ідея, актуальність ілюстрації).

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Усі засоби навчання ділимо на зорові та слухові. Засоби зорової наочності бувають: образотворчі, схематичні,

технічні і предмети в натурі.

Головне, звісно, — метод, відточений прийом. Але і дочечний засіб унаочнення теж чимало важить хоча б тому, що наочність викладання — один з його основних принципів. Чим більше органів нашого чуття (зір, слух, голос, дотик, смак, нюх) бере участь у сприйнятті об'єкта, який нам треба пізнати, тим всебічнішим, повнішим і глибшим буде це сприйняття. Так організоване сприйняття, скажімо, балади Т.Шевченка «Тополя», коли звучать майстерне виразне читання, пісня «По діброві вітер вие», коли ілюструють репродукції С.Карафі-Корбут і кадри навчального фільму «Тарас Шевченко» — усе це збуджує різні види пам'яті — емоційну, слухову, зорову, моторну. В результаті маємо і тривке запам'ятовування, і спостережливість, і зосереджену увагу, і стійкий інтерес, і розбурхане почуття, і розвинуте образне мислення, відтворюючу уяву. І хоча предметне унаочнення є при вивченні літератури допоміжним засобом (головне — сприйняття слова), все ж воно має неабияке значення, тому що мислення підлітка — конкретне. «Якщо ви входите до класу, від якого важко добитися слова, — писав Костянтин Ушинський, — почніть показувати малюнки — і клас заговорить».

ЗОРОВЕ УНАОЧНЕННЯ

Якщо під час текстуальної роботи унаочнення №1 (а часто і єдине) — художнє слово, то в процесі вивчення життєдіяльності письменників є доконечна потреба в різноманітному унаочненні. Йдеться про документальні живописні, вишивані портрети, різноманітні фото, серію листівок-ілюстрацій до певного художнього твору, публіцистики літературно-меморіальних музеїв.

Окремо слід наголосити на колекціонуванні. У школі на кожного класика і на всіх видатних сучасних письменників варто завести альбоми-персоналії або моноальбоми: «Тарас Шевченко», «Леся Українка», «Василь Стус», «Ліна Костенко», «Василь Симоненко» тощо. До такого альбому вчитель та учні збирають іконографічний матеріал, листівки, ювілейні матеріали, конверти, газетний матеріал з уміщеними там фото ювілейних вечорів, засідань, читачьких конференцій, зустрічей письменника з читачами тощо. Так, у нашому альбомі «Тарас Шевченко» зібрано 624 портрети Великого Кобзаря і 58 фото його пам'ятників.

Оскільки, як правило, повести учнів до театру під час вивчення драматичного твору неможливо, особливого значення набирають фото видатних акторів у ролях, сцен з вистав, театральних афіш, мапи гастролей провідних театрів України, портрети і фото видатних драматургів та режисерів.

САМОРОБНЕ УНАОЧНЕННЯ

У майбутньому унаочнення будуть виготовляти лише в друкарні і на високому технічному та естетичному рівні. Але і тоді не відпаде потреба в саморобках індивідуальних винаходів, бо для творчості меж нема. Основні вимоги: 1. Відповідність унаочнення змістові програми. 2. Відповідність параметрів і шрифту унаочнення гігієні зору. 3. Папір не глянцева, а ватманський. 4. Пропорційність, симетричність у розподілі компонентів методичного плаката, їх логічний зв'язок. 5. Кольори різні, але основний — чорний. 6. Високий технічний і художній рівень. 7. Точність цитування, повнота посилання на його джерела.

Раціональним є створення «похідної» майстерні в школі для виготовлення наочності із залученням до цієї справи кращих умільців з гуртків креслення, малярства, з фотогуртка. Тому зв'язки словесника з керівниками цих гуртків набирають особливого значення.

Наочністю є і різноманітні записи на дошці звичайною і різнокольоровою крейдою — прізвища, дати, назви місцевостей, прозових і драматичних творів, поетичних збірок, літературознавчих понять, чужомовних слів. Раціонально практикувати переносні та підвісні дошки, записи на яких учитель робить заздалегідь — напередодні уроку. Унаочненням на уроках літератури можуть бути історичні та географічні, а також контурні мапи з позначенням на них відповідної інформації з історії літератури. Загального поширення в епоху обладнання кабінетів літератури набули друківані й саморобні літературні плакати, на яких — портрет письменника, основні дати його життя, перелік найважливіших творів, ілюстрації до них, крилаті фрази, оцінка творчості істориками літератури і літературними критиками.

ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

НТР присутньо змінила характер і форми літературної освіти. Задовольнятися нині класною дошкою і крейдою означає відмовлятися від послуг багатьох засобів, які полегшують, урізноманітнюють і збагачують працю вчителя і підвищують ефективність викладання літератури. До таких засобів належать: програвач з фонохрестоматією, магнітофон з відповідними записами, відеоманітофон з відеострічками, епідіаскоп з діапозитивами, кіноапарат з навчальними і художніми фільмами та навчальне і літературно-освітнє телебачення.

Звернення вчителя до ТЗН не повинно стати самоціллю, а тим більше чимось розважальним. Використання технічних засобів має впливати з методичного задуму

уроку, органічно вплітатись у його структуру, бути доцільним, повністю виправданим і відповідати принципів комплексності його застосування. Найчастіше діють якщо не всі, то більшість аналізаторів, які викликають одночасно і слухові, і зорові, і пластичні образи. Сукупний вплив художнього слова, інструментальної музики, пісні, витворів малярства, графіки, скульптури, як правило, не тільки забезпечує належне сприйняття літературного твору, а й сприяє глибшому осмисленню його ідейного змісту, не кажучи вже про художнє виховання.

Телевізор, магнітофон, відеоманітофон, кіноапарат мають бути розумно використані, тобто вони мають бути допоміжним засобом, а в центрі уваги вчителя — художнє слово та його «споживач» — учень. Тому демонструвати доцільно не фільм, а його фрагменти, до яких слід укласти систему запитань і завдань. Наприклад, до фільму «Михайло Коцюбинський»: 1. Чим вражає портрет письменника? 2. Опишіть зміст картини С.Бутника «Коцюбинський слухає лірника» і висловіть своє ставлення до зображеного. 3. Що нового ви дізналися про письменника з репродукції картини Л.Стіля «Обшук на квартирі М.Коцюбинського у Вінниці»? і т.д.

ПРОГРАВАННЯ, ДЕМОНСТРУВАННЯ

До послуг фонохрестоматії звертаємося, коли вчитель не знає тексту напам'ять або коли твір великий і вивчити його несила. Після прослуховування твору за фонохрестоматією — обговорення читання. Це необхідно не лише для того, щоб виробити в учнів аналітично-критичний підхід до явищ мистецтва. Нерідко виконавці читання, актори драматичних театрів деколи довільно інтонують тексти, зловживають паузами тощо.

Під час програвання на уроці літератури музичних творів або демонстрування кіно вирішальним чинником має бути доцільність введення в його структуру творів іншого мистецтва. Коли твір музики, кіно чи живопису не тільки створює настрій, а й сприяє виникненню яскравих образів, а це живить уяву, викликає почуття, збуджує думку, — такий симбіоз, себто співжиття літератури з її сестрами — різними видами мистецтва, — завжди себе виправдовує. І навпаки, коли вчителем рухає лише бажання урізноманітнити урок, «орнаментувати» його, тоді залучення інших видів мистецтва стає самоціллю, література відсувається на задній план, і внаслідок — ні літератури, ні мистецтва.

Орієнтовна схема використання творів музики. Перед програванням пісні чи інструментального твору — вступна бесіда про жанрові особливості, прототип героя (героїв),

далі йде саме програвання, після нього — бесіда на закріплення процесу сприйняття, відповіді на запитання учнів, ідейно-художній аналіз, загальний висновок.

ВИКОРИСТАННЯ КІНО- ТА ДІАФІЛЬМІВ

Взаємодія художньої літератури і кіно посилює вплив, ефективність уроків красного письменства. Треба лише, щоб кіно не витісняло літературу на другий план. Можна використовувати навчальні науково-популярні фільми про письменників («Остап Вишня», «Максим Рильський») та фільми-екранізації п'єс («Украдене щастя»). Перед демонструванням фільму вчитель у вступному слові зачитує анотацію і дає настанови, як фіксувати свої спостереження і враження, а після перегляду триває обговорення, яке завершується завданням написати рецензію.

За оптимальну можна прийняти таку структуру кіноуроку: 1. Виявлення знань попередньої теми. 2. Вступне слово вчителя про письменника і літературну першооснову фільму, що має демонструватися. 3. Перегляд фільму. 4. Відповіді на запитання щодо змісту фільму. 5. Обговорення. 6. Домашнє завдання.

Користуємося фільмоскопом Ф-49 та універсальним проектором ЛЕТУ-5. Є каталог діафільмів. Вибравши в районній чи шкільній кінотеці необхідний фільм, переглядаємо його напередодні демонстрування і відбираємо найкращі кадри, відразу придумуючи до кожного з них запитання — завдання. Слід залучати й учнів до демонстрування — прокручування, читання тексту, навіть — до постановки запитань, а з цією метою доводиться деякі кадри прокручувати двічі.

Коли ілюстрація невеликого розміру, вчитель вдається до епідіаскопа, який дає змогу одночасно всім бачити ілюстрацію (портрет, титульну сторінку, автограф, фотокопії документів; зрештою, сам текст тоді, коли примірників обмаль). Звісно, для цього треба колекціонувати листівки, ілюстрації, репродукції картин. Готуючись до уроку, вчитель підбирає відповідний ілюстративний матеріал, продумує порядок їх ілюстрування та коментар.

ЛІТЕРАТУРНИЙ ЗОШИТ УЧНЯ

Літературний зошит — це щоденник читача, робочий посібник учня. Скільки роздумів він викликає! Переглядаєш ці зошити в одній школі — і сум тебе огортає. Дата, «Класна робота», тема уроку, назви двох-трьох творів — і все. Далі — «Домашня робота», хронологічна таблиця, кілька цитат — і знову все. Відбувальщина? Гірше — засушення, сформалізування літератури. І таких більшість. А от зошити учнів Ганни Гарматної з Рожищенської СШ

№2 на Волині містять записи про те, що вразило і полюбило; літературний матеріал, перенесений у зошит з програм телебачення; цікаві факти, зафіксовані під час родинних мандрівок в місця життя і творчості письменників; записані від старших людей приповідки, прислів'я, а найбільше тут власних думок і особистих почуттів, подекуди навіть інтимного характеру, що виникли в процесі читання художніх творів. Оце і є зв'язок літератури з життям.

За структурою «Літературні зошити» учнів можуть бути двох видів: або записи за ходом уроків, так би мовити, відзеркалення їх змісту і-домашньої самостійної роботи, або за розділами: 1. Історія української літератури. Монографічні й оглядові теми. 2. Теорія літератури. 3. Позакласне читання. 4. Словник.

Слід заохочувати мистецьке оформлення учнівських літературних зошитів малярськими заставками, власними малюнками та фотографіями, наклеюванням листівок, репродукціями ілюстрацій, виділенням заголовків кольоровими олівцями чи фломастерами. Проте є потреба застерегти деяких учнів від надмірності в образотворчому оформленні таких зошитів. Зразок такої стриманості й раціонального підходу має показати сам учитель, продемонструвавши перед класом свій «Літературний зошит», в якому впродовж, скажімо, місяця він виконуватиме все, що задавав учням, і фіксуватиме свій читацький досвід. А вже після цього він має право перевіряти учнівські «Літературні зошити» щочверті, а також принагідно під час відповіді учня біля столу вчителя.

Часто пишуть: комплексне використання різноманітних засобів під час вивчення літературних творів та життєписів їхніх авторів. Є два аспекти поняття комплексності. Перше — одночасне застосування двох і більше засобів. Наприклад, програватиметься інструментальна музика — і на цьому фоні вчитель чи учень читає літературний текст (мелодекламація); на денний екран спроектовується портрет письменника, а педагог читає його опис за спогадами сучасника. Другий аспект — комплексність застосування різних засобів у межах монографічної теми.

Розгляд третьої групи методів — практичних — переносимо до наступного розділу про самостійну роботу учнів.

БІБЛІОГРАФІЯ

Активные формы преподавания литературы. — М., 1991.
Буяльський Б. Поезія усного слова. — К., 1990.

За х а р ч у к Д. Пізнавальні ігри з літератури у 6 і 7 класах. - К.,
К о в а л ь ч у к О. Система роботи над виразним читанням// - Укр
мова і літ. в шк. — 1988. — №11. — С. 24-28.
М е л ь н и ч у к С. Використання ТЗН на уроках літератури - К
1974.
М о м о т Л.. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. - К.
1984
П а с і ч н и к Є. Українська література в школі. - С 57-67, 270-
285.
Телебачення та відеозапис на уроках літератури. - К., 1971.
С т е п а н и ш и н Б. Застосування проблемного методу під час
вивчення літератури// Укр. мова і літ. в шк. - 1976.
Використання динамічних таблиць для активізації розумової
діяльності учнів// Укр. мова і літ. в шк. - 1989. - №4.
Шкільна лекція поєднанні з іншими методами та прийомами. -К.,
1986.

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ

«Осмилення знань учня завжди пов'язане
з його самостійною працею»

(Василь Сухомлинський)

Є в школі література, є учні, що її вивчають, є вчитель,
покликаний організувати це вивчення... У яких же взає-
мозв'язках вони перебувають? Чи тільки через учителя
приходить класична і новітня література до учня? Якщо
ж ні, то якою мірою цей процес може відбуватися без
особи педагога? Що можуть зробити самі учні, пов-
ністю самі (зрозуміло, під керівництвом навчителя),
щоб раціонально використати свій час, а головне — роз-
винути розумові сили, сформувані необхідні для життя
гуманітарні вміння й навички?

Гуманістичне спрямування української національної
школи (глибока народність, віра в творчі сили учня) і
особливе становище літератури як шкільного предмета
(це передусім мистецтво, а не наука; до того ж обсяг
матеріалу величезний, а годин на його вивчення небага-
то) вимагає повсякчас вдаватися до самостійної роботи
учнів. Завдяки самостійній роботі школярі свідомо й
міцно засвоюють основи літературної освіти та розвива-
ють своє логічне й образне мислення, уяву й пам'ять,
усне й писемне мовлення. Велике значення самостійної
роботи ще й у тому, що вона прищеплює учням необхідні
практичні уміння й навички розумової праці в галузі
гуманітарних наук і мистецтва слова, без яких наш сучас-
ник не буде по-справжньому культурною людиною. Са-
мостійна робота сприяє також формуванню в учня твор-
чої активності, бо в процесі її застосування учень стає не
лише об'єктом, а й суб'єктом, співтворцем навчання й
виховання. Зрештою, без широкого впровадження само-
стійної роботи на науковій основі школа не зможе оста-
точно ліквідувати перевантаження учнів, яке підриває
здоров'я школярів.

Автор одного з кращих підручників з педагогіки Т. Ільїна

писала: «Слід визнати, що в нашій школі все ще недостатньо навчають оволодівати методами самостійної роботи... Слухання є основою найбільшої кількості методів. На другому місці стоїть розглядання, на третьому — читання і на четвертому — письмо»¹. Але ще й зараз на уроках багатьох учителів літератури питома вага самостійної роботи учнів просто мізерна, донині значна частина учнів з волі недосвідчених учителів приречена на пасивне слухання, а самостійно працює лише вдома, самотужки оволодіваючи прийомами навчальної роботи. Наслідок — небезпечний розрив між класною й домашньою роботою. У той же час програма з літератури чітко орієнтує: «Знання учнів частіше визначаються в процесі аналітичної роботи над новим матеріалом, залежно від активності учнів, вияву їхньої здатності самостійно сприймати матеріал, вести пошуково-дослідницьку роботу. У зв'язку з цим зростають значення та питома вага методу самостійного вивчення матеріалу як на уроці, так і в процесі виконання домашнього завдання»². Це, вважаємо, і є основний магістральний шлях новітньої методики в школі.

КЛАСИФІКАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Пропонуємо двоєдину класифікацію самостійної роботи учнів: першу — залежно від завдань, цілей і змісту монографічної теми, другу — залежно від ступеня інтелектуальних можливостей і зусиль учнів. До першої з них належить: а) підготовча самостійна робота; б) для засвоєння нового матеріалу; в) тренувальна; г) у завершальній стадії вивчення монографічної теми; д) для поглиблення здобутих знань та умінь.

Кожна група ділиться на ряд видів. Наприклад; самостійні роботи для засвоєння нового матеріалу поділяються на: а) вивчення життєвого шляху письменника; б) самостійна текстувальна робота; в) опрацювання додаткових джерел. Цим класифікація не вичерпується, бо кожен з названих видів має ще свою градацію. Скажімо, до самостійної роботи під час вивчення літературного твору входить: осмислене читання тексту з виконанням ряду завдань (зокрема, виписування цитат), відповіді на анкети навчального характеру, твори, усне й писемне коментування тексту, перекази різних видів, підбір епізодів для розкриття певного образу, конспектування розповіді вчителя,

¹ Ильина Т. Педагогика. — М., 1969. — С. 344.

² Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література. — К., 1990. — С. 288.

реферати, виконання проблемних завдань, зіставлення і порівняння текстів різних авторів, індивідуальних стилів двох письменників, простеження сюжету літературного твору, добір цитат до неілюстрованих тверджень підручника тощо.

Другий аспект нашої класифікації — поділ за трьома ступенями розвитку самостійності учня. Перший ступінь формування самостійності учня — самостійно-репродуктивний. На цій стадії учень тільки починає вчитися самостійно працювати. Виявляючи свої розумові сили й здібності, він робить перші кроки в набутті необхідних умінь, з різних джерел сприймає інформацію, відтворює її, осмислює й запам'ятовує.

Самостійність учня на даній стадії — це головним чином відтворення всього прочитаного, почутого чи побаченого.

Другий ступінь розвитку самостійності учня — репродуктивно-критичний. На цій стадії учень здобуває не лише міцні навички вільного володіння набутими знаннями й способи їх оперування, а й саму здатність дати відтвореному критичну оцінку, робити відповідні висновки, пов'язувати вивчуване з практикою будівництва суверенної України, зі своєю особою, вчитися користуватися не лише художніми текстами, а й додатковими джерелами, завдяки яким він відкриває для себе нові сторони літературних і життєвих явищ. Набуті на першій стадії вміння тут стають навичками, оволодіння якими вивільняє духовні сили для складніших творчих завдань.

Третій ступінь, котрий завершує формування самостійності учня, — критично-творчий. Якщо на першій стадії головним завданням учня було активно пізнавати і пізнане по-своєму відтворювати, а на другій — вміти повністю самостійно виконати завдання і оцінити сам об'єкт опрацювання, себто визначити своє ставлення до нього, то тут учень має творчо застосувати здобуті знання, вміння й навички, тобто створювати щось якісно нове. На цьому найвищому ступені самостійності учень навчається не тільки глибоко розуміти мету завдання і оволодіває методами його розв'язання, а й учиться видозмінювати ці методи відповідно до змісту й характеру завдання.

Щоб забезпечити успішну підготовку вчителя до керівництва самостійною роботою учнів на уроках літератури і для організації їхніх домашніх завдань, крім друкованих посібників (тексту художнього твору, що зараз вивчається, учнівського підручника, іншої літератури і наочних посібників), потрібні ще й саморобні, а саме: а) бібліографічний покажчик рекомендованої літератури;

б) запитання для проведення бесід і тематичної перевірки знань, зокрема знань учнями літературних текстів; в) тематика письмових робіт.

Наводимо орієнтовну схему бібліографічного покажчика.

I. Психологічні основи навчання літератури: Виховання любові до літератури. Розвиваюче навчання засобами художнього слова, зокрема плекання уваги, пам'яті, уяви, мислення, мови. Розвиток мови. Словникова робота. Формування літературознавчих понять. Розвиток філологічних здібностей. Диференційоване навчання.

II. Принципи: Виховуюче навчання. Естетичне виховання засобами художнього слова. Зв'язок теорії з практикою. Індивідуальний підхід. Міжпредметні зв'язки. Емоційність. Наступність.

III. Завдання і зміст: 3 історії літературної освіти. Вчення видатних методистів. Про навчальні плани, програми, підручники* Вивчення життєпису письменника. Аналіз літературного твору. Виразно-художнє читання.

IV. Організація процесу навчання: 1. Особа вчителя літератури. 2. Якість знань учнів. 3. Особа учня. 4. Попередження неуспішності та другорічництва. 5. Засвоєння знань. 6. Формування вмій і навичок.

V. Форми навчання: Урок (типи уроку, його ефективність). Підготовка, планування уроків. Позакласне читання. Екскурсії. Факультатив. Позакласні форми (олімпіади, конкурси, гуртки, вечори, краєзнавча робота). Повторення і закріплення знань. Застосування. Виявлення та оцінювання знань, умій і навичок.

VI. Методи і засоби навчання, методичні прийоми: а) проблемне навчання; б) словесні методи. Наочні методи: а) демонстрування, програвання та ілюстрування; б) технічні засоби навчання; в) навчальні прилади і посібники вчителя; г) саморобне унаочнення; учнівські посібники. Практичні методи: а) самостійна, класна робота учнів; б) письмові роботи; в) рецензування і взаєморецензування творів; г) аналіз, робота над помилками; д) домашня робота учня. 4. Літературна гра, вікторини.

Рубрики покажчика: автор, назва книги чи журнальної статті, видавництво та рік для книг, а для журналів — назва, рік, номер, сторінки. До покажчика у відповідний розділ записується вся варта уваги література з даного питання, тобто книги, брошури, методичні листи, а також статті з різних збірників і часописів: «Рідна школа», «Українська мова і література в школі», «Слово і час», «Дзвін», «Березіль», «Київ», «Українська культура», «Вітчизна», «Дніпро», «Україна», «Літературна Україна» та ін. Наведемо фрагмент:

№ п/п	Автор	Назва статті	Журнали, газети			
			назва	рік	№	стор.
1.	Ісіченко Ю.	Давня укр. література в духовному світі сучасної людини.	Прапор	1988	2	161
2.	Шумило Н.	Степан Васильченко, якого ми не знаємо.	Літ. Україна	1990	48	6
3.	Євшан М.	Національне виховання. Релігія Шевченка.	Україна	1991	9	9

Цінність даного покажчика в тому, що він, рекомендуючи вчителю потрібну літературу, полегшує йому підготовку до проведення самостійної роботи. Знадобиться покажчик і в позакласній та громадській роботі, при підготовці до педагогічних читань, науково-практичних конференцій, методоб'єднань, Днів української мови в школі тощо.

Записник «Запитання для проведення бесід» — це загальний зошит, який заповнюється поступовим ускладненням програмного матеріалу. До нього заносяться вчительські запитання до кожного уроку. У записнику містяться також запитання для письмової підсумкової перевірки знань наприкінці вивчення певного розділу програми. Наприклад, до монографічної теми «Павло Грабовський»: 1. Якими постають образи трудящих з поезій паєта-демократа? 2. У чому полягає оптимізм громадянської лірики Грабовського? 3. Як оцінює поет минуле України? 4. Спільне в поезіях Франка і Грабовського. 5. Мотив слов'янського єднання в ліриці поета. 6. Пестивність пейзажів Грабовського.

Різновид цього записника — «Запитання до письмової перевірки знань учнями літературних текстів» — це папка з 30—50 аркушами із запитаннями для перевірки змісту епічних творів, які вивчаються текстуально. На всіх аркушах запитання до певного твору задля зручності зазначаються одним числом. Подаємо зразок:

1. Що бачив князь Святослав у вішому сні?

2. У кого і скільки гостював Еней? Якою була ця гостина?
3. Що сталося з Оксаною після смерті її батька-титаря?
4. Переїзд панів на хутір («Інститутка»).
5. Як повівся Брюховецький зі своїми суперниками («Чорна рада»)?
6. Що ти знаєш про зовнішність і характер Кайдашихи?
7. Поясніть назву повісті Федьковича «Три, як рідні брати».
8. Як поведився Грицько під час розправи війська над селянами?
9. Про що розповів побратимам Прийдеволя?
10. Збори багатіїв у Підпарі.
11. Історія кохання Зінки і Давида.
12. Як ставились бійці до Брянського?

Наступний посібник, «Тематика письмових робіт», — це зошит з трьома розділами: 1. Письмові роботи в 5–8-х класах; 2. Твори на літературному матеріалі у 9–11-х класах; 3. Твори на вільні теми. На кожного письменника (або тематичний цикл) відведено 1-2 сторінки. Наводимо тематику творів до монографічної теми «Панас Мирний»:

1. Що особливо вразило, а тому й запам'яталося мені з роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».
2. Над чим спонукало мене задуматися читання роману?
3. З якою метою, на мою думку, в романі описана історія села Піски?
4. Показ боротьби українців за волю.
5. Чому Чіпка і Максим стали «пропащою силою»? Як ви розумієте цей вислів?
6. Порівняйте Чіпку з Грицьком і зробіть належні висновки.
7. Дві правди: Чіпчина і Грицькова. Яку з них ви приймаєте і чому?
8. Думки, що їх викликав у мене образ Максима.
9. Що приваблює мене в образі Галі?
10. Виправдовує чи засуджує автор Чіпку і чому?
11. Мотря — трагічний образ жінки-страдниці.
12. Якою я уявляю Мотрю і що я думаю з приводу її долі?
13. Доля українки в тодішньому суспільстві за романом.
14. Порівняй материнську любов Мотрі і Простакової («Недоросль»).
15. «Кругом Україну облягло панство...»
16. Сатира на панство в романі «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».
17. «Воля — чарівне слово» (Панас Мирний).
18. Мої почуття й думки з приводу статей Панаса Мирного про мову.
19. «Поле — що безкрає море».
20. Мова роману, її зв'язок з усною народною поезією України.
21. Розкрийте алегоричний зміст назви роману.
22. Рецензія на виставу за драмою «Лимерівна».
23. Панас Мирний — викривач лиха «давнього і сьогочасного».

НАВЧАЛЬНЕ АНКЕТУВАННЯ

Друковані та рукописні посібники, описані вище, створюють матеріальну базу, необхідну для проведення самостійної роботи. Розглянемо її тепер безпосередньо.

Бути вчителю готовим до керівництва самостійною класною (чи домашньою) роботою учнів означає передусім спланувати її, визначити форми, види і місце в системі уроків. Щоб успішно проводити самостійну роботу з учнями, треба також знати про їхні уміння й навички та ставлення до роботи, виявити існуючі умови, необхідні засоби тощо. Без цього зворотнього зв'язку успішне виконання самостійної роботи може опинитися під загрозою. Ось чому доцільно проводити анкетування учнів. Наведено одну з апробованих анкет.

АНКЕТА

1. Що вам заважає зосереджено працювати на уроці? (Шум з вулиці, погане освітлення, незручність парти, важке повітря, різкий голос учителя, його нотації тощо).
2. Чи вмієте конспектувати? (Так, ні.)
3. Чи складаєте самі тези? (Так, ні.)
4. Як часто записуєте план розповіді вчителя? (Завжди, інколи, ніколи.)
5. Чи робите самостійно записи, читаючи художній твір, підручник? (Так, ні.)
6. Чи вмієте користуватись каталогами, картотеками? (Так, ні.)
7. Чи пишете письмову роботу спочатку на чернетці? (Так, ні.)
8. Чи перевіряєте виконане домашнє завдання? (Самі, когось просите, не перевіряєте.)
9. Чи користуєтесь під час виконання самостійної роботи словниками і якими? (Орфографічним, синонімічним, енциклопедичним, іншомовних слів, перекладним, ніяким.) Чи є у вас інші словники? Які?
10. Брак яких навичок ви відчуваєте в самостійній роботі? Якщо бажаєте, зазначте своє прізвище.

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ

Проектована навчально-виховна користь від застосування самостійної роботи з літератури настане тоді, коли педагог подбає про те, щоб кожна самостійна робота впливала з внутрішньої логіки навчально-виховного

процесу, була продиктована потребами розвитку особистості учнів і взаємозв'язана з усіма іншими складовими частинами процесу вивчення монографічної теми, тобто становила б з ними єдину органічну цілісність. Залежно від характеру матеріалу, від попередніх знань і навичок учнів, навіть від конкретної навчально-виховної ситуації вчитель може (і повинен) змінювати структуру монографічної теми. Покажемо це на прикладі апробованої системи вивчення монографічної теми «Олесь Гончар, «Прапороносці» (11 клас).

1-й урок — вступний (вдома учні відповідають на анкету). 2-й і 3-й уроки — написання класного твору (домашня робота — взаєморецензування творів). 4-й урок — проблематика, джерела та історія написання роману «Прапороносці». 5-й урок — система образів, прототипи. 6-й і 7-й уроки — диспут про «красу вірності» та щастя людське на матеріалі образів Брянського, Черниша, Ясногорської та Сагайди. 8-й урок: а) гарт людини в умовах війни (Хома Хаєцький, Маковейчик, Ягідка, Чернипі); б) письмова перевірка тексту, вивченого напам'ять. 9-й урок — бесіда про композицію і мову роману та індивідуальний стиль Гончара. 10-й урок — аналіз взаєморецензій та підсумки вивчення теми.

На першому уроці після короткого вступного слова і показу фотопортрета О.Гончара доцільно виступити трьом учням: перший з них виголосить реферат «Творчий шлях Олесь Гончара», скориставшись для цього збірником «Слово про О.Гончара» (К., 1988), другий — складену ним анотацію на роман «Людина і зброя», третій виразно прочитає уривок з «Листів оточенських». На закінчення уроку — обговорення учнівських виступів, доповнення вчителя, його відповіді на запитання учнів, висновки та аргументування оцінок.

Наприкінці уроку учням слід роздати бланки анкети, на запитання якої вони відповідатимуть вдома:

1. Чим роман «Прапороносці» захопив вас найбільше і над чим примусив задуматись? 2. Які почуття викликає у вас роман? 3. Вкажіть місце в трилогії, яке ви вважаєте найсильнішим. Чому? 4. Який персонаж епопеї полюбився вам найбільше і чим саме? 5. Розкрийте своє ставлення до поглядів Шури на шлюб. 6. Що в романі ви вважаєте дискусійним? Як ви ставитеся до розмови майора Воронцова з бійцями про марксизм-ленінізм?

Зібравши анкети, на другому і третьому (спарених) уроках вчитель пропонує одинадятикласникам написати без підготовки твір.

Теми:

1. Лист до автора «Прапороносців». 2. Незабутні сторінки роману «Прапороносці». 3. Комуністи в трилогії і в реальному

житті. 4. Мій ідеал людини в романі «Прапороносці». 5. Світле кохання юнака і дівчини за романом. 6. Як розуміла щастя Шура, а як розумію його я? 7. У чому полягає «краса вірності» Юрія Брянського? 8. Мої уявні роздуми над могилами Шури, Юрія та Гая. 9. Національне та інтернаціональне в «Прапороносцях».

Письмова робота учнів ще до вивчення роману стає невід'ємною частиною самостійного вивчення художнього твору, а не засобом закріплення і виявлення знань учнів. Враження й міркування в цих творах, як правило, ширі й безпосередні, бо це перші враження, з урахуванням яких учитель має можливість ефективно вплинути на систему самостійної роботи учнів і внести суттєві зміни в цю заплановану систему на всіх наступних уроках. Такого орієнтира він не має, якщо приступає до вивчення тексту, не знаючи, як його сприйняли учні. Правда, вчитель тоді отримує більш «єрудовані» письмові роботи. Та невисока ціна цієї «єрудиції», оскільки вона йде від компіляції.

Рецензії на твори учні пишуть вдома. Щоб полегшити їм цю роботу, учитель рекомендує такий план рецензій:

1. Якою мірою твір розкриває тему?
2. Наскільки робота самостійна і глибока за змістом?
3. Чи з інтересом читається твір і чому?
4. Наскільки оригінально він побудований?
5. Як використано ілюстративний матеріал?
6. Культура мови твору: його стилістична, лексична, орфографічна і пунктуаційна грамотність.
7. Чи є висновки і чи впливають вони з написаного учнем?
8. Зовнішнє оформлення роботи.
9. Доповнення рецензента.
10. Загальний висновок про твір і побажання його авторів.

На четвертому уроці спершу один учень інформує про джерела та історію написання роману-трилогії, використавши відомий лист автора до свого товариша, а другий — реферує репортаж Ю.Петрова про зустріч О.Гончара з однополчанами — прототипами героїв свого твору. Після цього — бесіда за проблематикою твору, в якій учитель використовує учнівські відповіді на запитання анкети, де вони відзначають неповну правду відображення війни в романі, прикрашений її образ, ідеалізацію воїнів Радянської Армії, некритичний підхід до радянського ладу, заідеологізованість роману, суперінтернаціоналізм і мінімум національних мотивів, схематичність образів комуністів тощо.

На п'ятому уроці з'ясовується система образів трилогії, шостий починається виразним читанням уривка з 13-го розділу «Альпи» (від слів: «Понад шляхом палахкотіли багаття...» до слів: «...той не жив по-справж-

ньому»). Після закінчення читання запропонуємо учням висловити своє ставлення до тих важливих думок, що їх містять прочитаний уривок, — про чоловічу дружбу між Брянським і Чернишем, вірне кохання Черниша і Ясногорської, легенду про лебедів, подружню вірність Хаєцького, порядність Черниша як сина, братню любов Романа і Дениса Блаженків.

З читання та обговорення реферату «Порівняльна характеристика образів Черниша і Сагайди» доцільно почати з сьомий урок, а далі — наводити думки про щастя (І.Франка, М.Чернишевського, Й.-В.Гете, В.Шекспіра, М.Рильського, О.Гончара та інших), які слід оцінювати, погоджуватись з ними чи заперечувати. Щоб поживити обговорення, учитель поставить перед класом запитання: чи може бути щасливою людина без сім'ї і якщо ні, то чи правильні погляди ІПури на шлюб? І друге: як трактувати нове кохання Шури? Над такими запитаннями старшокласникам Життєво необхідно поміркувати. Про таку Необхідність свідчить їхній майже одностайний осуд ІПури за любов'ю Черниша. Наприкінці вчителеві порекомендує учням перенести продовження дискусії в сім'ї, в товариські кола, на вечори тощо.

Дев'ятий урок: розгляд композиції, мови і стилю трилогії, теми та провідної ідеї роману. Додому — скласти план статті з підручника «Індивідуальний стиль Гончара».

На десятому уроці слід зачитати і аргументувати оцінки за уривки, записані з пам'яті, та проаналізувати взаєморецензії учнів, наголошуючи на тому, наскільки збігаються чи розходяться оцінки письмових робіт рецензентів і вчителя. При розбіжності оцінок свою точку зору педагог має докладно аргументувати, цього ж слід вимагати і від учнів. Аналіз рецензій супроводжується зачитуванням уривків з них. На другій половині уроку — бесіда про «Собор». Вдома учні визначають проблематику, основну тему та ідею цього роману і своє ставлення до проблем, порушених В.Ковалем у його статті «Собор» і навколо нього» («Дніпро». — 1987. — № 3).

Під час вивчення трилогії практиковано різні види опитування: анкетне, індивідуальне, поточне і письмове; кожен учень одержав за тему «Прапорносці» протягом трьох тижнів по п'ять оцінок.

Наслідки природного педагогічного експерименту для визначення ефективності самостійної роботи в системі монографічної теми дало такий статистичний матеріал: відсоток відмінних і незадовільних оцінок у контрольних і експериментальних класах майже однаковий. Зате в експериментальних класах кількість «четвірок» більша майже вдвоє (35,7 — 64,6), а кількість посередніх оцінок

зменшилась більше, ніж удвічі (51,3 — 23,4). Такий результат свідчить, що застосування самостійної роботи у вивченні монографічної теми сприяє підвищенню якості знань. До того ж удвоє зростає і кількість зворотньої інформації, що дає змогу вчителю цілеспрямованіше організувати навчально-виховний процес. Зафіксовано також позитивний вплив даної системи самостійної роботи на читання літературних текстів: художні твори відтепер читають усі учні, до того ж значно осмисленіше. Активізується розумова діяльність учнів: вони набувають вміння аналізу літературного й взагалі мистецького твору, навчаються зіставляти, порівнювати, узагальнювати, критично підходити до прочитаного, збагачується їхній лексичний запас, підвищується стилістична грамотність.

Інші аспекти організації самостійної роботи, зокрема критерії підбору завдань для самостійної роботи:

1. Зв'язок завдань із життям.
2. Врахування типових рис підліткового віку (вразливість, цікавість, допитливість, нахил до фантазування, рухливість, розум і проникливість).
3. Відповідність завдань розумовому розвитку школярів.
4. Наступність у застосуванні різних вправ у цілому і в межах одного класу.
5. Зумовленість завдань конкретним матеріалом (факти біографії письменника, тексти його творів, критичних статей, спогади сучасників тощо).
6. Правильне співвідношення усних і письмових вправ, коли перевага надається письмовим роботам.
7. Чіткість у формулюванні завдань.
8. Врахування принципу емоційності в доборі текстів, у формулюванні тем тощо.
9. Різноманітність завдань, що активізує увагу учнів, впливає на різні сфери їхніх чуття і свідомості.
10. Невеликий обсяг завдань.
11. Варіантність завдань, диференціація в підході до їх характеру й обсягу, поєднання фронтальної роботи з груповою.

Рационально керувати самостійною роботою учнів. Ще до початку її вчитель пояснює суть і мету завдання, чітко вказує (якщо даний вид виконується вперше) етапи та основні прийоми (способи) виконання роботи, бо коли вказати всі способи, зникне найголовніша умова розвитку самостійності учня — потреба переборювати труднощі. Надмірна деталізація інструктажу шкодить. Шкідливим є і поверховий інструктаж, бо створює труднощі, за яких робота може стати непосильною. Інструктаж — завдання для самостійної роботи — це не тільки перелік прийомів виконання завдання, ай показ. І якщо учні бачать, як вправно виконує завдання вчитель, вони швидко переймають показане. Ян Коменський писав, що жорстокий той учитель, який, завдавши учням роботу, не пояснить їм достатньою мірою, в чому справа, і не покаже, як робота повинна бути виконана.

Інструктажеві особливо складних видів самостійної

роботи має передувати вступна бесіда про суспільно-практичну значимість роботи, послідовність у застосуванні тих чи інших прийомів, необхідні умови і ймовірні труднощі та способи самоконтролю. За такого інструктажу неодмінно виникає зацікавленість, активізується відповідальність учня.

Наступний етап керівництва — спостереження за ходом виконання робіт і необхідна допомога на випадок виникнення труднощів. Допмагаючи школярам, дотримуймо педагогічного такту. Досить учневі сказати: «Що ж ти такий нетямущий?» — і це образить його, не стимулюватиме активності, відіб'є бажання проявити ініціативу. Охоче відгукуються учні на заклик учителя: «Давай поміркуємо вдвох». Щоб допомога була результативною, вчитель повинен знати, якими вміннями і навичками учень уже володіє. Бо інколи вчитель навчає учня того, що він уже й сам добре вміє. Є й шкідливі звички: списувати, писати неохайно, без чернетки тощо. Оскільки звичка вкорінюється повторенням певної дії, то поки в ній не почне відбиватися рефлекторна здатність нервової системи і поки в нервовій системі не встановиться нахил до такої дії, подолати шкідливу звичку можна, тільки протиставивши їй корисну звичку, закріплюючи її доти, доки шкідлива звичка не буде подолана. Головне — діяти не проти самої шкідливої звички, а проти причини, що її породила.

Кожну роботу треба уважно перевірити, правильно оцінити і глибоко проаналізувати. Поверхово проаналізована чи несправедливо оцінена робота гасить ентузіазм учня, не мобілізує його на подолання допущених помилок і на виконання ще складніших завдань.

Ефективно керувати самостійною роботою учнів допомагає знання психології, зокрема розуміння і врахування її протиріч, внутрішніх суперечностей між обсягом самостійної роботи і бюджетом часу, між фактором керівної ролі вчителя і розвитком самостійності учня, між методичними настановами щодо послідовності й способів виконання самостійної роботи та їх індивідуальним розумінням, між колективною формою навчання та індивідуальним опануванням знаннями.

Слід знайти пояснення кожній помилці учня, спричиненій чи то його неуважністю, чи то складністю запропонованого педагогом завдання, чи якоюсь іншою обставиною, щоб усунути джерело помилок, наприклад спростити завдання, повторити інструктаж.

Проблемний метод виправдовує себе і під час групових форм роботи: як домашнє завдання для учнів сильної групи чи як настанова перед написанням класного твору. Наприклад, триває підготовка до написання твору на тему

«Образ Марка Гуші». Слабка група одержує завдання відшукати в тексті повісті всі епізоди, в яких діє Гуша, і дати їм заголовки, середня група складає розгорнутий план характеристики Марка, перед третьою ставиться проблема: «Знаючи з прочитаного тексту вдачу, характер, світогляд героя, спробуйте уявити, як би він діяв за нових умов, скажімо, в період реакції; яким ви уявляєте Гушу в третій частині повісті, котру автор, як відомо, задумав було написати».

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК

Школа, зокрема вчитель літератури, має сформувати в кожного учня і загальнологічні вміння (зіставляти, порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати, абстрагувати), і суто навчальні (планувати, тезувати, конспектувати, реферувати, готувати і виголошувати доповіді), і бібліографічні (працювати з каталогами, картотеками, літописами, з рекомендаційними посібниками), і організаційно-пізнавальні (планувати, координувати і коректувати свою діяльність, виробляти самоустановку, самоконтролюватися), і специфічні вміння правильно сприймати літературний твір, аналізувати його. Зрештою, самостійна робота з літератури зводиться до основного вміння — осмислено читати художній твір, що і є кінцевою метою літературної освіти.

Проведене анкетування показало, до чого призводить недооцінка самостійної роботи, скількох умінь ми недооцінюємося. Анкети 1240 дев'ятикласників засвідчили, що 81 % з них не вміє планувати свою діяльність, 76 % — конспектувати; 87 % — укладати тези, 95,4 % безпорадні при зустрічі з бібліографічними картотеками і посібниками.

Досі в методиці літератури навчання учня всерйоз не було трактоване як праця, до того ж нелегка, а теорія формування вмінь та навичок школярів (загальних і спеціальних, теоретичних і практичних) розроблена явно недостатньо. Ми тлумачимо вміння як знання в дії, бо можна знати і не вміти реалізувати ці знання: тоді вони мертві. Знати літературу - це передусім уміти простежити розвиток сюжету непроаналізованого в підручнику літературного твору, самостійно визначити його проблематику, спроектувати позитивну морально-етичну програму життя письменника на себе, висловити усно й писемно свої міркування, укласти тези свого ймовірного виступу, прорцензувати кінофільм, театральну виставу тощо. Без таких та багатьох інших умінь літературна освіта стає догматичною, формальною. Візьмімо до уваги і

те, що відсутність умінь зіставляти, порівнювати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати гальмує засвоєння знань. Окремо з характеристикою Устини учень досить легко справляється, а от порівняння її з панночкою-інституткою і формулювання належних висновків дається йому з величезними труднощами, що може негативно відбитися на подібній дії в конкретній життєвій ситуації, тому в системі оцінювання навчальної діяльності учнів пріоритет має належати оцінюванню не знань, а вмінь, дій, моторних зусиль, способів виконання завдань. Завжди слід враховувати, чого домогся учень і яким чином він це зробив. Так, тема твору, стисло (і повно) розкрита на трьох сторінках заслуговує вищого відзначення, аніж твір на десяти сторінках розхристаного тексту.

ДОМАШНЯ РОБОТА УЧНЯ

Взаємозв'язок і взаємозалежність класної самостійної роботи з домашньою полягає в тому, що без виконання домашніх завдань учитель не може успішно навчати, а учні — навчатися в класі. Домашня самостійна робота — це або доопрацювання розпочатої в класі роботи, або завдання за аналогією з індивідуальною модифікацією. Спочатку і зупинимось на поняттях, пов'язаних з виконанням домашніх завдань, найперше — запропонуємо пам'ятку учневі «Як готувати домашнє завдання з літератури».

1. Берися виконувати завдання після того, як повністю зрозумів його.

2. Виконуй завдання в день його одержання, а напередодні уроку літератури повтори, закріпи виконане.

3. Щоб успішно виконати завдання, подбай про умови, які відповідали б гігієні розумової праці і не відволікали б твоєї уваги (зручне місце, достатнє освітлення, тиша, перерви).

4. Вивчи спочатку першоджерело (текст художнього твору, критичну статтю, біографічну повість, спогади сучасників письменника, його листи) і лише після цього берися до письмової роботи.

5. Готуючи завдання, використай усе, що ти знаєш на чо тему від старших, з власного життєвого досвіду, з переглянутих кінофільмів, з програм телебачення, відвіданих спектаклів, з прочитаного в часописах і газетах.

6. Збагнувши завдання, намагайся виконувати його без допомоги старших, самостійно, але пригадай перед тим інструктаж вчителя, скористайся записами у зошиті з літератури.

7. Працюючи над книгою, зваж на різні шрифти (звичайний, жирний, курсив), зверни увагу на підкреслення — це допоможе тобі відрізнити головне від другорядного.

8. Читаючи, не обминай незрозумілих тобі слів, термінів чи невідомих імен, географічних назв тощо. Для з'ясування їх звертайся до словників (енциклопедичного, іншомовних слів, літературознавчих термінів тощо), використай примітки, покажчики, виноски, коментарі.

9. Перш ніж читати науково-популярну книгу, ознайомся зі вступною статтею до неї, а щодо передмов до художнього твору — краще це робити після прочитання тексту.

10. Завдання, яке ґрунтується на тексті художнього твору, дає найкращі результати після повторного прочитання його.

11. Багато важить попередня робота: виписування цитат, ведення рукописного словника, щоденника вражень і спостережень від прочитаного, бо моторна пам'ять зміцнює слухову й зорову.

12. Чергує виконання письмових завдань з усними, працю — з відпочинком: через кожну годину праці має бути десятихвилинна перерва.

13. Перед переписуванням попроси когось перечитати чернетку і висловити зауваження або сам перевір себе. Не шкодує часу на шліфування твору.

14. Переписуючи, пиши чітко й гарно, щоб не доводилося переробляти. Закінчивши, ще раз перевір.

15. Коли виникають труднощі — звертайся за консультацією до вчителя.

Пам'ятай, що неухильне дотримання цих порад допоможе тобі одержати глибокі й міцні знання, а також сформува-ти необхідні вміння й навички, в результаті чого ти станеш освіченою й корисною для суспільства людиною.

Для молодого вчителя становить чималі труднощі визначення змісту, обсягу і спрямування домашнього завдання. Та й певна уніфікація в цій справі потрібна як основа, за якою учитель залежно від конкретних умов видозмінюватиме домашнє завдання. Кожен учитель має створити свою систему роздавального матеріалу, тобто запитань і завдань для домашньої і класної самостійної роботи учнів. Така система містить у собі завдання конкретного і узагальнюючого, репродуктивного і творчого характеру, на зіставлення, порівняння явищ та виведення висновків, на доведення, обґрунтування вже сформульованих тверджень, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків літературно-містецьких явищ, завдання ці ставлять триєдину мету: 1. Максимально активізувати мислення в його зв'язках з усною та писемною мовою. 2. Сформува-ти певну суму необхідних для кожної культурної людини вмінь і навичок. 3. Виховати самостійність як рису особистості.

Доцільно практикувати також групові домашні завдання. Наприклад, таке:

1. У яких взаємозв'язках перебуває фольклор з розвитком літератури? 2. Що спільного в мотивах «Енеїди» Івана Котляревського, «Слова про похід Ігорів», повісті Миколи

Гоголя «Тарас Бульба» і картини Іллі Рєпіна «Запорожці пишуть листа до турецького султана»? 3. Який образ України постає з ранньої творчості Тараса Шевченка, а який — з творчості «трьох літ»? 4. Що Леонід Глібов як байкар перейняв від Петра Гулака-Артемовського, що — від Левка Боровиковського та Євгена Гребінки, а в чому пішов далі?

Наведені завдання досить складні, їх виконують не всі, а лише окремі учні. І все ж їх треба пропонувати. Відомо ж: значна частина завдань, що їх нині ставлять при вивченні літератури, не відповідає принципам навчання на високому рівні труднощів, проголошеному сучасною педагогікою. Укласти план біографії, переказати зміст прочитаного, виписати цитати і скомпонувати з них характеристики образу, відшукати в тексті тропи, пригадати їх визначення — усі ці завдання потрібно практикувати, але якщо ними обмежитися, то настане день, коли розумові сили учня, крім пам'яті, вже не розвиватимуться. А щоб плекати образне мислення, мову, уяву, необхідно стимулювати їх усе складнішими завданнями. Буде учневі легко — не виникне вольове і розумове напруження. Наведемо ще декілька запитань і завдань з програми 9-го класу:

1. У чому привабливість образів Василя та Марусі для сучасного читача, в чому полягає їхня нежиттєвість навіть для сучасників Квітки-Ос.нов'яненка? 2. Що впливає з порівняння образів Наталки Полтавки і Марусі? Як ці образи засвідчують позицію, метод і стиль Котляревського та Квітки-Ос.нов'яненка? 3. Які традиції давньої літератури використав Шевченко у творах останнього періоду? 4. Як композиція повісті «Кармелюк» підпорядкована розкриттю характеру головного героя?

РОЗДАВАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ

Бажано, щоб у всіх монографічних темах роздавальний матеріал був розташований в такій послідовності:

I. Питання для перевірки знань учнями змісту художніх творів.

II. Картки для організації самостійної роботи учнів, включаючи диференційоване виявлення знань.

III. Завдання для узагальнюючого (тематичного і підсумкового) виявлення знань учнів.

IV. Тематика учнівських творів.

I. ПЛАН ПЕРЕВІРКИ ЗНАТЬ ЗМІСТУ «ЧОРНОЇ РАДИ» П.КУЛІША

1. Опишіть природу хутора Хмарище.
2. Як Василь Невольник зустрів прибулих на хутір гостей?

3. Що то був за Шрам такий: разом і піп, і полковник?
4. Де побував Шрам за 10 літ — час гетьманування від Остриниці до Хмельницького?
5. Зустріч Шрама з Череванем на пасіці.
6. Розповідь кобзаря про те, що діялося в Україні.
7. Опишіть світлицю Череванів.
8. За столом у світлиці.
9. Зовнішність Череванихи та Лесі.
10. Чому не вдалося сватання Петра Шраменка?
11. Опис Києва, зокрема Подолу (IV розд.)
12. Зустріч Шрама з Тарасом Сурмачем.
13. Братство на Подолі, опис церкви.
14. Як відбулося прощання козака зі світом?
15. Портрет Кирила Тура.
16. Діалог Кирила Тура з Богданом Чорногором.
17. Зустріч Шрама й Череванів з Сомком.
18. Розмова за вечерею у Сомка.
19. Викрадення панни Лесі Кирилом Туром.
20. Погоня Петра Шраменка і двобій з Туром.
21. Що сталося після закінчення двобою? -
22. Поранений Шраменко з Лесею.
23. Сотник Юсько і гетьман Сомко.
24. На Гвинтовчиному хуторі.
25. Зустріч Шраменка з Туром та його ріднею.
26. Урочище Романовського Кут.
27. Що побачив Петро в таборі під Ніженем?
28. Опишіть Івана Брюховецького.
29. Як було покарано Кирила Тура?
30. Обід запорожців після покарання Кирила.
31. Полковник Шрам у Ніжені.
32. Розповідь сотника Білозерця.
33. Похорон Ніженського вйтенка.
34. На хуторі у Гвинтовки після від'їзду Шрама.
35. Чорна Рада.
36. Конфлікт Брюховецького з Сомком.
37. Що було після Чорної Ради?
38. Бенкетування Брюховецького після захоплення ним гетьманства.
39. Суперечка Брюховецького з дідами (в Ніжені).
40. Переодягнений Кирило Тур у Брюховецького.
41. Тур і ув'язнений Сомко.
42. Що сталося зі Шрамом, Сомком і Брюховецьким?
43. Другі відвідини «Хмарища» Шраменком.

II. КАРТКИ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Картка № 1

1. Обдаровання, невсипущість і різнобічна діяльність Пантелеймона Куліша.
2. Які з подій Кулішевого життя, на вашу думку, є

визначальними?

Картка № 2

1. Взаємини Куліша з Шевченком.
2. За що українці мають бути вдячні Кулішеві?

Картка № 3

1. Загальний огляд прозових творів Куліша 40-х років.
2. Зачитайте Франкову оцінку «Чорної ради» і доведіть її слушність.

Картка № 4

1. Яка історична основа «Чорної ради»?
2. Центральний образ низів у цьому романі.

Картка № 5

1. Простежте обидві головні сюжетні лінії в романі.
2. Образ Запорозької Січі у «Чорній раді».

Картка № 6

1. Дайте стислу характеристику Брюховецького і Сомка.
2. Які події дали назву романові?

Картка № 7

1. Порівняйте старого Шрама з Гвинтовкою.
2. Чому, на вашу думку, образ Сомка дещо ідеалізований, а образ Брюховецького якоюсь мірою — сатиричний?

Картка № 8

1. Характеристика образу полковника Шрама.
2. Доведіть тезу: який батько Шрам, такий і син Петро.

Картка № 9

1. Як Куліш висвітлює тему «народ і співець»?
2. Запорозький батько Пугач, роль цього образу.

Картка № 10

1. Образ безіменного кобзаря, Божого чоловіка.
2. Чи суперечливий характер у Кирила Тура? Обґрунтуйте своє твердження.

Картка № 11

1. Образ хутора в романі.
2. Джерела образу Кирила Тура.

Картка № 12

1. Мова, стиль «Чорної ради».
2. Значення роману.

Картка № 13

1. Перелічіть назви поетичних збірок Куліша.
2. Образ кобзи (бандури) в його поезії.

Картка № 14

1. Які поеми належать перу Пантелеймона Куліша?
2. Поетичне кредо письменника (вірш «Піонер»).

Картка № 15

1. Аналіз вірша «До кобзи та музи».
2. Тема рідного материнського слова в поезії Куліша.

Картка № 16

1. Поезія і поет в суспільному житті, за Кулішем.
2. Хибність позиції Куліша щодо Гайдамаччини.

Картка № 17

1. Чим зумовлений мотив смутку поета?
2. Ваші почуття, викликані віршем «Україна».

Картка № 18

1. Проаналізуйте вірш «Національний ідеал».
2. Мотив трепетного кохання в поезії Куліша.

Картка № 19

1. Які поетичні переклади Куліша вам відомі?
2. Які п'єси належать перу Панька Куліша?

Картка № 20

1. Як оцінили Куліша його сучасники?
2. Нинішня літературна критика про нього.

III. ПЛАН УЗАГАЛЬНЮЮЧОГО ВИЯВЛЕННЯ ЗНАНЬ

1. Система образів роману «Чорна рада»: центральний, головний, другорядні, епізодичні.

2. З'ясувати героїко-волелюбні мотиви твору.

3. Кому з гетьманів України Куліш віддає свої симпатії і чому саме?

4. Яка доцільність у такій паралелі групування персонажів: Сомко — Шрам, Брюховцький — Гвинтовка?

5. Тематика «Чорної ради» та головна ідейна спрямованість цього твору.

6. У чому головна причина втрати українцями незалежності?

7. Якою постає українська нація зі сторінок роману?

8. Проаналізуйте описані в романі стосунки між різними верствами українського народу.

9. Чи відповідає хід Чорної ради демократичному укладові запорожців і чому?

10. Доведіть тезу: роман «Чорна рада» — твір романтично-го спрямування.

11. У чому значення «Чорної ради» для історії української літератури та в духовному житті нашого народу?

12. Загальна характеристика прозової творчості Пантелеймона Куліша.

13. Провідні мотиви і чільні образи Куліша-поета.

14. Куліш — захисник прав, честі й гідності українців.

15. Ліричні поезії Куліша про кохання.

16. Куліш — перекладач, драматург, історик.

17. Спільне й відмінне в ідейних позиціях Шевченка і Куліша.

18. Як Панько Куліш картав українців за відступництво і раболіпство?

19. Багатство і високопоетичність перекладів Куліша.

20. Байда, Сагайдачний і Наливайко — герої Кулішевої драми-трилогії.

21. «Могутній майстер української мови» (М. Коцюбинський).

22. Пантелеймон Куліш — перший «європеєць» української літератури.

23. Панько Куліш — будитель національної гідності українців.

24. Куліш — перший перекладач Біблії українською мовою.
25. Нам і нині світить зоря Кулішевої музи.

IV. ТЕМАТИКА УЧНІВСЬКИХ ТВОРІВ

1. Чим захоплює роман «Чорна рада»?
2. Роздуми над актуальністю «Чорної ради».
3. Образ Запорозької Січі як суспільний ідеал.
4. Образи низовиків.
5. Тип запорожця-характерника в образі Кирила Тура.
6. «Гетьмани, гетьмани! Якби-то ви встали...» (Т.Шевченко).
7. Образ хутора.
8. Мої уявні думки й дії на Чорній раді під Ніженем.
9. Запорозькі ради — перші демократичні ради в світі.
10. Пантелеймон Куліш — основоположник української історичної романістики.
11. Подковник Шрам — ідеал українця-патріота, борця за суверенну Україну.
12. Образ тихострунної кобзи.
13. Панько Куліш на чатах рідної мови.
14. Ідея національно-визвольної боротьби за самостійну Україну в поезії Куліша.
15. Як Панько Куліш підносить національну свідомість?
16. «Щоб знов Україна садом розцвіла».
17. «І роззіллється слава України по всій вселенній».
18. «Єдиний скарб у тебе — рідна мова».
19. «Нехай знають по всім світі, як ми погибали».
20. «Немає для серця більшої утіхи, як пишати славним родом...»
21. «Нема дива дивнішого над серце дівоче».
22. Осуд національної аморфності українців.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Бардин К. Как научить детей учиться. — М., 1987.
Баций І. Робота учнів над художнім текстом / Література учити жити / Упор. Анісов В., Мисник П., 1968.
Буряк В. Самостійна робота з книгою. К., 1990.
Жицький Є. Самостійна і творча активність учнів у процесі вивчення літератури. — К., 1969.
Морозов М. Воспитание самостоятельности мысли школьников в учебной работе. — М., 1969.
Оконь В. Основы проблемного обучения. — М., 1968.
Поліщук Г. Самостійні роботи учнів під час вивчення критичних статей // Укр. мова і літ. в шк. — 1977. — № 1. — С. 40-44.
Татенко О. Дидактичні вимоги до самостійної роботи учнів на уроці в 5–8 класах. — К., 1966.
Шерби́на В. Урізноманітнення форм занять як засіб активізації самостійної творчої діяльності учнів // Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 2.

УЧНІВСЬКІ ТВОРИ

Кожна, навіть найпростіша самостійна робота (скажімо, переказ) стимулює розвиток розумових сил школярів та формування в них необхідних умінь та навичок. І все-таки найпотужніше цю навчально-виховну функцію виконує учнівський твір, на який, за глибокодумним висловом Костянтина Ушинського, «ми повинні дивитися як на вікно, крізь яке можемо показати дітям ту чи іншу сторону народного життя».

Вивчення художнього твору письменника (роману, поеми, памфлета) має дати поштовх до творчості учнівської. Це може проявитися в різних формах: ліричний вірш, інсценівка, байка, невеликий прозовий твір. Найчастіше — за аналогією до вивченого твору. Приклади такого найвищого підсумку зустрічей з витворами художнього слова наведе майже кожен словесник. Обдарованих учнів небагато, але вони є у кожному класі, деякі з них при чуйній підтримці вчителів поповнюють згодом лави творчих спілок, куди вони приходять з літературних гуртків, факультативів, студій. А скільки не приходять? Скільки Коцюбинських, Рильських ми втрачаємо через хибну організацію навчального процесу! Робота з цією категорією учнів (філологічно обдарованих) — справа надзвичайної державної ваги, бо йдеться про еліту нації. Кожному вчителю, напевно, вельми приємно прочитати в обласній чи районній газеті вірші, етюди, замальовки своїх учнів.

І все-таки учнівські твори — в найвищому розумінні цього слова — не є масовим явищем. Чимало виступів юнацтва під час обговорення художніх книг, на перегляді вистави чи фільму засвідчує загалом сумний стан в цьому питанні: на прохання висловитись з приводу сприйнятого твору переважно чуєш або пусті загальники на зразок «Так нічого собі, можна дивитися», або переказ фабули. Це прямий наслідок того, що учнівські твори такого характеру в наших середніх школах практикують ще недостатньо.

І методисти, і практики одностаїні в тому, що багато питань методики учнівського твору залишаються досі не

розв'язаними. А тим часом обсяг праць на цю тему вельми солідний: тут і численні статті, й монографії М.Бойко, В.Галкіна, В.Литвинова, А.Озерової, О.Теслі, А.Глазунової, В.Цимбалюка, і колективні посібники, що вийшли за редакцією Н.Колокольцева, Т.Ладиженської та інших. І це лише за неповні два десятиріччя.

Логічно виникає питання: чому ж за таких колосальних зусиль (десятки монографій, сотні статей) це питання практично досі не розв'язане? Очевидно, по-перше, тому, що твір учня є найскладнішим з усіх видів його діяльності в школі, а по-друге, науковці не враховують багатьох аспектів комунікативної діяльності вчителя (береться до уваги, як правило, його конструктивна і організаційна діяльність), з одного боку, і потреб та мотивів учнів — з другого.

Винні також і вчителі-практики, які своєю діяльністю живлять методичну науку. Одні з них підходять до розв'язання проблеми аж надто спрощено: мовляв, моя справа — дати учневі тему, загадати написати твір, перевірити написане і виставити відповідну оцінку. Учні цих учителів завжди виконують завдання: будують «твори» за одним і тим же зразком, а зміст списують з підручника чи іншого джерела. Друга категорія вчителів, задумуючись над фактом масового списування, наполегливо шукає виходу, але це не дає сподіваних результатів, бо проблему штурмують прямолінійно, забуваючи при цьому про важливі передумови написання учнівського твору, про психологічні основи цієї діяльності школярів. Мовники, які найбільше докоряють учням за невіддалі твори і часто нагадують школярам про вимоги до них, теж не мають добрих результатів, бо вони вимагають творчості, а це приблизно однаково, що вимагати від свого співбесідника ширості, інтимності. Добраякісні твори мають наче самі виникати під впливом створених для цього педагогічних умов. Розв'язання проблеми учнівського твору гальмує не критичний підхід частини вчительства до методичної літератури на цю тему, намагання бездумно відтворити описане автором посібника, нехтування регіональними умовами і попередньою підготовкою учнів.

Як же долати несамостійність учнівських творів? Відомий український методист О.Тесля зауважує, що найкраще вчити учнів на зразках гарних творів випускників шкіл, а не на розмірковуваннях про різні види письмових творів. Так чинить чимало мовників-практиків.

Не заперечуючи певної доцільності використання т.зв. «зразкових творів», ми стоїмо на принципово інших позиціях у цьому питанні. Щоб ці позиції були цілком зрозумілими, спочатку наведемо повний текст одного учнівського твору.

Коли йдеш ранковим, ще сонним лісом, де панує гармонія могутньої сили і величної краси, можна почути, як жалібно

жовте листя березини, здається, шепче: «Літо, де ти літо?» У щасливу мить вічної єдності з життям, в години пізнання найвищого щастя-краси почуйте, люди, цей стогін-скаргу. І лише тоді ви зрозумієте Івана Франка, його вогненний голос: «Лиш боротись — значить жить...»

Кожний твір Великого Каменяра, — це подих всеохоплюючої боротьби за батьківщину. Недаремно Франко пише: «У мене ж тая Русь — кривава в серці рана»; треба схилитися перед людиною, яка має право таке сказати, і схилились перед тими, про кого поет з шанобою говорить:

Ми ломимо скалу, рівняєм правді пута.

І щастя всіх приїде по наших аж кістках.

Так, варто схилитися перед Франком, бо він — найлюдяніший з людей; людина, в серці якої запеклося горе всіх знедолених. Прислухайтесь лишень:

В труні тихо спить Іван,

Не бажає більше нич;

В ручці має галаган —

Той, що дав йому панич.

У цих рядках — ні слова докору — ні звука про страшне материнське горе, про ненависть до панича, але і докір, і ненависть, і горе у творі є: вони між рядками, і для тих, хто вміє там читати, вони кричать розпукою, у них — трагедія сільської жінки, яка стала трагедією поета, а через нього — стала і моєю трагедією. І тому Франко просить:

Не покидай мене, пекучий болю,

Не покидай, важкая думо-муко,

Над людським горем, людською журбою.

Я вперше в житті, перечитавши до сотні поетичних книг, почула таке «ненормальне» прохання в долі. Але як це глибоко прекрасно! Оце і є геніальність.

Франко саме тому й бореться, що чує вражаючий стогін, але водночас не забуває і про сяйво гармонії і краси, закрите від багатьох людей. І, прагнучи тієї благодійної краси, поет натхненно мріє:

І час приїде, коли весь світ покине

Богів і духів, лиш тебе, богине,

Чтить буде вічно — тут на полотні.

Але богиня живе не лише у витворах малярства, а й у народі. Це богиня любові, про яку любо-мило співати: «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...»

І в найінтимнішій, тобто в найделікатнішій, ліриці Іван Франко піднімається до вершин загальнолюдської, найглибшої сили почуттів. І коли він досягає цієї вершини — я чую натхненний голос цариці душі людської — Поезії, довідуюся про найпотаємніші бажання люблячого серця:

Я понесу тебе в душі на дні,

Облиту чаром свіжості й любови,

Твою красу я переллю в пісні,

Огонь очей в дзвінкій хвилі мови...

Коралі уст — у ритми голосні.

Поет, автор цих божественних рядків, фізично давно відійшов від нас, але він залишив нам глибоку людяність і пекучі думи. Думи поета, розкидані у віршах — цих шматочках його велико-

го серія. А великі серця не вмирають, вони світять людям, як зорі, завжди, вічно.

Цей твір — «Глибина людської душі в ліриці Івана Франка» — учениці Львівської СНІ № 52 Людмили Католиченко ми не вважаємо бездоганним: серйозним недоліком цієї роботи, наприклад, є неувага до мови художнього твору. Але є в ньому головне: самостійність думки і емоційне сприйняття літератури, невідомі заохочення в поезію і здатність відчувати підтекст красномовного письменства.

Природно виникає запитання: що потрібно для того, аби хоч переважна частина учнів писала такі й ще кращі твори? Для цього, кажуть, треба досконало володіти методикою письмової роботи, тобто самому вміти писати твори і навчати цьому учнів. Так, але якщо написанню твору не передуватиме щось вагоміше за сукупність методичних прийомів, то методика може обернутись у свою протилежність: одержимо від учнів роботи вдалої побудови, написані на тему, з доречним цитуванням тощо, але в них не знайдемо і «атома» самостійності думки учня — того, без чого не може бути оригінального твору.

Так що ж має передувати написанню письмової роботи? Насамперед цікаві, змістовні уроки з глибоким аналізом художнього твору і піететним донесенням до учнів його ідейно-естетичного багатства. До того ж сам коментар учителя має бути оригінальним. Якщо учні збагнуть, що в учителя на все є своя власна думка, що він не байдужий до того, про що говорить, під цим впливом і в них будуть формуватись самостійність думки, критичний підхід, почуття особистого захвату тощо. Коли ж учитель ще й майстерно читатиме напам'ять, цікаво подаватиме життєписи письменників, буде максимально уважний до своєї мови, правитиме в цьому за зразок і повсякчас дбатиме про розвиток усної та писемної мови учнів, учні самі потягнуться до перенесення на папір своїх власних думок і особистих почуттів.

А коли таким чином буде закладено міцний фундамент майбутніх творів, тоді й знадобиться методика їх написання та аналізу. Найперша турбота вчителя — про тематику, бо від формулювання теми значною мірою залежить, чи збудить вона учнівську дотливість, сколихнувши думку й почуття, чи, навпаки, погасить або просто не «викреше» їх. Наприклад, тема «Характеристика образу Брянського» логікою свого формулювання наведе учня думкою до підручника чи додаткової критичної літератури. Коли ж тему сформулювати по-іншому, приміром, — «Стань уявно над могилою Юрія. Що ти в цей час про нього думаєш, що відчуваєш?», — це неодмінно спрямує школяра до тексту і підтексту роману, до власних думок, збудить його уяву, образне мислення, зачепить світ емоцій, примусить висловити особисте ставлення до цього образу і

сконденсованих у ньому моральних проблем.

Як правило, для написання твору вчителі пропонують школярам одну-дві теми. Це величезний педагогічний прорахунок, бо учень повинен писати твір на тему, яка максимально відповідає його нахилам, уподобанням, життєвому досвіду, навіть темпераменту. А щоб кожен учень класу зміг у творі виразити свою неповторну особистість, тем може бути стільки, скільки учнів у класі. В усякому разі пропонуймо не менше шести тем: перші три обов'язкові і роздаються по рядах (1-3; 2-5; 4-6), наступні три теми складніші за попередні, але зате значно цікавіші; тому учням і дозволяється відмовитись від «накинutoї» теми і обрати одну з наступних. Кожного разу більша половина учнів відмовляється від легких тем і обирає важчі: хоч тема складніша, але вона заімпонує школяреві, знайшла відгук у якійсь грані його внутрішнього світу — і він іде їй назустріч. Поглиблюючи індивідуальний підхід, вчитель дозволяє писати й на власну тему (запропоновану учнем), особливо коли тема і цікава, і проста.

«Письменники пишуть свої твори, коли до них приходять натхнення, — заявила десятикласниця Ольга В. — Чому ж ми повинні писати твори будь-коли і за годину-дві? Тому ми їх вимучуємо, а коли тема виношена і є доволі часу на її розкриття, пишеш, мов пісню співаєш». До цієї заяви додаймо спостереження не одного вчителя про те, що діється з учнями, коли до закінчення роботи залишаються лічені хвилини: розчервонілі обличчя, руки тремтять, з лоба капає піт. Це тільки фізичне, зовнішнє вираження тих глибоких внутрішніх психічних процесів, що охопили весь організм, психіку школяра внаслідок бездумної організації написання твору. Тож замість жорсткого: «Все! Негайно здавайте зошити!» слід зважити на прохання учнів дописати твори після уроків, а деякому дозволити закінчити роботу і вдома, щоб не завдавати школярам психічних травм. Трапляється, що, одержавши такий дозвіл, учень цілком переробляє твір. Що ж, тим краще, справа літературної освіти і виховання самостійності від цього тільки виграє. З цих же міркувань домашні твори слід практикувати частіше, ніж класні. Взагалі, в класі слід проводити тільки навчально-тренувальні роботи, а «повнометражні» твори мають бути виключно домашніми, вимагати їх від учня раніше, ніж через тиждень, недоцільно і навіть жорстоко.

...Учень написав, речення — і нараз йому спав на думку кращий варіант. Та пам'ятаючи, що вчитель знижує оцінку за виправлення, він залишає фразу стилістично кострубатою. Цього б не сталося, якби творові передувала чернетка. На жаль, лише поодинокі вчителі показують учням, яка копітка робота має відбутися, поки твір можна переносити на чистовик: відбір Матеріалу до теми — накреслення композиції, плану — складання тез — підбір ілюстрацій (цитат) до ос-

новних положень — первинний виклад думок — перерва — перечитування написаного і внесення доповнень та змін — шліфування стилю — друга перерва і друге перечитування для наступного написання висновків - третя перерва — і ах тоді настає черга переписування роботи в чистовик. Переписувати роботу начисто слід уже без плану, оскільки план — це допоміжний засіб, який тільки полегшує написання твору, і коли твір викінчений — план уже ні до чого. Ми ж ставимо оцінку не за задум (план), а за реалізацію задуму (твір).

Відомо, що багато вчителів під час написання твору не дозволяють учням нічим користуватись. Така заборона призводить до фальшивого становища і педагога, і його вихованців, бо перший уподібнює себе сторожеві, який оберігає порожній склад, а з-посеред учнів одні зневірюються у своїх найкращих намірах серйозно попрацювати над книгою, а інші швидко привчаються до різних способів обману. Ось яка антивиховна «продукція» цієї нерозумної заборони. Дехто робить виняток для виписаних з тексту цитат. Очевидно, ці вчителі вирішили понад усе зміцнювати пам'ять своїх вихованців. Тільки пам'ять. Коли ж поставити перед собою іншу мету: виховання читацької культури самостійної роботи з книгою, активізацію творчих сил учня, його мислення, уяви, то цілком логічно дозволити учневі користуватися текстом, словником, критичною літературою тощо. Проте одного дозволу не досить. Треба навчити учнів самостійно користуватись і текстом, і додатковою літературою так, щоб вони знали різні прийоми цитування і переказування, полеміки з авторами книг, способи посилення на використану літературу.

Звідси випливає питання про роль учителя під час написання твору. Одні (таких, на жаль, більшість) свої зусилля втрачають лише на те, щоб учень, боронь Боже, не списав. І лише окремі вчителі стають на уроці своєрідним бюро добрих послуг і довідником. Зауважив такий учитель, що один з учнів не пише, — і миттю до нього: «В чому справа? Може, потрібна допомога?» Виявляється, той не знає, як перебудувати речення, інший — як зробити перехід до наступного абзацу, ще інший не може знайти синоніма або не вміє «відштовхнутись» від наведеної цитати тощо. От у цих ситуаціях і потрібен учитель — порадник, консультант, друг.

І все ж дотримання методів і прийомів, про які шойно йшлося, не дадуть уповні бажаного ефекту, допоки не зробимо ще одного — не проведемо учнів через систему пропедевтичних навчально-тренувальних усних і писемних робіт. Адже найчастіше буває так: заходить учитель до класу, пише на дошці тему і кидає: «Пишіть». А сказати таке учням він має право тільки після того, як навчив їх цьому умінню. Опишемо стисло основну суть системи формування таких умінь.

У 5-му класі в першому півріччі учні виконують серію переказів (суцільних, вибіркових, докладних, стислих, з оцінкою переказаного і без неї, з використанням образних висловів тощо); цикл робіт-мініатюр із завданням описати інтер'єр своєї кімнати, сад чи город, портрет матері чи товариша, сценку на вулиці чи в школі; письмове опитування, літературні самодіктанти тощо. Мета цієї роботи — максимально розвинути писемне мовлення учнів та стилістичну вправність, збагатити їхній словник, вміння добірною і образною мовою самостійно описувати побачене в житті і прочитане в творах.

Друга «сходінка» цієї системи — написання твору «Наш 5-й клас» за аналогією до будь-якого твору про школу. Учитель на уроці пропонує пригадати, про що йдеться в даному художньому творі, і в такій послідовності складається план, за яким учні колективно пишуть творчі роботи, змагаючись у формулюванні речень; автор найкращого речення диктує його всьому класу. Отак речення за реченням. Після зачитання зразкового твору учні вже самостійно завершують роботу, маючи дозвіл звертатися за порадою до вчителя.

Третя «сходінка» — твір у 6-му класі за розповіддю вчителя. Зручною для цього є поезія Тараса Шевченка «Якби ВИ знали, паничі...» На уроці, відведеному для написання твору, вчитель велить пригадати, про що він розповідав на попередньому уроці. Послідовністю у викладі частин цієї розповіді визначається план твору. Як і попередній твір, цей жеж учні пишуть колективно. Вчитель лише непомітно підправляє стилістичні незграбності, так що в учнів складається враження, немовби працюють вони цілком самостійно.

Після вивчення оповідання Панаса Мирного «Морозенко» настає черга піднятих учням на четвертий щабель своєї самостійності: вони пишуть твір «Що я знаю про Пилипка і як до нього ставлюсь» — за початком, продиктованим учителем.

Три відчутні кроки на шляху зростання своєї самостійності роблять учні в 7-му класі. Перший з них — характеристика образу Миколи Джері. Цей твір — підсумок самостійної роботи. Під час коментованого читання уривків з однойменної повісті І.Нечуя-Левицького учні на лівому боці навпіл розділеної сторінки зошита фіксують риси характеру Миколи, що виявляються в опрацьованих уривках, а праворуч вдома впорядковують ці ж риси за їх значущістю та навпроти кожної з них зазначають сторінку повісті з підбраною цитатою. План твору — простий. Оскільки це перша повністю самостійна робота, учні пишуть спочатку чернетку.

Зі складним планом твору, з епіграфом до нього учні знайомляться лише при вивченні «Захара Беркута» І.Франка. На початку спареного уроку колективно складається орієнтовний план (кожний має право змінювати його) і пишеться вступ до твору, решта — самостійно.

Наймасовішим видом письмової роботи в старших класах середньої школи є учнівський твір. К.Ушинський вважав, що твори, якщо під ними розуміти вправління дару слова, повинні становити головне заняття на уроках рідної мови, але вони повинні бути справді вправами, тобто самостійними зусиллями учнів висловити усно або на письмі свою самостійну думку, а не зшиванням чужих фраз.

Поглянемо під цим кутом зору на твори сучасних школярів. Найчастіше учням пропонують у творі дати характеристику образу, здебільшого головного, рідше — порівняльну характеристику двох чи загальну характеристику кількох образів, аналіз ідейно-художнього змісту твору. У старших класах часто однаково підходять до формулювання тем, навіть до екзаменаційних: 9-й клас. «Образ Наталки Полтавки в однойменній п'есі І.Котляревського»; 10-й клас. «Образ Пузиря у п'есі І.Карпенка-Карого «Хазяїн»»; 11-й клас. «Образ листоноші в романі Ю.Яновського «Вершники». А щоб зростала самостійність школярів, завдання повинні відповідати вимозі зростаючих труднощів, наприклад: «За що Наталка заслуговує на повагу?» Або: «Що приваблює в образі Наталки?», «Поглиблення ідеї прометеїзму в образі листоноші з роману Юрія Яновського «Вершники».

Виправдало себе написання творів, тематика яких є різновидами однієї теми. Наприклад:

1. Життєпис Кирила Тура.
2. Чим захопив мене образ Кирила Тура?
3. Характеристика образу Кирила Тура.
4. Тип запорозького козака в образі Кирила Тура.
5. Чому ми називаємо Кирила Тура «шира душа козацька»?
6. Чого навчив мене образ Кирила Тура?
7. Кирило Тур як герой української історичної прози.

Цей методичний прийом навчає учнів розбиратися в темах. Відомо ж, що нерідко учні пишуть частково, а то й зовсім не на тему, бо не збагнули її спрямування. Допоміжним засобом для формування в учнів цього вміння є підкреслення в темі твору слова, яке несе на собі основне навантаження. Ще один допоміжний засіб — це «усний виклад» творів на уроках, що передують написанню роботи.

Проте навіть найвдаліше формулювання теми не виключає можливості списування, штовхає думку учня до певного літературознавчого джерела. І як би вчителі не забороняли це робити, ніщо не втримає учня від спокуси пригадувати собі (а то й просто підглянути), як про це написано в підручнику. І виходить не твір, а компіляція чи навіть дослівне списування. Напрошується висновок про те, що учня треба поставити в такі педагогічні умови, за яких він не міг би не висловити власних міркувань, за

яких він мимоволі звертався б думкою до художнього тексту, а не до підручника — і тоді він ніколи не видаватиме чиюсь думку і чиєсь почуття за свої власні.

Що ж це за умови? Щоб сформувати в учнів самостійність думки, власний підхід до прочитаного художнього твору, деякі вчителі віднедавна стали практикувати написання учнівських творів не наприкінці, а на початку вивчення монографічної теми, зразу ж після первісного ознайомлення учнів з текстом художнього твору, ще до аналітичної роботи над ним. У попередньому розділі вже йшлося стисло і про дидактичну доцільність, і про психологічне вмотивування цього методичного підходу. Зупинимось на цьому докладніше на прикладі написання твору за повістю «Борислав сміється».

Отже, відразу після письмової перевірки знань тексту повісті учні пишуть твір без усякого попередження. Сподіваючись звичайного уроку про зміст повісті, десятикласники збентежені. Але хвилювання згодом влягається, коли стають відомі умови написання твору: тем для вибору багато, писати твір можна без плану. Мало значення і саме формулювання тем, розраховане на індивідуальність сприйняття твору, на самостійність і критичність власної думки.

1. Що нового про Галичину і галичан я дізнався, прочитавши повість Івана Франка «Борислав сміється»? 2- Думки, що виникли в мене в процесі читання повісті. 3. Робітничая війна (вибірковий переказ X, XIV, XX розділів повісті). Або: Спалахи народного гніву проти гнобителів. За що я завжди шануватиму Бенедя Синицю? 5. У чому полягає сила духу Синиці, яка перемогла могуття гольдкремерів та гаммершлягів? 6. Чого не завадить повчитися у Бенедя? 7. Чим симпатичні брати Басараби? 8. Побратимство споріднює і духовно збагачує. 9. Який образ і що саме додає до мого ідеалу людини? 10. Ось до чого призводять закланність і хижацтво! (на матеріалі повісті «Борислав сміється»), 11. Порівняй Гольдкремера з Пузирем і зроби висновки. 12. Подумай над моральним звироднінням Рифки і Готліба. 13. У чому полягає моральна перевага ріпників над фабрикантами? 14. Які суспільно-політичні, національні і морально-етичні проблеми розв'язує Франко в повісті? 15. У сьогочасному Бориславі (тільки за особистими враженнями). 16. Як я уявляю собі подальшу долю героїв повісті?

Твори на ці теми можна, звісно, пропонувати і після текстової роботи, але найкращі, найцікавіші результати вони дають саме зразу після першого прочитання повісті, тобто до її вивчення, бо і враження учнів ще цілком свіжі, і пишуть їх учні, ще не зазнавши впливу ні вчителя, ні підручників, ні іншого критичного джерела. Тому і одержуємо ми безпосередні враження учнів, їхні особисті, а не чиєсь думки, ширі почуття, власні висновки. З таких творів учитель побачить, що приваблює його учнів, а до чого вони байдужі, що вони зрозуміли, а що ні, до чого слід їх скерувати вдруге, а на чому можна і не зупинятися.

Багатющий матеріал завжди дають взаєморецензії учнів, які

вони пишуть вдома відразу після першого уроку з монографічної теми (див. попередній розділ). Усе це вчитель враховує в подальшій роботі над текстом художнього твору, і це йому дасть матеріал для правильної побудови наступних уроків. Наприклад, якщо з цих творів учитель переконається, що всі учні глибоко зрозуміли образи братів Басарабів, то на уроці він приділить їм значно менше уваги, бо таке «переживання» могло б призвести до стирання першого, найсильнішого враження, і живий образ міг би стати блідою «дійовою особою». Замість цього вчитель приділить більше уваги якомусь іншому питанню, яке важче було збагнути. Отже, така система дає нам орієнтир, перспективу в роботі. Але якщо твір написано на початку вивчення повісті, то підсумки роботи над усією повістю слід провести в іншій формі, скажімо, методом фронтальної бесіди, класної конференції тощо.

Апробація методики твору цього типу була здійснена в дев'ятьох школах України: Пирогівській СШ, Хорольській СШ №1 Полтавської області, в Уладівській СШ Вінницької, у Баворівській школі Тернопільської, у Львівських СШ № 34, 52, 63, і 79 і Піпзамчівській СШ Рівненської області. Апробація повністю підтвердила навчально-виховну доцільність написання твору перед аналізом літературного тексту. Учителі-експериментатори цілком схвалили також загострене формулювання тем та їх кількість і одноставно відзначили, що саме така методика проведення твору максимально активізує самостійність учня.

Недоліком запропонованої системи, на думку чотирьох з дев'яти вчителів, які проводили апробацію, є те, що частина учнів поставлена в незвичні для них умови, надто стисло розкриває обрані ними теми, а деякі з них пишуть не на тему чи зовсім нічого не пишуть, бо на день написання твору не прочитали літературного тексту. Проте ми не схильні віднести це до принципових недоліків запропонованої системи. Більшість учителів зафіксувала деякі труднощі, з якими зустрілися учні в написанні взаєморецензій, проте ніхто не заперечує доцільності їх проведення. Значить, справа лише в тому, що взаєморецензування практикується ще недостатньо, а тому в учнів не виробилися необхідні вміння та навички.

* * *

Переказ змісту цілого художнього твору чи його уривка є одним з основних видів письмової роботи в середніх класах. У старших йому приділяють дуже мало уваги, дехто взагалі його ігнорує. А дарма, бо, навчаючи учнів переказувати, ми поглиблюємо їхнє писемне зв'язне мовлення. Проте в старших класах переказ повинен бути більшим за обсягом і складнішим. Наведемо приклади:

9-й клас. «На хуторі у пана» — за повістю Марка Вовчка

«Інститутка» — 21—42 розділи — 15 с

10-й клас. «Робітнича війна» (збори, страйк, остання нарада) — за повістю Івана Франка «Борислав сміється» — 10, 14, 20 розділи — 22с.

11-й клас. «Життєвий шлях Хоми Хаєцького» або «Євген Черниш на війні» (за романом Олесея Гончара «Прапорonosці»).

Різниця між цими трьома переказами полягає не тільки в збільшенні віл класу до класу обсягу переказуваного матеріалу. Якщо для першого переказу дається матеріал одного суцільного уривка, то для другого — матеріал треба шукати аж у трьох уривках, а для третього його доводиться знаходити в цілому романі. Крім цього, даються ще такі додаткові завдання: до першого переказу — пряму мову замінити непрямою; до другого — використати робітничу лексику ріпників, підкресливши в ній професіоналізми; до третього — підібрати не менше десяти заміників імені героя і зробити висновки з переказу. До того ж перші два перекази стислі, а третій — докладний; перші два — перпродуктивні, а третій — творчий; перший — суцільний, другий — суцільно-вибірковий, а третій — вибірковий.

Вельми корисним для учнів є написання переказу з елементами міркувань, наприклад: «Яка розв'язка новели Михайла Коцюбинського «Коні не винні» і чи була вона для мене несподіваною?»

* * *

Трапляється, що вчитель починає працювати з учнями не з 5-го, а з 8-го, а то й 9-го класу. Щоб ефективно продовжувати формування в учнів необхідних умінь, мовникові просто необхідно знати їх обсяг і спрямування методики свого попередника, зрештою, знати ставлення учнів до такої важливої ділянки їхньої діяльності, якою є написання твору. Та й у такому разі, коли вчитель сам веде учнів з 5-го класу, все ж на певному етапі роботи, скажімо, у 7-му чи 8-му класі, особисті спостереження доцільно доповнити щирими учнівськими свідченнями. З цією метою і слід провести анкетування учнів за такими запитаннями:

1. Чи любите писати твори (дуже люблю, люблю, не дуже люблю, не люблю) і на які саме теми: літературознавчі, вільні, про природу, навколишнє оточення, за творами образотворчого мистецтва чи ще на якісь інші (тут і далі потрібне — підкреслити).

2. Як позначається на ваших творах попереднє повідомлення їх тем (позитивно, негативно)?

3. З якої кількості тем найліпше обирати одну з них? (1 — 3; 1 — 5; 1 — 10, при ще більшій кількості). Чи охоче пишете твір на одну для всього класу тему? (Так, ні.)

4. Де вам зручніше писати: вдома чи в класі?

5. Чи виникає у вас потреба писати спочатку на чернетці? (Так, ні.) Якщо ваш учитель вимагає обов'язково писати на чернетці, охоче виконуєте його вимогу чи ні?

6. Скільки разів здебільшого ви редагуєте твір? (Один раз, два, три, більше.) А скільки разів переписуєте його? (Один, два, три рази.)

7. За скільки днів до здачі домашнього твору розпочинаєте над ним роботу? (За день, два, три, чотири, п'ять і більше.) За скільки днів до оголошення класного твору розпочинаєте підготовку до нього? (За тиждень, шість днів, п'ять, чотири, три, два, один.)

8. Чим користуєтесь під час написання класного твору: словниками, текстом літературного твору, критичними матеріалами, іншими джерелами? Якими саме словниками користуєтесь, пишучи твір: орфографічним, синонімічним, перекладним, енциклопедичним, іншомовних слів, іншими?

9. В який день тижня і на яких уроках написання твору дає найкращий результат?

10. Скільки часу потрібно вам для написання домашнього твору? (3 години, 5, 7, 10, 12 і більше.) Скільки — для підготовки до написання класного твору? (2 години, 3, 4, 5, 6, 7, 8.)

Нижче наведемо результати анкетування 854 учнів з 24-х класів Львівських шкіл № 52, 63, 80, 70, 74, 79 і школи-інтернату № 2.

50,3% учнів відверто визнали, що зовсім не люблять або не дуже люблять писати твори; інакше кажучи, вони пишуть твори з огляду на оцінку. Коли до цього додати, що лише 8% учнів береться за твір з почуттям великого задоволення, то перед учителем постає одна з найсерйозніших проблем: про відсутність позитивних мотивів у багатьох школярів до написання творів, що в свою чергу пояснюється відсутністю об'єктивної потреби в цьому. Отже, наявна суперечність між об'єктивною потребою писати твори і суб'єктивною неусвідомленістю цієї потреби, що і є визначальною причиною багатьох невдач учителів на цьому полі. І саме з психологічного, а не методичного аспекту, вважаємо, слід починати розв'язання проблеми учнівського твору, себто з виховання інтелектуальних почуттів, естетичного задоволення, з врахування психічних станів учня, чого методична наука не лише не розв'язує, а по-справжньому навіть не ставить. І найдосконаліша методика (форми навчання, методи, прийоми, засоби тощо) не спрацює без врахування психологічних передумов їх застосування. Аналіз відповідей учнів на наступні запитання анкети частково заповнює цю прогалину.

Примують якнайсерйозніше задуматися відповіді учнів на друге запитання анкети. Лише 14,1% люблять писати на літературознавчі теми. А це ж провідний вид творів! Треба сюди «доплюсувати» і деякі з пропозицій учнів: «Більше писати б на вільні теми», «Чому ніколи не буває тем з історії рідного краю?», «Де теми на фантастику?», «Нам не дають тем з народознавства, чому?», «Більше б загадували нам у творах розмірковувати», «Чому твір навіть у 10-му класі є не твором, а звичайним виявленням наших знань? Через те й вважаю його непотрібним». «Хотілося б писати про те, що

сам думаєш, зокрема про відродження нашої національної культури», «Більше б тем про навколишнє і про сучасні події в Україні», «Давайте життєві теми, а не літературознавчі!», «Хіба вам не цікаво, про що ми думаємо, що відчуваємо? Та паші теми цього не передбачають».

Такі заяви зробили десятки учнів. І незважаючи на їх строкатість, усі вони зводяться до однієї тези: начебто літературознавчі теми не дають можливостей висловити свої власні думки й почуття, нібито в творах на літературознавчі теми не можна трактувати актуальних питань сучасності.

Згадані претензії викликані і неухаюю до формулювання тем, і формальними перед написанням твору інструктажами (а то й відсутністю їх), головне ж — незбореними досі хибними уявленнями учнів про змістові межі твору на літературознавчу тему, з одного боку, і недосконалістю методики проведення творів цього виду на практиці й у теорії, у відриві таких робіт від життя — з другого. Адже у творі на літературознавчу тему «Поклик землі в історичній долі українського селянства за повістю М.Коцюбинського «Fata morgana» цілком можливим є не тільки аналіз ідейно-художнього змісту повісті, а й власні міркування учнів про минуле України, її побут, і зіставлення цього страшного минулого із сучасним, і роздуми про трагічну насильницьку зміну ставлення селянина до землі, і особисті спостереження за колгоспним життям, що призвело до другої кріпаччини, внаслідок чого селянин розлюбив землю. Зрештою, й елементи проєкції на майбутнє тут можуть мати місце: про завтрашній день селянина, реанімацію його зв'язків з землею в незалежній самостійній Україні.

Саме такого спрямування в написанні літературознавчих тем і надають кращі вчителі України. Треба лише, щоб їхній досвід став здобутком усієї педагогічної громадськості. Тим більше, що в надмірному, до того ж невмілому практикуванні творів на вільні теми приховується небезпека мимовільного заохочення учнів до пустої писанини, фразерства, загальщини, що призводить до своєрідної девальвації думки і почуття, відриву форми від змісту, виховання нещирості. «Любов» частини аматорів до вільних тем пояснюється ще й порівняною легкістю їх написання (не потрібні знання тексту, цитування, плану).

Низький відсоток (9,6) охочих живописати природу і зовсім мізерний (0,3) тих, хто любить побути на самоті з творами малярства, є свідченням невисокого рівня естетичного виховання в непоодиноких школах, в нерозкритті учням зв'язків спільної образної основи художньої літератури з іншими видами мистецтва і в неувазі до проблеми, яку умовно назвемо «людина — природа — мистецтво».

Менше 10 відсотків складають у школах навчальні твори, усі інші твори — контрольні. Бесіди з учителями за-

свідчили, що в деяких школах усі письмові роботи в старших класах — контрольні. «А хіба існує методика навчального твору?» — запитують вони. Такі запитання — доказ необізнаності вчителів зі станом справ у методичній науці; бо елементи методики навчання учнівського твору давно розроблені, але по н о ї методика, яка давала б систему, у нас справді поки що немає. І як сумний наслідок учитель часто контролює, ще нічого не навчивши, не озброївши учня методикою написання твору на літературознавчу тему, не сформувавши в нього умінь. Чого ж після цього звинувачувати учня в списуванні: ми самі штовхаємо його на цей шлях, бо іншого пересічний учень не бачить.

Прокоментуємо стисло відповіді учнів на решту запитань анкети. Попереднє повідомлення теми твору позитивно позначається на 80% учнів, негативно — на 20%. «Підтекст» другої цифри школярі пояснювали так: «Знати теми наперед — гірше, бо тем багато, готуєшся до однієї, з певної причини вона перестає тебе подобатися, береш іншу — з цією згодом така ж історія, а в результаті тільки витратиш час. А не знав би тем — якось було б». Цікавий факт: у вчителів, які, даючи теми, докладно їх коментують, кількість школярів, що позитивно відгукнулася на попереднє повідомлення тем, складає 94%. Отже, учнівські лінощі відносні, усе залежить від правильної організації праці.

З цих міркувань стають зрозумілими відповіді анкетованих на два наступні запитання. Здавалося б, учні одногolosно повинні схвалювати велику кількість пропонованих їм тем, а насправді майже 40% школярів бажає бачити на дошці не більше трьох. Та проти однієї теми висловилися значно більше половини анкетованих. Тож вибір усе-таки потрібен, проте обмежений. Широкий підхід до цього питання виявили менше 10% учнів. Вище ми наводили висловлювання Ольги В. про бажання писати твори тільки вдома. Цього ж хочуть 70% анкетованих. На свідчення решти (30%), як показали бесіди, не дуже варто зважати: це ті, кому насправді байдуже, котрі ніде по-справжньому не працюють — ні в класі, ні вдома.

Наступні чотири запитання анкети стосуються проблеми удосконалення вже написаного твору: чернетка — кількаразове редагування — переписування — перевірка. Анкетування підтвердило висновки наших багаторічних спостережень: обмежені часом і зорієнтовані формальною вимогою вчителя про чистоту написаного, не маючи навичок (інколи навіть і уявлень) Про редагування твору, учні в основній своїй масі пишуть раз і ... негаразд, бо, як відомо, навіть генії шліфували свої витвори багато разів. А в 82,1% учнів навіть не виникає такої погребі. Коли ж від них вимагають писати спочатку на чернетці, то 26,5% учнів виконують цю вимогу, а решта під всілякими приводами уникає її виконання. Отже, 16,9% учнів редагують написане всього один раз, ще 4,3% шліфують твір вдруге, 1,6% — втретє, а решта 77,2% здає свої рукописи в первозданному вигляді.

10-те і 11-те запитання анкети стосувалися розподілу часу на написання домашнього твору і підготовки до написання класної роботи. Анкета встановила, що 41,6% учнів готують домашню роботу тільки напередодні, 30% — беруться до цього за 2 дні, 13,4% — за 3 дні, 4% — за 4-5 днів і лише одиниці (15 учнів з 850) починають роботу над твором в день одержання завдання. Ще гірше з підготовкою до наперед оголошеного класного твору. Майже 70% учнів згадують про нього напередодні, часто вже перед сном. Більше того, анкети рясніють фразами: «Зовсім не розпочинаю такої роботи», «Продумую в той день зранку», «На перерві перед уроком».

Лише 33,1% учнів користуються орфографічним словником; інші словники (синонімічні, перекладні, фразеологічні, енциклопедичні, іншомовних слів, тлумачні) для 95,8% існують лише теоретично. Тут чітко прозирає заборгованість учителів перед школярами, яким просто не прищеплюють с м а к у роботи зі словниками. Багато учнів на анкетах подописували: «А де ті словники?», «А хто нас навчив користуватися словниками?» З-посеред анкетованих на запитання «Чим користуєтесь під час написання твору?» відповідали навіть так: «Нічим» (72 учні), «Шпаргалкою» (21), «Підручником» (68). Проте такі зізнання не є ніяким одкровенням.

Відповіді на останню групу запитань анкети мали з'ясувати деякі питання раціональної організації праці під час написання твору. Тут не обійшлося без несподіванок. Наприклад, 50,4% учнів найлегшим для написання твору днем вважають понеділок. «Бо відпочили, — відповіла одна учениця. — Та й написання твору не перешкоджатиме потім іншим завданням». 12,5% анкетованих найкраще пишеться у вівторок. 216 із 850-ти дописали: «Мені однаково». На яких уроках писати найліпше? Для 6,3% анкетованих це не має значення, 60% висловилися за перші два уроки, а на 3-4, 5-6 уроки припадає відповідно 21% і 12%.

Колективне написання твору вважають корисним тільки 23% учнів, більшість ставиться негативно до такої форми навчання, що у старших класах закономірно. Яким реченням сформульована тема уроку (називним чи питальним) — не зовсім другорядне питання, але кількість відповідей (89 з 854-х) свідчить, що лягло воно на невідготовлений ґрунт. Чимало учнів приписали: «Байдуже яким».

Знаючи з практики постійні прохання учнів пересунути ще на один-два дні здачу домашнього твору, ми були вражені тим, що лише 12 чоловік (з 854-х) просить на твір більше 10-ти днів, тиждень часу прагнуть мати 32 учні, а переважна більшість виконує задану роботу за 5 годин (130 учнів) і навіть за 3 години (263). Правда, на це запитання дуже багато учнів чомусь не відповіли (416). Значить, відстрочити термін здачі домашнього твору просять не для того, щоб глибше опрацювати тему, а тому, що звикли зволікати з його напи-

санням. Отже, процесом написання домашнього твору слід по-справжньому керувати. Докладний інструктаж, далі — індивідуальний, консультації у відведений для цього час, періодична перевірка написаного, взаємопробування чернеток — така загальна схема цього керівництва.

Ще прикраще було читати відповіді на аналітичне запитання щодо підготовки до класного твору. 457-м учням (з 590) цілком вистачає 2-3 години. Чимало учнів ще й подописувало: «Не потрібно взагалі часу», «Глигнути очима в підручник на перерві», «Декілька хвилин максимум». Значить, питання підготовки учнів до написання класного твору так само не розв'язане у методиці, як питання керівництва процесом домашнього твору. Тактовно, але категорично відмовилися від допомоги вчителя під час написання твору 30,4% опитаних, 5% школярів — однаково, інші влячні за допомогу. Цей результат засвідчує, що є категорія учнів, яким об'єктивно школярів намагання вчителя допомогти вихованцям.

На завершення наведемо ще деякі висловлювання анкетованих: «Вдома слід писати роботи не на матеріалі художніх творів, вивчених у школі, а на якихось інших», «Рекомендуйте додаткову літературу до кожної теми», «Виділіть більше годин для написання класних творів», «Чом би не писати твори як узагальнення всього навчання в середній школі?», «Якомога рідше б писати твори: даремна трата часу», «Частіше писати твори — це примушує думати, це розвиває», «Коли б існували лише літературознавчі теми, я б краще знала літературу», «Не примушуйте писати план до твору», «Теми — тільки за варіантами», «Щоб учні мали право вибирати теми», «Більше домашніх творів — буде більша користь». Коментувати ці пропозиції немає потреби, бо всі вони, крім п'ятої і частково першої, слухні, їх треба задовольняти.

Після розгляду різноманітних аспектів методики учнівських творів перейдемо до їх класифікації та основних вимог до них.

КЛАСИФІКАЦІЯ

Систему учнівських творів складають чотири основних види: на літературному матеріалі, напіввільні, вільні, повністю творчі.

До першого виду належать твори на розкриття ідейно-художнього змісту, дилемного характеру; твір-роздум; характеристика художнього образу, зокрема порівняльна — двох творів одного письменника, творів різних письменників, образів різних літератур; на історико-літературну тематику; на закріплення емоційного сприйняття репродуктивно-творчого характеру; теоретико-літературні.

До другого виду належать твори про особу письменника;

про уявлювану долю героїв; за крилатими фразами; аналіз творів мистецтва, пов'язаних з програмовими творами — рецензії на спектакль, враження від прослуханих музичних п'єс, твір за картиною (її репродукцією).

До третьої групи належать ідейно-політичні, публіцистичні твори; роздуми морально-етичного характеру; твори про працю, навчання і дозвілля, про красу рідної природи, про мистецтво.

До четвертої групи належать допис, стаття, оповідання, новела, байка, етюд, образок, нарис.

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО УЧНІВСЬКОГО ТВОРУ:

1. Глибока змістовність.
2. Самостійність аналізу, критичність підходу до змісту і форми літературного твору.
3. Повне розкриття теми.
4. Емоційність.
5. Стилість.
6. Оригінальність структури.
7. Образність вислову.
8. Стилістична довершеність, лексичне багатство.
9. Орфографічна і пунктуаційна грамотність.
10. Доречна ілюстративність.
11. Логічні висновки.
12. Охайність.

Досі йшлося, головним чином, про твори літературознавчого характеру. Велике значення для літературно-естетичного виховання мають напіввільні твори, наприклад: «Василь Стус — талановитий поет і незламний борець за незалежність України», «Як я уявляю дальшу долю Катеринино сина Івася», «Якби ти знав, як много важить слово», «Ілюстрації Карафа-Корбут до «Кобзаря», «Рецензії на виставу за романом Панька Куліша «Чорна рада», «Перед картиною Михайла Деревус «Тарас Бульба», «Шевченко та герої його творів в комплексі пам'ятника Великому Кобзареві в Харкові», «Українська пісня, котра зачарувала мене», «Маруся Чурайвна за романом Ліни Костенко і за своїми піснями», «Я у львівському музеї Івана Франка», «Отче наш, Тарасе всемогутий, я до тебе одного молюсь», «Слухаючи музику Артема Веделя», «Від інтермедії та вертепу — до театру Леся Курбаса», «Я читаю «Енеїду», і сміюся, і плачу», «Читаючи «Велесову книгу».

Сила і значення напіввільних творів у тому, що, не відриваючись від літературознавчого ґрунту, вони дають простір загальномистецькій думці і сприяють сформуванню вмінь у сфері аналізу, поцінування музичних та малярських творів, театральних вистав тощо.

І все ж найбільший простір для розвитку мислення, мови, уяви і найтіснішого зв'язку з життям дають вільні твори. їх тематика практично безмежна. Ось два десятки тем, апробо-

ваних у ряді шкіл за останні роки:

1. Почуття і роздуми, викликані текстом і мелодією нашого національного гімну «Ще не вмерла Україна».

2. «Яка краса цей синьо-жовтий стяг!»

3. «Земле моя, всеплодющая мати» (І.Франко).

4. «Хто зневажає рідний край, той серцем немощний каліка*» (Т.Шевченко).

5. Українська правда перемагає більшовицькі кривди.

6. Українські обрядові пісні — енциклопедія народного життя.

7. Гомери України (кобзарі та бандуристи), я складаю вам доземний уклін.

8. «Віхо моя, пісне українська...» (П.Грабовський).

9. «Праця єдина з недолі нас вирве» (Б.Грінченко).

10. Щоб усі слов'яни стали добрими братами.

11. Образ Запорозької Січі в українській класичній і новітній літературі.

12. «Єдиний скарб у тебе — рідна мова» (П.Куліш).

13. «Ніж у сонці» (І.Драч).

14. День з мого життя, що запам'ятався мені назавжди.

15. Чого школа мені не дає і які в мене до неї претензії?

16. Мій день у 2001 році.

17. Чого я прагну і про що мрію найчастіше?

18. Коли б я був директором нашої школи...

19. Що я думаю про сучасних хлопців (дівчат)?

20. Моє ставлення до Акту проголошення самостійності України.

Твори на вільну тему — це не лише зв'язок з життям, а й саме життя, перенесене на папір. І важливо не спровокувати цю чи не найтрепетнішу ділянку шкільного періоду життя юнацтва. Пропонуємо декілька тем творів за влучними виразами письменників: «Воля — чарівне слово» (П.Мирний), «Народе мій, твоїм будушим душу я тривожу» (І.Франко), «Хочу, щоб на чолі мого народу світився знак і від мого життя» (М.Вінграновський), «Підлість послідовна, як геометрія», «Кулі вибирають найкращих» (Л.Костенко), «Людина, яку я шаную незмірно», «Монархи труда» (І.Драч), «Я тоді з твоїм ім'ям вмираю і в твоєму імені живу!», «Народ мій є! Народ мій завжди буде!» (В.Симоненко), «Мова, яку дарує нам народ» (К.Ушинський), «Як парость виноградної лози, плакайте мову» (М.Рильський).

Недаремно кажуть: можна дивитись — і не бачити, слухати — і не чути. «Вчимося бачити красу», — розповідає учитель Рівненської школи № 6 В.Черниш. Йдеться про твори учнів за їхніми власними спостереженнями. Цей мовник веде учнів на околицю міста, щоб колективно простежити і зробити в блокноті записи, як настає ранок, як прокидається природа, як в цей час небо, яке повітря, як зодягнуті дерева, а як — люди (не так, як місяць тому). Духовно збагачені навколишньою красою, учні пишуть твір «Вересневий ранок*». Розвивають спостережливість твори «Будинок, у якому я живу», «Краєвид з мого вікна», «Новобудови нашої вулиці». У дітей

все чіпкішим стає око, гострішає слух, виробляється вміння відрізнити відтінки звуків, барв. Діти тонко відчувають природні явища, про що свідчить уривок з твору Марини С: «Ви не любите дощу? Даремно! Подивіться, як іде дощ, послухайте його. Ось уже поодинокі краплі злилися в прозорі струни, що зазвучали дивною музикою, яку називають так прозаїчно: «шум дощу...» А дощ — це ж музика!»

Серед тематики учнівських творів має знайти місце і для вправлянь писати рецензії, що в житті дорослих є просто необхідним. Прочитала людина в журналі повість, переглянула виставку, кінофільм, програму телебачення — і далі, природно, настає потреба обмінятися враженнями. Що ж ми в такому випадку здебільшого чуємо? Переказ фабули і висновки типу «сподобалось» («не сподобалось»), «може бути», «можна дивитись», «краще не йдіть». А мали б почути значення проблематики, системи образів, особливості композиції, стилю автора тощо.

Твори четвертої групи — це здебільшого прерогатива літературного журтка, але згадуємо про них, бо деколи учні виявляють бажання писати твір на вільну тему віршем.

Очікуваний успіх майбутніх творів залежить великою мірою від уроку підготовки до їх написання. На жаль, багато вчителів такі уроки взагалі не проводять, мотивуючи браком часу. Час, витрачений на підготовку, скуповується завжди. Пропонуємо структуру такого уроку:

1. Мотивування потреби написання даного твору (класного чи домашнього). 2. Повідомлення тем. 3. Відповіді на Запитання учнів стосовно оголошених тем. 4. Коментування тем, про які учні й не запитували. 5. Планування однієї з тем у кількох варіантах. 6. Усне виконання вступу і початку основної частини твору. 7. Таке ж здійснення одного розділу основної частини іншого варіанта. 8. Нагадування учням типових прорахунків попередніх творів. 9. Граматико-лексично-стилістичні вправи за похибками минулих творів. 10. Нагадування про тексти, словники, літературознавчі та інші посібники, необхідні на уроці написання твору. 11. Відповіді на решту запитань учнів. 12. Рішення вчителя щодо тематики (обов'язковий розподіл тем, теми на вибір, окремі теми для кожного) і строки написання твору.

Перевірка учнівського твору для деяких вчителів нічим не відрізняється від перевірки переказів і навіть диктантів: сумлінно зафіксовані орфографічні, пунктуаційні похибки і хвилястою підкреслено речення, стилістично незграбні. Тоді як на полях твору мають бути знаки оклику, що означає захват учителя, і слова «Чудово!», «Захоплений!», і знаки запитання, що адекватне «Не зрозумів», «Сумнівно», і відзначення стилістичної довершеності — «Вдало», «Оригінально» чи заперечення: «Не згоден», «Помиляєшся» тощо. А наприкінці твору —

ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПИСЬМЕННИКА

мікрорецензія, яка обґрунтовує дану оцінку. Наприклад: «Вітаю тебе, Олесю, з чудовим твором. Читати його було приємно. Особливо вдався тобі аналіз вірша «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...». Проте зверни увагу на декілька прикрих стилістичних недоопрацювань. Після к виправлення перепиши свій твір до загальношкільного альманаху. Дякую за естетичну насолоду. 5. Підпис. Дата». Приклад рецензії іншого гатунку: «І в цьому творі, Лукашу, є декілька сильних місць, зокрема — доречний стислий вступ і логічний перехід до основної частини. А далі — якась аморфна маса загальних фраз, до того ж невідредагованих. І в результаті тема не розкрита. Не властиве це Загорському. У чому справа? Комусь іншому поставив би «трійку», а тобі — «двійку». Сумно мені, навіть-дуже». Звісно, рецензії можуть бути ще лаконічніші.

В міру перерахування учнівських творів сильними і слабкими прикладами з них заповнюється «Зошит аналізу учнівських творів» за такими рубриками: 1. Зміст. Теоретичний рівень. Аналітичність, критичність. 2. Структура. 3. Емоційність. 4. Лексика. 5. Стилістика. Образність вислову. 6. Орфографія. 7. Пунктуація. 8. Оформлення. Загальні зауваження. Висновок. Оцінки.

За цією схемою і проводиться урок аналізу творів. Після повідомлення загального підсумку (6-12-18-4) і порівняння його з результатом попереднього твору вчитель, йдучи за схемою, з «Зошита аналізу» наводить приклади як позитивні (з зазначенням прізвищ), так і негативні (без прізвищ). Усе, що стосується грамотності, виконується на дошці. За 15 хв. до кінця уроку чергові роздають учням зошити — і розпочинається індивідуальна робота кожного учня над своїм твором. З усім, що не зрозуміле, учні звертаються до вчителя.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Галкін В. Система письмових робіт на уроках української літератури. — К., 1975.
- Довга О. Учнівські твори на морально-етичні теми // Укр. мова і літ. в шк. - 1990. - № 7. - С 19-28.
- Дубинская М. Обучение сочинениям на литературную тему. — К., 1988.
- Латанський В. Десятикласники пишуть рецензію // Укр. мова і літ. в шк. - 1984. - № 1. - С 67-71
- Литвиненко Г. Творчі роботи учнів у 9—11 класах середньої школи. — К., 1964.
- Степанцишин Б. Старшокласник пише твір. — Дніпро. — 1975. — № 2. - С 125-131.
- Тесля О. Як навчити учнів писати твори. — К., 1968.
- Цимбалюк В. Письмові творчі роботи з української літератури у 8—10 кл. - К., 1981.

Висококваліфікований вдумливий читач може пізнати особистість письменника — його світогляд, мораль, уподобання, характер, вдачу (темперамент), ставлення до природи і суспільства та інші грані — з самих його творів.

Читання художнього твору, на думку Льва Толстого, — це в першу чергу знайомство з самим письменником. Розповівши про своє життя до певного періоду, відомий письменник написав: «А далі читайте мої твори». І таке пізнання особистості митця значно вірогідніше мемуарних свідчень його сучасників, а тим паче — сухих, літописного характеру біографічних матеріалів. Проте школяр, хай він і старшокласник, ще не володіє такими читацькими навичками, і для нього знайомство з особою письменника починається саме з його життєпису. Саме тому кожна монографічна тема з літератури розпочинається життєписом письменника.

Можливості письменницького біографічного матеріалу величезні. Усі життєписи, разом узяті, — багата і яскрава художня історія нашого народу. Чи можна краще показати і переконливіше довести антигуманну суть кріпацтва, як на біографії Тараса Шевченка; двоєдушність австро-угорської конституції — на прикладі арештів Івана Франка? «Історія мого життя є частиною історії моєї батьківщини». Ці відомі слова Шевченка можна застосувати до життєписів усіх письменників.

Належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників — це ще і своєрідна енциклопедія нашої культури. Наприклад, при вивченні біографії Лесі Українки (коли піде мова про її оточення) учні дізнаються про генія української музики Миколу Лисенка, видатного письменника і вченого-сходознавця Агатангела Кримського, талановитого художника Івана Труша, великого фольклориста та історика Михайла Драгоманова, голову Радикальної партії Галичини Михайла Павлика, керівника «Київської громади» Михайла Старицького та інших. Звичайно, це будуть мікрохарактеристики, але якщо продумати їх систему, то за роки навчання можна звести величезну «будівлю» історії української культури.

Біографії видатних митців слова — надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні і морально-етичні теми. Не буде перебільшенням сказати: це ціла школа самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого і народознавчого спрямування. Саме це мав на увазі Іван Франко, коли писав, що генії, обранці долі, великі і оригінальні в щасті і в страданні, що життєпис корифеїв літератури дасть змогу увійти в таємниці духа їх епохи, бо саме в них цей дух міститься.

Національно свідомі вчителі України прагнуть так донести біографічний матеріал до учнів, щоб викликати в них позитивні патріотичні і моральні емоції, розбурхати їхню уяву. Та й чи може бути інакше! Кого залишить байдужим доля Павла Грабовського, кого не зачеплять за живе митарства Степана Руданського чи Івана Манжури, кого не заінтригує подвійне життя Панаса Мирного? Усі вони провели життя у протистоянні з урядом, з «сильними світу цього». І хоч їхнє життя сповнене злигоднів, але пройняте духом прометеїзму, вони духовно перемагали тиранів. Гнітюче враження справляє на учнів, коли в розповідях про письменників-класиків вони тільки й чують про їхнє убоге, тяжке життя, переслідування, хвороби й передчасну смерть. Це так, але й скільки світлого було в їхньому житті: усі вони були життєлюбів, кохали і були коханими, зазнавали радощів від творчості, від спілкування з людьми, природою, шедеврами мистецтва.

У процесі колективного співпереживання зі світом дум і почуттів письменника, яке неодмінно виникає при майстерному і широму пієтетному викладі його життєпису, учні неминуче захоплюються красою життєвого подвигу митця, гармонійним поєднанням його способу життя і творчості. Звісно, щоб так сталося, вчитель має про письменника знати стільки, як, скажімо, про матір-батька. І розповідати так закохано, як про найріднішу людину, тобто зацікавлено, з невідомою ширістю і теплотою. Йти на урок вивчення особи письменника як на свято, як на день народження побратима, визначивши своє особистіше ставлення до нього, усвідомивши, за що його поважаєш, що з притаманних йому властивостей варто взяти до свого ідеалу людини.

У педагогічному архіві вчителів-україністів є чимало учнівських творів, що засвідчують глибокий вплив тираноборчого життя письменників на формування особистості школярів. Ось декілька уривків.

«Незважаючи на несказанні муки кріпака, на тяжкі переслідування, каземати, і навіть солдатську муштру, Тарас Шевченко вистояв, ні на мить не зневірився в обраному шляху і до кінця життя зберіг широчінь лету волелюбного орла і голубину ніжність серця. Ось тому він і є моїм ідеалом людини» (Григорій К.).

«Іван Франко примусив мене задуматися над сенсом людського життя і над своїм власним. Спогади його сучасників мене просто приголомшили: невже стільки надзвичайного може бути в одній

людині? А коли може, то як виховати в собі хоча б часточку цього: найперше — силу духу, щоб і в моєму серці завжди панувало «радісне чуття», щоб і я колись мав право сказати про себе: «Я син народа» (Антін В.).

«Каменяреві слова про те, що Леся Українка «трохи чи не єдиний мужчина на всю сьогочасну соборну Україну», я довго вважала компліментом джентельмена дамі. Та коли нам читали опис її берлінської операції, я зрозуміла, що вона таки справді була напрочуд мужньою і гордою. Кожного разу, коли настає потреба відчути себе сильною, справжньою людиною, яка вірить у велике і святе, я подумки звертаюсь до моєї Лесі» (Люба Г.).

Якщо життя поета має такий вплив на юнь, то якою ж великою повинна бути відповідальність тих, що описують його, і тих, котрі доносять ці життєписи до учнів, тобто науковців і навчителів.

Життєписом митця художнього слова відкривається в школі вивчення кожної монографічної теми, що повинно стати поштовхом до зацікавлення його творчістю. Так, повинно стати і стає, бо перше враження часто є найсильнішим. На жаль, у практиці буває і навпаки: виклад біографії письменника тільки відштовхує учнів і від нього, і від його творів, створює негативні передумови для їх сприймання. Як доказ процитую декілька уривків з анкет і творів старшокласників.

Прикро вразили мене біографії Тараса Шевченка, Лесі Українки, Олександра Довженка і в підручниках, і в літпортретах, і в брошурах. Хіба можна так сухо, шаблонно писати про цих незвичайних людей? Про митців і писати б по-мистецьки: захоплююче, вражаюче, барвистою мовою» (Валентина К.). «Кожний з письменників — неповторна, часто легендарна особистість, а в наших підручниках усі вони на один кшталт. Чому так?» (Орися М.). «Так люблю читати про юнацькі роки письменників, але ні з підручників, ні з лекції вчителя цього не дізнаєшся» (Івга К.). «Більше б цікавих епізодів з життя письменників! Тоді б вони краще запам'ятовувалися» (Марія С.). «Ви мене запитуєте, які предмети я люблю менше за інші і чому. Коли бути ширим, змушений сказати Вам прикрість: я не люблю літератури, зовсім не люблю. Хоча я кохаюсь в поезії, але в школі література, як на мене — найнудніший предмет. Як аналіз твору — обов'язково про тяжке життя трудящих і заклик до боротьби, а як біографія письменника — одні дати, назви населених пунктів, збірок, перелік посад, нагород. Для чого такі уроки?» (Борис Г.).

Хто винен у цій інфляції літератури як шкільного предмета? Можна кивати на підручники, на методичні посібники, ще на когось чи на шось. Кивають ті, що не завдають собі труда укомплектувати власну бібліотеку, підшукати в ній або в періодиці цікавий матеріал, скомпонувати з нього змістовну оповідь і захоплююче її виголосити. А є вчителі, до яких на уроки приходять учні з інших класів, навіть учителі інших предметів.

Щоб зацікавити школяра, йому треба дати не реєстр великої кількості подій, а літературно-психологічний портрет письменника живої форми, для укладання якого найкращим

матеріалом є спогади сучасників, листи, автобіографічні і художньо-біографічні твори. Поменше дат, назв, другорядної інформації, а побільше цікавих епізодів з життя письменника, до того ж епізодів з підтекстним зверненням до почуттів учнів. Учні часто запитують, яким письменник був у повсякденному житті як син, чоловік, батько, з ким і як дружив, як проводив дозвілля, чим захоплювався — аж до того, який одяг любляв. Для учня не так уже й важливо, до якої саме масонської ложі належав письменник чи в котрому саме році він переїхав на нове місце тощо. Зате для його виховання дуже важливо знати: щедрим душею чи черствим, чуйним чи егоїстичним був даний митець? Ось які складові частини розповіді вчителя про М.Рильського:

1. Шлях без краю лежить.
2. З музикою, з піснею в серці.
3. О тиха пристане робочого стола!
4. Патріот рідної землі.
5. Як хочеш від людей шаноби, шануйся сам.
6. Мій друже, вірний гаю.
7. Мандрівочкою пахне.
8. П'ю записано в книгу спогадів.
9. Його друзі.
10. Смерть та безсмертя.

Треба все зробити, щоб схвильоване слово автора біографії і вчителя живописало самобутню постать письменника, щоб він постав перед учнем, мов живий, і щоб таким залишився для нього на все життя. А коли письменник стане не тільки зрозумілою, а й близькою, рідною учневі людиною, він сприйматиме його і як митця, і як борця, і перейматиме його погляди, ідеї, його моральний і етичний кодекс, що якимраз і є найпершим завданням літературного виховання.

Особливо слід наголосити на апелюванні вчителя до уяви учнів. Щоб з розповіді вчителя перед учнями уявно постав письменник, щоб він нібито зайшов до класу і щоб учні своїм духовним зором «побачили» його фігуру, вираз обличчя, одяг, збагнули його вдачу, характер, погляди. «Побачить» це учень — у нього виникнуть певні почуття (захвату, інтересу, поваги, любові), певне ставлення до «побаченого», його оцінка; почуття збудять думку, а роздуми стимулюватимуть волюву сферу учня, його діяльність (скажімо, виховувати силу волі, вчитись перемагати біль, як Леся Українка). Учень може сумлінно завчити і докладно переказуватиме біографічні відомості, одержати високу оцінку, але, не уявивши і не збагнувши особи митця, залишиться байдужим до життєдіяльності письменника.

Звісно, вчителі столиці та інших великих міст України мають змогу запросити на вечір, читачку конференцію, а то й на урок когось з письменників — і учні можуть поспілкуватися з ним, почути його мудре слово, збагнути його почуття й прагнення, запам'ятати образ митця як людини. Та подібні зустрічі

відбуваються нечасто. В той час як письменник потрібен саме на уроці, і не тільки сучасний, а й навіть митрополит Біаріон чи Іван Вишенський, про яких ми так мало знаємо. Зрозуміло, для цього не підійде скрупульозний хронологічний перелік дат і місць перебування письменника, назв його збірок, що зараз найчастіше і зустрічається в школі. Такі анкетні біографії викликають тільки нудьгу і відштовхують учнів від великої літератури. Хочеться заперечити навіть проти самого терміна «біографія», який мимоволі наводить нас до тих автобіографій, що зберігаються у відділах кадрів. Для школи (та й вузу) більше підійшов би термін «вивчення, пізнання особистості письменника». А особистість — це найперше внутрішній світ, світогляд, вдача, звички, уподобання письменника, його громадянське обличчя, особисте життя. І про все це слід оповісти так, щоб у слухачів створилось враження, наче ви, вчителю, все це бачили на власні очі, наче ви особисто знали письменника і оце, нещодавно з ним розлучившись, з приємністю ділитесь враженнями про свого улюбленця. Йдеться про так званий ефект присутності. Класичним зразком в цьому для вчителів може правити нарис Івана Франка «Володимир Самійленко». Йдучи за Франком, вчитель сам спроможний створити аналогічні нариси-оповісті.

Кожний з власного досвіду знає, яке значення при зустрічі з незнайомою людиною мають перші хвилини знайомства, кожне слово, жест, вираз обличчя. Так само і початок викладу життєпису в класі часто вирішує його успіх чи невдачу, задає тон. Для такого «камертона» уроку можна обрати крилату фразу («Він був сином мужика, а став князем в царстві духа»), початок реферату («Іван Франко» М.Кошубинського), програмний твір поета («Благословен той день і час»), вірш сучасного поета про класика-вчителя (М.Рильський, «Маркові дуби» — про М.Кропивницького), прослуховування в магнітофонному запису голосу письменника, пісні на його слова чи прочитання майстром сцени біографічного сценарію (Р.Івицький, «Тарас Шевченко»), проектування на денний екран репродукції портрета і його коментування, розповідь учителя про побачене ним в літературно-меморіальному музеї, на могилі тощо. Перелік можливих початків уроку практично нескінченний. Наведемо ще кілька прикладів.

На початку уроку, без усякого попередження вчитель читає напам'ять:

Недавно я поза Уралом
Блукав і Господа благав,
Щоб наша правда не пропала,
Щоб наше слово не вмирало;
І виблагав. Господь послав
Тебе нам, кроткого пророка
І обличителя жестоких
Людей неситих. Світе мій!
Моя ти зоренько святая!
Моя ти сило молодая!

Світи на мене, і огрій,
І оживи моє побите
Убоге серце, неукрите...

А далі, після паузи: «Ким, коли, а головне — з якої нагоди написано цей вірш, про кого в ньому йдеться? Кого так високо підніс автор, назвавши пророком? Ця поезія, датована 24 січня 1859 р., написана Тарасом Шевченком в день його першої зустрічі з українською письменницею Марком Вовчком у Петербурзі. Поезія привертає увагу глибокою ширістю, схвильованістю автора, який ласкаво називає письменницю своїм «світлом», «святою зоренькою», «молодою силою» і навіть «донею». Виникає запитання: за які заслуги Марко Вовчок піднесена до таких вершин, чим вона стала близькою Великому Кобзареві України?

У паралельному класі учням можна запропонувати інший варіант зачину, а саме:

Тихе надвечір'я в зимовому Петербурзі. Уже запалили газові ліхтарі, в їх тьмяному світлі якимось таємничим видавалося мерехтіння сніжинок, що м'яким килимком устеляли тротуар навпроти двоповерхового будинку на Фонтанці. Уявлю собі зі смаком обставлений салон, а в ньому — гурт людей. Серед присутніх відчувалося якесь піднесення, ледь помітне нетерпіння: то хтось на двері гляне, то розмова чогось обірветься і запанує гнітюча мовчанка. Очевидно, всі когось чекали. Найбільше нетерпеливись сіроока вродлива з високим чолом, над яким височіла пишною короною темна коса.

Нарешті, двері вітальні відчинилися і, сколихнувши порт'єру, в них став, мабуть, той, кого очікували, — кременний літній вусач. Якесь мить новоприбулий постояв, легким поклоном привітався з усіма присутніми, далі відшукав очима круглолицю красуню й покрокував просто до неї:

— Марія Олександрівна?... Добровечір. Вітаю Вас у вашій господі.

— Тарасе Григоровичу! Прошу сідати.

— Дякую. Я так поспішав, щоб ще сьогодні побачити Вас. Цієї зустрічі я чекав з того часу, як у Нижньому Новгороді прочитав Ваші пречудові «Народні оповідання».

Щоб привернути увагу учнів до письменника, не гріх заінтригувати їх. Приступаючи до теми «Павло Грабовський», можна розпочати її так:

Учора ввечері, як звичайно, багато з вас з цікавістю дивились телепередачі. Телеекран переніс вас у захоплюючий і хвилюючий світ образів, дум і переживань, у світ чарів мистецтва і чудес техніки, таємниць природи і складності душі людської. І все це, звісно, принесло нам неабияке задоволення. А чи задумались ви над тим, кому ви цим зобов'язані? Борисові Грабовському, інженерові-фізику, який першим створив рухомі телепередачі. Але найцікавіше полягає в тому, що він син видатного українського поета Павла Грабовського, до вивчення життя і творчості якого ми переходимо. Родом цей письменник з Сумщини...

З досвіду вчителів України пропонуємо ще кілька оригінальних початків уроків. Церший — до теми «Іван Нечуй-Левицький»:

На його робочому столі постійно стояв фотопортрет коханої

Надії, світле почуття до якої, незважаючи на її зраду, він проніс крізь усе життя, бо любов, говорив він, може бути лише одна... «Хоча Надія знівечила моє життя, — сказав якось, — але я кохав її без міри все життя».

Цей чоловік, ім'я якого я невловзі назову, дуже любив квіти і голубів, а ще більше — людей, чиї вади він виправдовував, що є рідкістю. До річки Рось він побожно звертався: «Красуне моя», а на першому місці в суспільстві ставив хліборобів. Дуже любив музику, гарно грав на роялі, чудово співав. Мав два види відпочинку — перебування на природі і на музичних концертах. Він був педантом, про що красномовно свідчить такий факт: під час святкування власного ювілею письменник устав і пішов додому, бо урочистості затягнулися, а він рівно о 8-ій має вечеряти.

У кімнаті його завше було чисто і затишно. Одягався вишукано, з незмінним білосніжним комірцем, любив садити дубки та інші дерева. Для дітей завжди мав цукерки, щедро ними пригощав. Був нетерпимим до засмічування української мови русизмами і полонізмами.

Таким був і назавжди залишився в пам'яті нащадків Іван Нечуй-Левицький.

Приступаючи до вивчення теми «Панас Мирний», зачитаймо учням децицю з його «Щоденника» або вірш «До кобзи» чи «Україні», а ще ліпше — уривки з його геніальних статей «Про мову» і «Рідна мова». Після їх прочитання скажемо учням: «Як трепетно любив, як глибоко пірнув в океан рідної мови цей чиновник губернського казначейства, який був і великим прозаїком, і людиною чуйного серця».

Коли хочете зацікавити учнів Іваном Капенком-Карим, розкажіть їм про його братів — Миколу та Панаса Тобілевичів та їхню сестру Марію, маму і тата — цю славнозвісну українську родину, яка подарувала нашій культурі відразу чотирьох велетнів сцени. Чистота і могутність націй залежить від духовного потенціалу її представників, від родинного виховання дітей. Тож пишаймося, що належимо до нації Тобілевичів і берімо собі за взірць уклад їхнього життя.

Маєте намір сенсаційно розпочати перший урок за п'єсою «Хазяїн» — змалуйте відвідини Іваном Тобілевичем у Сумах цукрового магната Терещенка... Зайшов до його кабінету, розповідав він згодом сину Назаров!, і остовпів: уся величезна стіна за столом була зайнята розставленими в шаховому порядку... порожніми сірниковими коробочками. «Цей фон кабінету, — сказав мільйонер незмірно враженому драматургові, акторові й режисеру, -- се мій символ. Економія на всьому — ось звідки моє багатство». Саме після цієї зустрічі і виник задум написати комедію, яка згодом одержала промовисту назву «Хазяїн», в якій магнат упізнав себе і, щоб не допустити вистави, запропонував письменнику за відмову від постановки комедії чек на 25 тисяч крб. — сума на той час колосальна (порівняйте: обід з трьох страв у корчмі коштував 5 коп.). Але митець не спокусився, хоча гроші йому ой як були потрібні...

У засніженому Тобольську, далеко-далеко від вишневої України, вмирав великий поет, незрадливий син своєї матері-землі. Був кінець листопада 1902 р. Біля ліжка вмираючого всього двоє: дружина Анастасія та син Борис, пізніше геніальний винахідник, що подаував людству рухоме телебачення. ...Останній доторк спрацьованих висохлих від туберкульозу рук, останні слова заповіту неодмінно їхати на Україну, жити і вмирати лише там.

Так можна розпочати перший урок про Павла Грабовського. А можна і по-іншому — оспівченням поета в любові до рідної пісні: «Втіхо моя, пісне українська! Мов дотик зачарованої істоти, ти зміцнюєш мої сили, кріпиш почування, викликаєш жадобу життя. Велика, незрівнянна, певно, твоя сила, коли ти зачудувала Європу, перейшла нетрі Азії, прийнялася в Америці...» Зрештою, інформація про музей поета в Пушкарному теж цілком годиться.

Про Михайла Коцюбинського найкраще, найдостовірніше розкажуть його листи, зокрема з Молдови до дружини Віри. Ось послухайте уривки з них: «Серце моє! Так мені тужно за тобою, так мені хочеться хоч раз, хоч півраза... пригорнути тебе. Добридень тобі, моя ясочко! Кохання моє солодке! Мені так хочеться почути твій голос, що я заплющую очі і викликаю в пам'яті твій образ, пригадую голос, вираз очей, руки. Сонечко моє! Без тебе мені поночі, похмурі все, невеселе. Коли б уже швидше додому! Скарбе мій найдорожчий! Напиши мені, як виглядає мама, чи поправилася, чи змарніла. Бережи, голубонько, її здоров'я, не давай застуджуватися, та й сама не застудуйся. Цілуй маму від мене, а я вже тобі верну з великими жидівськими відсотками. Радосте моя єдина, квітонько моя наддеснянська! Сьогодні господар виноградника прислав дві пляшки вина, але ми його, звісно, не пили, а віддали москалям.

Виправдало себе розпочинання теми «Марко Черемшина» читанням емоційного, драматизуючого настроїв вірша Дмитра Павличка «Марко Черемшина на могилі свого батька», після чого мимохідь виникає думка: «Чи справді Марко Черемшина жалкував, що став інтелігентом, письменником і дорікав батькові за те, що той його «в адвокати вивів, а не в опришки»? Ні, це, мабуть, злет фантазії поета. Але чи оперта ця фантазія на реальну основу? На це запитання дамо відповідь, коли простежимо життєдіяльність видатного новеліста».

«Не з вами, — каже вчитель учням, — а з іншим класом, ще в 70-ті роки відвідали ми Русів, що на Івано-Франківщині, коліску геніального новеліста Василя Стефаника. Ще живий тоді старезний Кирило Стефаник, син письменника, вдов нас на могилу свого тата, а ми з пам'яті читали йому «Кленові листки» та «Новину»; плакав Кирило, плакали ми всі».

Випробуваними «заставками» до теми «Юрій Фєдькович» стали і спогади його сучасників про драматичне кохання Буковинського Солов'я, і уривки з повісті І.Пільгука «Пісню снує Черемош».

Майже такий самий ефект дає читання «Прологу» до поеми «Мойсей», «Монологу Козака Невмираки», зачитування пам'яті вступного слова сина Івана Франка, Тараса з книги «Про батька»: «Був середнього зросту, а йшов як велетень...»

Оберіть собі один з цих зачинів теми «Леся Українка»:

1. Читання поезії «Я так люблю оці години праці» або «Де поділися ви, голосні слова...», або «Уста говорять...» 2. Читання одного з монологів Міріам з драматичної поеми «Одержима». 3. Зачитування спогадів сучасників поетеси, зокрема Михайла Павлика. 4. Графічний початок. Учитель підходить до дошки і пише дату 1871, повертається до учнів і каже: «Цей рік був дуже щедрим для української культури, бо дав нам Леся Мартовича, Василя Стефаника і Лесю Українку».

Тему «Максим Рильський» можна розпочати «Словом про рідну матір» і зверненням до учнів:

Слово «благословен», яким розпочинається майже кожна строфа вірша, не буденне, рідко вживане, бо семантика його означає рідкісну дію, акт благословення чогось або когось. Наприклад, патріарх села благословляє воїнів на захист рідної землі, дідусь та бабуся благословляють онука (онуку) на подружжє життя, вузівський викладач благословляє випускників на самостійне професійне життя, мати благословляє дитя на щастя, на многі літа. Це вагомі, вельми відповідальні акти. Але наскільки вагоміший акт відбувся шойно на ваших очах: поет благословив цілий народ, всю землю нашу. Очевидно, треба не лише вміти, а й мати право на виголошення такого благословення. Таку відповідальність сам узяв на себе незабутній Максим Рильський в одному з найкращих своїх творів.

І н ш и й в а р і а н т. Без усякого вступу вчитель читає:

Народне щастя і народне горе
Я намагався в слово перелити.
Ішов з народом через гори й доли.
Землі своєї зелень і блакить
Любив я серцем.

Спробуйте визначити за стилем, хто шойно відкрив нам свою душу? І чи насправді автор цих слів завжди був з народом?

Своєрідною увертюрою до знайомства з життям і творчістю Василя Симоненка стає гуртове виконання улюбленої в народі пісні на його слова «Виростеш ти, сину».

Творчість Павла Тичини воєнної доби... На дошку один за одним лягають заголовки поезій: «Весна», «День настане», «Пісня», «Мій народ», «Матері забути не можу», «Радійте, співайте!», що дає вчителю підставу сказати: «Якщо судити за назвами віршів, може скластися враження, що написані вони в безжурний час, насправді — в темну ніч фашистського нашестя, коли вирішувалося, бути чи не бути Україні вільною. Тож яку твердість духу, який оптимізм треба було виплекати в собі, щоб у великій тривозі за Україну писати такі світлі твори?

І н ш и й в а р і а н т.

Як ви гадаєте, друзі, кого я маю на увазі, коли повідомлю, що він співав у шкільному хорі в початковій школі. Далі був хористом і

солістом у Єслецькому і Троїцькому хорах Чернігова, був регентом семінарського хору, чудово грав на піаніно, кларнеті, гобої, працював помічником хормейстра в українському театрі Миколи Садовського, був диригентом робітничого хору в Києві, одним із засновників хору-студії ім. Леонтовича, літописцем хорової капели Кирила Стеценка, записував з народних вуст; обробляв пісенний фольклор і сам створив ряд оригінальних мелодій. Так, все це Тичина.

Інколи не обов'язково якийсь час тримати в таємниці ім'я письменника, про якого дає інтригуючу інформацію, створюючи цим у класі проблемну ситуацію. Можна і «відкритим текстом» бодай для того, щоб на місці одного стереотипу не виник інший. Наприклад:

Андрій Головка згадує, як у церковно-приходській школі на уроці арифметики, замість того, щоб розв'язувати задачу, він писав вірш. Дівчинка-сусідка, побачивши це, підняла руку і заявила: «Ганно Іванівно, Андрійко не розв'язує задачі, а пише вірші». «Вірші?» — перепитала вчителька, підійшла до парти, глянула, прочитала і, лагідно вимовивши «Як гарно!», погладила школярика по голові. От у цей момент і народився письменник. Не було б того «Гарно ж як!» і не лягла б на дитячу голівку вчительська рука, письменника Головка не було б.

Коли викладати життєписи письменників таким чином, перед учнями неодмінно постане, кажучи словами Леоніда Новиченка, не безликий «продуцент образів і «калькулятор» горезвісних «рис характеру», а змістовна особистість з власною долею, яка, зачаровуючи, вражає, про яку цікаво слухати. А цікавинка, як відомо, завжди викликає роздуми, що якраз і найсуттєвіше, бо часто з роздумів розпочинається самовиховання.

Виникає запитання, на яких матеріалах створювати такі і ще оригінальніші початки уроків? Листи письменників, їх автобіографічні художні твори, спогади їх сучасників і ... біографічна белетристика. Дбаючи про те, щоб в уяві учня постав живий, до того ж правдивий образ письменника, вчитель приділить максимум уваги жанрові біографічно-художньої прози, бо саме там для учнів найбільша цікавинка, бо саме в них на матеріалі спогадів сучасників та документів змальовано письменника в родині, у повсякденному житті, в його творчій лабораторії і в широких зв'язках з друзями-однодумцями, народом, з епохою. Нижче наводимо перелік таких творів.

При Григорія Сковорода

Т. Куліш П. Грицько Сковорода/ Твори: У 2 т. — К. — 1989. —

Шевчук Вас. Предтеча. — К., 1969.

Ляшенко Л. Блискавиця темної ночі. — К., 1965.

Вовк Г. Мед з каменю. — Жовтень. — 1969. — № 5.

Чередніченко В. Молодість Григорія Сковорода. — Прапор. — 1970. — № 6.

Поліщук В. Григорій Сковорода/ Вибране. — К., 1987.

Драч І. Григорій Сковорода. — К., 1984.

Про Івана Котляревського

Пільгук І. Грозвий райок. — К., 1963.

Стрепет В. Над Дунаєм, над рікою. — К., 1967.

Левін Б. Веселий мудрець. — К., 1972.

Левін Б. Видно шляхи полтавської. — К., 1984.

Про Тараса Шевченка

Хоткевич Г. Тарас Шевченко. — Львів, 1966.

Рубашов М. Багряні тині. — К., 1965.

Большаков Л. Повість про вічне життя. — К., 1990.

Шевчук Вас. Терновий світ. — К., 1986.

Шевчук Вас. Вітрила. — К., 1964.

Шевчук Вас. Син волі. — К., 1989.

Дарда В. Його кохана. — К., 1964.

Тулуб З. В степу безкраїм за Уралом. — К., 1989.

Вінок Тарасу Шевченку. — К., 1963.

Смілянський Л. Поетова молодість. — К., 1984.

Красицький Д. Тарасові світанки. — К., 1989.

Малишко А. Тарас Шевченко. — К., 1964.

Донець Г. Серце Прометея. — К., 1964.

Косарик Д. Роботящим умам, роботящим рукам. — К., 1961.

Косарик Д. Син — колос. — К., 1983.

Дарда В. Переяславські дзвони. — К., 1990.

Про Івана Франка

Колесник П. Поет під час облоги. — К., 1980.

Колесник П. Терен на шляху. — К., 1980.

Кіліченко Л. Франкова криниця, -/ К., 1991.

Горак Р. Задля празника. — К., 1989.

Горак Р. Тричі мені являлась любов. — К., 1987.

Іван Франко у спогадах сучасників. — Львів, 1972.

Про Лесю Українку

Олійник М. Дочка Прометея. — К., 1985.

Олійник М. Леся. — К., 1960.

Олійник М. Одержима. Роман. — К., 1963.

Третяченко Т. Вірю я в правду свого ідеалу. — К., 1989.

Спогади про Лесю Українку. — К., 1963.

Про інших письменників-класиків

Іваненко О. Марія. — К., 1986 (про Марка Вовчка).

Гнідан О. Василь Стефаник. — К., 1991.

Деко О. Журавлиний заспів. — К., 1970 (про Л. Гліб'ва).

Пільгук І. Дуби шумлять, — К., 1978 (про Панаса Мирного).

Пільгук І. Повій, вітре... — К., 1969 (про С. Руданського).

Сиротюк М. На крутозламі. — К., 1969 (про П. Грабовського).

Сиротюк М. Забілили сніги. — К., 1970 (про П. Грабовського).

Грабовська Л. До мети. — К., 1958 (про П. Грабовського).

Іванченко Р. Клятва. — К., 1971 (про М. Драгоманова).

Гончаренко Б. Гості буковинської орлиці. — К., 1964 (про О. Кобилянську).

- У вінок М. Коцюбинському. — К., 1967.
- Цюпа І. Через терни до зірок. — К., 1968 (про М. Коцюбинського).
- Смілянський Л. Михайло Коцюбинський. — К., 1965.
- Орлік П., Кузнецов Ю. Слідами феї Моргани. — К., 1990 (про М. Коцюбинського).
- Коцюбинська І. Спогади і розповіді про Михайла Коцюбинського. — К., 1985.
- Пільгук І. Пісню снує Черемош. — К., 1973 (про Ю. Федьковича).
- Шевчук В. Мандрівка в гори. — Жовтень. — 1977, — № 6 (про Ю. Федьковича).
- Бандурак В. Лесь Мартович зблизка. — Ужгород, 1971.
- Ільєнко І.-Григорій Квітка-Основ'яненко. — К., 1973.
- Врублевська В. Емансипантка. — К., 1989 (про О. Кобилянську).
- Кротевиц Є. Київські зустрічі. — К., 1965 (про І. Нечуя-Левицького, І. Тобілевича, М. Старицького).
- Горак Р. Шашкевич. — Жовтень. — 1981. — № 10.
- Вінок Маркіянові Шашкевичу. — К., 1987.
- Смоленчук М. Ой літа орел. — Одеса, 1969 (про М. Кропивницького).
- Мартич Ю. Старий театральний квиток. — К., 1974 (про корифеїв театру).
- Медуниця М. Брати і побратими. — К., 1990 (про Панаса Мирного).
- Про сучасних письменників
- Шлапак Д. Полум'яний сурмач. — К., 1982 (про А. Малишка).
- Гаврилів П. Назустріч бурі, — Прапор. — 1970 (про С. Васильченка).
- Майстер прози поетичної. С. Васильченко. — К., 1983.
- Минко В. Червоний Парнас. — К., 1972 (про О. Довженка, П. Панча, А. Малишка та ін.).
- Мартич Ю. Яблуко пізнання. — К., 1963 (про Ю. Яновського, Остапа Вишню, М. Рильського).
- Кравченко І. Чигир-трава. Калиновий вітер. — К., 1981 (про М. Стельмаха).
- Мигаль Т. З життя не піцу ніколи, (про О. Гаврилюка).
- Журавський А. Ніколи не сміявся без любові. — К., 1983 (про Остапа Вишню).
- Плачинда С. Юрій Яновський. — К., 1986.
- Семенчук І. Юрій Яновський. — К., 1990.
- Костенко А. Андрій Малишко. — К., 1987.
- Про Андрія Головка. — К., 1980.
- Тельнюк С. Павло Тичина. — К., 1979.
- Загребельний П. Кларнети ніжності. -> Вітчизна. — № 1. — 1981 (про П. Тичину).
- Плачинда С. Олександр Довженко. — К., 1981.
- Син зачарованої Десни. — К., 1984.
- Мартич Ю. ...ї стежка до криниці. — К., 1980 (про М. Рильського).

Мартич Ю. Добридень, усмішко. — К., 1978 (про Остапа Вишню).

У прецікавій автобіографічній статті «Дешо про себе самого» Іван Франко писав: «Дальший опис мого життя заступити може бібліографічний список моїх праць». Це пряма вказівка для вчителя-українця. Давайте так і робити: 1-ий ряд десятикласників одержує завдання скласти бібліографічний список поетичних збірок, циклів, поем Івана Франка; 2-ий — його основних прозових і драматичних творів; 3-ій — головних наукових праць у галузі літературознавства, естетики, філософії; учні четвертого ряду вирушають у бібліографічний пошук на тему «Іван Франко в музиці, кіно, малярстві та скульптурі»; учні 5-го ряду опрацьовують тему «Образ Івана Франка в художній, біографічно-художній та мемуарній літературі», а 6-ий ряд одержує завдання систематизувати основні праці сучасного франкознавства — монографії, брошури, розділи в підручниках, найвагомійші статті.

Щоб усесбічно змалювати повнокровну особу письменника за біографічною повістю чи романом, треба вдумливо підійти до відбору матеріалу. В основу своєї розповіді покласти не велику кількість інформації, а наукову достовірність та ідейну цілеспрямованість змісту викладеного, його виховний приціл, вибірковість біографічного матеріалу, цікаву форму викладу і залучення самих учнів до вивчення особи письменника Людина, її характер, як відомо, розкривається найперше в діяльності, на «гребені життєвих хвиль». А тому, щоб яскраво змалювати особу письменника, слід з сотень фактів вибрати сім-вісім найхарактерніших, найтиповіших. Скажімо, в життєпису Лесі Українки до таких належать стосунки з батьками, братом Михайлом і сестрою Ольгою, дружба з Сергієм Мержинським, боротьба з недугою, зокрема операції в Берліні, контакти з київською «Громадою», перебування на Буковині, в Галичині, Болгарії, Єгипті, Італії.

В розповіді про письменника обов'язково має бути кульмінаційний момент, який відповідатиме кульмінації в житті письменника. У Тараса Шевченка це перша подорож в Україну або перебування в казематі, У Івана Франка — арешт і конвоювання по етапу до Нагуєвичів або творення в паралізованому стані, у Лесі Українки — мужній двобій зі смертю або зворушливе доглядання приреченого і покинутого всіма Сергія Мержинського. Ось фрагмент такої кульмінації з розповіді про Івана Франка:

Квітень 1908 року. Надворі рання весна, розквітла природа торжествує, а у Франка нова біда. Віснажений постійною працею і майже дворічним тюремним ув'язненням, він тяжко захворів. Параліч. Лікувався письменник у Хорватії, потім — у львівській* ліяній-санаторії, весною наступного року — на березі Адріатики, а восени цього ж року — в Одесі, проте всі зусилля медиків недуги не здолали.

Повертаючись кожного разу до Львова, письменник зразу ж брався до праці: диктував свої твори старшому синові Андрієві, а

то й сам, припасувавши надлюдськими зусиллями якість олівцень до покручених судомами пальців, писав, перемагаючи нестерпний біль у руці. Рукописи цих часів дуже важко розібрати, написані вони покрученими друкованими буквами-каліками. Дивися на цих німих свідків стоїчного змагання великої людини з хворобою і думаєш: це був поєдинок, гідний титана. Так, не писати він не міг. Він писав завжди і всюди: на волі і в тюрмах, у редакціях і в потягах, в кафе і на риболовлі. Не полишав Франко свого пера і тоді, коли непритомнів від голодування. Писав серед крику і плачу дітей, а коли лемент став нестерпним, саджав на кожне коліно по дитині (дружина місяцями перебувала в лікарні) і продовжував працювати. Поет був вірний ним же проголошеному принципові «Дай працювати, працювати, працювати, в праці сконатъ». Писав, аж поки осліпнув. І осліпим теж писав. Ці твори, написані в затемненому кабінеті, Леся Українка назвала дітьми страждання. Не випустив з рук пера поет і вчений і тоді, коли розбив його підступний параліч, коли покорчило руки і здавалось, що всьому кінець. Кінець? Ні, допоки він дихає, не покине працювати. І як працювати! Діти Франка згадують, що коли батько заглиблювався в роботу, для нього не існувало нічого навколишнього. Один із сучасників згадує, що одного разу він зайшов до кімнати, в якій працював Франко, і простояв півгодини непоміченим. Господар зауважив його тільки тоді, як закінчив роботу. Хто заперечить, що саме завдяки напруженій роботі мозку, дивовижній працездатності і став Франко всесвітньо-відомим, назавжди увійшов у Пантеон Безсмертя.

Повністю Іван Франко так і не видужав. Але як тільки хвороба трохи відступала і письменник знову міг писати власноруч, він кидався у вир творчої і громадської роботи. Інакше він не вмів і не міг, бо завжди свято вірив, що «лиш в праці варто і для праці жить».

Художня розповідь, хвилююче живе слово про письменника завжди будуть для вчителя основним методом, а для учнів — основним джерелом вивчення, пізнання особистості письменника. Крім оповіді, вчителі України організують вивчення особистості письменника за його листами, мемуарними і художніми автобіографічними творами («Автобіографія» І. Нечуя-Левицького, «Зачарована Десна» і «Щоденник» О.Довженка), за спогадами сучасників, видані вже про кожного письменника-класика, за художніми біографічними творами типу «Грозвий ранок» чи «Дуби шумлять» І.Пільгука (класна читачка конференція), за діафільмами, навчальними і художніми фільмами (перегляд і обговорення), за серією літературних плакатів, за рефератами, за іконографічними матеріалами або як самостійне опрацювання статті й підручника з доповненням вчителя чи уявленою, а то й справжньою екскурсією до місць перебування письменника, включаючи відвідання кімнат, літературних і меморіальних музеїв. А як цікаво простежити формування особистості І.Франка від раннього дитинства до юначої зрілості за його

оповіданнями «Малий Мирон», «Злісний Сидір», «У кузні», «Мій злочин», «Під оборогом», «Гірчичне зерно», «У столярні», «Отець-гуморист», «Борис Граб», «Моя стріча з Олексою».

Як безпомилково обрати один з цих методів? Найперший критерій: щоб суть методу відповідала характерові особи письменника. Слід виходити і з наявних матеріалів, і з особливостей, притаманних учителю: наприклад, словесник-златоуст найчастіше буде розповідати, а в кого немає такого дару оповіді, той покличе собі на допомогу техніку тощо. Проте який би метод не обрав учитель, в застосування будь-якого з них треба вкладати всю душу. Дивуватись, радіти, печалитись, обурюватись, гніватись — тільки не бути байдужим. Академічна стриманість і безпристрасна об'єктивність — це не для загальноосвітньої школи.

Дуже важливо, щоб учень не просто прослухав (хай і найважливіше) життєпис поета, прозаїка, драматурга, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання особистості письменника. Тоді його знання переплавляться в переконання, та й самі знання стануть значно міцніші. Сучасний учень спроможний виступити з повідомленням про зміст телепередачі і з рефератом літпортрета, виготовити і пояснити карту життя письменника, продемонструвати і прокоментувати діафільм, інсценувати біографічне оповідання або укласти з нього сценарій-монтаж тощо.

Оскільки не в усіх учнів розвинута уява, їм треба допомогти «побачити» письменника, раціонально для цього унаочивши урок. З цією метою знадобляться магнітофонний запис голосу письменників, уривки з їхніх творів, фільми і діапозитиви, репродукції картин, саморобні карти місць перебування, живописні, малярські, графічні портрети і фотопортрети. Ближчими і зрозумілишими учням роблять митців їхні побутові, родинні фотографії, наприклад, Михайло Стельмах із сином Ярославом, Андрій Малишко на передовій або серед своїх улюблених соняхів, Олесь Гончар у своєму робочому кабінеті, Павло Тичина з дружиною за піаніно, Максим Рильський у своєму саду, Володимир Сосюра з дочкою і онуками, Олександр Довженко в яблуневому саду.

А скільки учнівських почуттів викличе те, що вчитель вийме з портфеля і розгорне поживтілий номер газети з портретами письменників-фронтовиків! Діти буквально завмирають, коли їхній наставник з зажурию в голосі говорить: «У мене в руках траурний номер «Літературної України» за 28 липня 1964 р., присвячений похоронам Максима Рильського, Читаю тільки заголовки виступів побратимів незабутнього великого Гранд-слова: «В безсмертя», «Непогане ім'я», «Прекрасна зоря», «Сяйво людяності», «Стоколос», «Титан поезії», «Великий для всього світу». А ось початок виступу Дмитра Павличка, учня патріарха новітньої української літератури: «Перестав світитися великий розум, перестав існувати цілий університет, перестав дихати велетень української поезії. Від смерті Івана Франка сонце української поезії не було ще таким чорним». Після

паузи вчитель розповідає про батьків Рильського, його юність — і тепер кожне його слово лягає на підготовлений ґрунт, бо весь клас охоплений одним настроєм, одним почуттям.

Важливо подбати, щоб весь підібраний учителем для уроку матеріал становив єдину монолітну цілісність і був цілеспрямованим. З цієї метою слід укласти для себе тези — віхи, які не дозволять збочити, випустити якусь важливу ланку. Наведу приклад таких тез біографії Шевченка:

1. Шляхом самоосвіти кріпак Шевченко стає одним з найосвіченіших людей свого часу, людиною достоту енциклопедичних знань. Це подвиг?

2. Майже все своє свідоме життя прожити за межами рідного краю, бути насильно відірваним від народу — жити в чужомовному середовищі і залишитись незрадливим сином своєї матері-вітчизни, вірним її традиціям, культурі, мові. Це теж подвиг.

3. Його переслідували, катували, кинули в нелюдські умови, але він не зрікся своїх поглядів, переконань та ідеалів. Який це подвиг!

4. Завжди турбуватися про інших, присвятити їм усе своє життя, дбати про народ кожну днину, кожну мить — і ні разу не поскаржитись на свої злигодні! Хіба це не подвиг?

5. Коли навколо тебе майже всі тисячоліттями поклоняються земним ідолам, а ти відважився кинути цим сатрапам виклик — яку сміливість для цього треба мати?!

На уроці вивчення життєвого шляху письменника немає дрібниць, тут усе має значення, навіть скільки дат вибрати, коли і як їх повідомити учням, які питання їм поставити, як сформулювати саму тему уроку. Одна справа проголосити трафаретне: «Біографія Павла Грабовського» (О. Довженка, М. Рильського, Г. Сковороди), а зовсім інша — «Стогін змученого серця» («Син зачарованої Десни», «Чарівник поетичного слова», «Великий любомудр»), і

Отже, треба все зробити для того, щоб учень пішов з уроку вивчення особистості письменника інтелектуально і емоційно наснаженим, морально цілеспрямованим, естетично натхненним, зачудованим величчю духу Митця і Громадянина.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Дробот В. Изучение биографии писателя в школе. — К., 1988.
 Дуб Р., Поліщук В. Портрет письменника на уроці. — Укр. мова і літ. в шк. — 1971. — № 6. — С. 45-50.
 Пультер С. Особливості вивчення біографії письменника в старших класах. Методика викладання української мови і літератури. - Вип. 8. - К., 1978. - С. 36-45.
 Семенчук І. Як вивчати біографію письменника. Література учить жити. — К., 1968. — С. 208-219.
 Степаншин Б. Щоб до класу зайшов письменник. - Дніпро. - 1976. - № 7. - С. 32-37.

Учень-читач розгортає поетичну збірку чи новелу, повість чи роман — і відразу, інколи з першого речення, потрапляє в Дивосвіт Поезії, у царство краси глибинних людських помислів і високих почуттів, величі людського духу та омріяних устремлень до ідеалу.

Однак юному недосвіченому читачеві не так просто мандрувати шляхами дивовижного царства краси, нелегко розібратися в переносному значенні фрази, вибагливій стилістичній фігурі, підтексті рядка тощо. І тут на допомогу має прийти озброєний теорією літератури і методикою її викладання вчитель. У мандрах по неозорому літературному океану ця теорія слугує учням-читачам своєрідним компасом. Тільки треба їм той компас своєчасно вручити, ґрунтовно розтлумачивши, як ним користуватися. Відомо ж: лише той зазнає повної естетичної насолоди від сприймання художнього твору, хто робить це осмислено.

Аналізувати літературні твори вчителів в 5—11-х класах доводиться майже на кожному уроці — і в цьому криється як позитив (формується ґрунтовне професійне вміння, яке може перерости у майстерність), так і негатив: аналіз витвору художнього слова може стати буденною справою, навіть звестись до шаблону. Як подолати цю суперечність, розв'язати цю найвагомішу проблему методики літератури? Йдеться ж бо про самотність, неповторність кожного справді талановитого літературного твору. Усвідомлення цієї найголовнішої з літературознавчих засад неминуче приводить учителя до висновку про таку ж самотність, неповторність аналізу, точніше — про його адекватність художності твору. Здійснити це, звісно, нелегко, але прагнути до цього треба постійно. Методична наука має надати словеснику в цьому посутню допомогу, що якраз і є завданням даного розділу.

Перш ніж повести мову про конкретні шляхи і методи аналізу художнього твору, з'ясуємо їх загальні засади. Крім загальновідомих і повсюдно описаних принципів науковості, аналізу твору в єдності його змісту й форми та історизму,

вивчення витворів красного письменства має спиратися також на важливі загальномістецькі закони, а саме:

1. Безпосередність у сприйнятті літературного твору, який має бути передовсім повністю прослуханий у виконанні вчителя, підготовлених учнів або майстра художнього читання з фонохрестоматії". Різкого осуду заслуговують ті вчителі, які, не спромігшись організувати прочитання учнями тексту твору, все ж, не гаючись, беруться за його аналіз. Треба все зробити, щоб усі школярі прочитали (і своєчасно!) повний текст твору (слід попередити про це заздалегідь, забезпечити учнів необхідною кількістю примірників, укласти графік їх прочитання, письмово перевірити знання фабули твору). Коли ж з об'єктивних причин цього зробити не вдається, якщо переважна більшість учнів не прочитає тексту роману, в такій ситуації три підготовлені учні читають в особах (автор і два персонажі) найвагоміші в ідейно-художньому плані місця твору. На кожен урок припадає 2-3 епізоди роману чи повісті. Загальна настанова учням-слухачам: у «Літературних зошитах» фіксувати всі імена, географічні назви, терміни, незрозумілі слова. Наприкінці читання треба дати відповідь на такі запитання:

1. Яка роль даного епізоду в сюжеті роману, як у ньому розкриваються характери героїв? 2. Яку проблему тут ставить і розв'язує автор? 3. Ваші враження і роздуми від «побаченого» внутрішнім зором. 4. Оцінка художньої вартості уривка, його основні виражальні засоби, їх фактура і функціональне значення. Корисно стисло переказати фабулу розділу та озакласти його. Після завершення читання останнього розділу триває бесіда на закріплення емоційного сприйняття всього тексту і аж тоді розпочинається (власне, продовжується) його ідейно-художній аналіз.

2. Безперервність у сприйнятті художнього твору. Напевно, театрального глядача обурило б припинення спектаклю і перенесення решти його на наступний день чи тиждень, показ відвідувачам виставки не всієї картини чи скульптури, а частини. А от з літературними творами в школі таке чинять повсюдно і поспіль. Прочитав учитель вступ і уривки першої частини поеми Т.Шевченка «Сон» — і одразу переходить до її аналізу. Навіть з невеликим віршем дозволяють собі таке. Додержуючи закону безперервності, вчитель на першому уроці, відведеному на вивчення поеми «Сон», читає їм цей твір повністю, до того ж напам'ять, що триває 40 хв. Завершує урок бесіда, котра закріплює емоційне сприйняття поеми, аналіз якої, зрозуміло, вчитель проведе на наступному уроці, коли «мову почуття буде переведено на мову роздуму» (Іван Франко). Той самий закон цілком можна застосувати і щодо інших поем, крім «Енеїди» та «Гайдамаків», і щодо оповідань («Горпина», «Морозенко»), Коли ж йдеться про згадані поеми,

повісті та романи, закон безперервності в їх сприйманні має спрацювати вдома: настійно радимо читати епічні твори за кілька днів. Про донесення до учнів змісту драматичних творів методом їх читання в особах уже йшлося.

3. Правильне співвідношення сприйняття і аналізу твору. Чітко визначених вимірів цього співвідношення немає і не може бути. Йдеться про ступінь, обсяг аналізу, який не повинен переважати процес читання чи слухання. Чим простіший твір, тим меншою має бути «питома вага» аналізу, і навпаки. Наприклад, «Кавказ» чи «Послання» Шевченка з огляду на їх місткість, сконденсованість ідейно-художнього змісту та рідкісний жанр (інвектива, послання) потребують докладного коментування, «Сон» — порівняно меншого, а «Катерина» — ще меншого. Дотримання цього принципу сприяє естетичності аналізу: літературний твір постає перед учнями не як конгломерат тропів, фігур, композиційних і позакомпозиційних засобів, а як живий пульсуючий витвір красного письменства, що вирає розмаїттям барв усієї палітри почуттів. Такий аналіз ніколи не обридне учням, не відштовхне їх від шкільної літератури.

4. Поєднання загальноприйнятих оцінок художнього твору з особистими. Сприйняття будь-якого містецького, зокрема літературного твору є, як відомо, індивідуальним — залежно від освіти, життєвого досвіду читача, його естетичних смаків і уподобань. Ця особиста оцінка може співпадати із загальноприйнятою повністю, частково, а може і зовсім не співпадати. Наприклад, часову двоплановість роману Павла Загребельного «Диво» чимало літературних критиків вважають вдалим композиційним прийомом, але на багатьох конференціях читачі не раз висловлювали думку про його надуманість, штучність.

5. Критичний підхід до художнього рівня літературного твору. Виховання шанобливого, піететного ставлення до письменника має йти в поєднанні з аналітично-критичним підходом до написаного ним. Ми захоплені перлиною Максима Рильського «Троянди й виноград», але з боку ефонії вислів «Чи мільдю часом лист де не попсований?» через рясний збіг приголосних (льд, стдпе) явно недоопрацьований, чого при повноголоссі і мелодійності нашої мови легко можна було уникнути, а наступний — «Ну, боротьбу вестимем!» взагалі є не поетичним, а лозунговим. Тичинівський вислів «Я володію аркоджумним перевисаням до народів» своєю образністю є поетичним відкриттям, але слово *чуждим* у другому рядку є зайвим. Персоналізований образ радіючого грому в цьому вірші — цікава знахідка, але в рядку «грим... гримкоче, хоче та радіє» другий присудок (хоче) вимагає додатка (чого хоче грим?),

без якого він втрачає сенс. Наведені приклади знижують загальну естетичну вартість згаданих поезій. Учня треба відверто сказати, що у вірші «Чуття єдиної родини» є місця-шедеври («В них ліс шумить і пахне квітка...») і буквально поряд — стилістичні, неокоривності, шойно наведені. Отже, єдність загальноприйнятих літературознавчих оцінок з особистими плюс критичне ставлення до художнього твору. Цей триєдиний компонент аналізу наявний, на жаль, у практиці небагатьох учителів. Його застосування забезпечує осмислене самостійне поцінування художнього твору.

Але особистого ставлення до твору в учнів не виникає, як правило, там, де сам учитель не висловлює його. І виходить у такого вчителя, що всі твори, які він коментує, однаково мірою глибокозмістовні й високохудожні. Насправді ж це не так. З відомих причин «Захар Беркут» і «Борислав сміється» різняться за художнім рівнем. «Слово про рідну матір», «Таємниця осіннього листа» Максима Рильського — геніальні речі, а от «Спасибі» цього ж автора — так собі, віршик.

6. Вибірковість аналізу Весь текст літературного твору проаналізувати неможливо. Тому має діяти принцип вибірковості. Перечитавши твір повторно, учитель вибирає в романі 10-12 уривків, в повісті — 7-8, в оповіданні — 3-4, в поемі — 5-6, в баладі 4-5, у вірші — 3-4 найвагоміших в ідейно-художньому плані (цифри дані орієнтовні). Наприклад, у повісті Марка Вовчка «Інститутка» такими фрагментами є виглядання паночки (1 розд.), розмова поміщиці з онукою (2 розд.), обирання інституткою покоївки (3 розд.), побиття Устини молодою поміщицею (8 розд.) тощо. Оволодівши прийомами аналізу цих розділів, школяр завершить справу самостійно. Та коли навіть є час для найповнішого аналізу, треба залишати якусь частку для домашнього опрацювання, бо повний аналіз у класі — вияв недовіри до учня-читача.

7. Єдність змісту твору та його автора* Грунтовне знання життєпису, характеру, світогляду письменника допомагає глибше збагнути зміст його твору, аналіз якого в свою чергу сприяє ліпшому пізнанню особи митця. Читаємо: «Треба твердо нам в бою стояти» («Товаришам із тюрми») і розуміємо, що то позиція не лише ліричного героя, а й самого Франка. В гурті тих, що «з силою розпуки раз по раз гримали о кам'яне чоло» самодержавства («Каменярі»), попереду всіх ми бачимо самого поета. Розкішні, «райські» пейзажі Надросся, мальовничий опис Вербівки та Семигор і зовнішності Миколи Джері, Лавріна, Мелашки — естетичний ідеал самого Нечуя-Левицького — еталон найвищої краси, втрата якої так згубно позначилася на долі нашого народу, на його духовності.

8. Поєднання свободи й необх^чності і контактах, системи

«літературний твір — читач». При всій запрограмованості вивчення літератури в школі (обов'язкове відвідування уроків, чітке визначення творів для текстуального вивчення) ця необхідність явно послаблюється і правом учителя вибирати одну з тем твору або твір для заучування напам'ять, тему факультативу, тип літгуртка тощо. Отже, відносна свобода в літературній освіті і поєднання її з умотивованою необхідністю нейтралізує загрозу уніфікації передусім в аналізі твору.

9. Єдність читання, сприймання й аналізу. Турбота про уникнення розриву між цими трьома аспектами має бути постійною, оскільки розрив першої ланки з другою чи другої — з третьою згубно позначиться на естетичному вихованні, не кажучи вже про літературну освіту. Виразне читання художнього твору неодмінно має бути художнім, себто, інтонаційно багатим, щирозворушливим, вражаючим — тоді належно сприймуться його зміст та форма, а таке сприймання створює умови для осмисленого аналізу. Золоте правило методики аналізу: аналіз не сприйнятого належним чином твору не просто марнотратний, а й шкідливий. Оскільки художньому слову не притаманна предметність, воно не має ліній, обсягу, кольорів, як їх мають витвори малярства, скульптури тощо. Тож сприймання може відбутися тільки тоді, коли читач уявив картину, образ.

10. Читач — суб'єкт аналізу. Йдеться тут не лише про залучення учнів до аналізу (це теж дуже потрібне), а й про злиття читача з героями твору, щоб читач уявно перенісся в гущавину описуваних подій, щоб, сприймаючи несюжетний твір, наприклад, «Пісню про рушничок» Андрія Малишка, також став його ліричним героєм. Щоб учні були не лише об'єктами, а й співтворцями навчального процесу під час аналізу тексту, пропонуємо їм самим підібрати для текстуального опрацювання епізоди, які, на їхню думку, найглибше розкривають той чи інший образ, наприклад:

1. Кохання Катерини. 2. Вигнання її з дому. 3. Зустріч із чумаками. 4. Зустріч з паном-офіцером. 5. Самогубство.

Бажано пропонувати учням реферати на теми, не розкриті в підручнику, наприклад, «Пейзажна лірика Івана Франка».

З огляду на бюджет часу учням доводиться самостійно опрацьовувати деякі образи твору за допоміжними запитаннями, наприклад:

1. Завдяки чому Залізняк став улюбленцем народу? 2. Як Шевченко в образі Гонти опоетизував вірність присязі? 3. Чим сподобалась мені Оксана? 4. Які факти доводять, що Лейба — тип експлуататора і зрадника? 5. Наведіть з тексту докази відданої любові матері Кармелюка до сина. 6. Пригадайте і розкажіть, як проводжала мати закованого в кайдани Івана в Сибір. 7. Маруся — втілення краси і вірності. Якщо погоджуєтесь з цим твердженням, обґрунтуйте його. 8. Охарактеризуйте взаємини Марусі з Іваном Кармелем. Як ставиться вона до діяльності свого чоловіка? 9. Чий

і які саме пісні співає Кармелжкова дочка? Що цим підкреслила авторка?

Об'єктом учнівського дослідження має бути також індивідуальний стиль письменника. Щоб виробити в школярів аналітичні навички, проводимо з цією метою самостійну роботу: «Яка роль пісень, прислів'їв та приказок у романі Панька Куліша «Чорна Рада?»»

Учень-читач стане суб'єктом аналізу, якщо поставити його в позицію дослідника. Прочитана поема «Катерина», і вчитель звертається до учнів: «Зараз ви прочитаєте характеристику головної героїні за підручником, пригадаєте, що ви на цю тему читали, що бачили в кіно, що знаєте про цю проблему з оточуючого вас життя, зіставте все це з текстом поеми. Зведете все воедино і свої міркування перенесете на папір». Наводимо такі учнівські роздуми.

І в підручнику нашому, і на уроці похвально відзначались ширість, віра, глибина почуттів Шевченкової Катерини. За ширість і віру нічого не заперечу, хоч і вони іноді бувають малорозумними. А от щодо глибини... Хіба це глибинні почуття: «Де жартує з москаліком, там і заночує»? Невже не видно, що тут автор якщо не іронізує, то говорить з гіркою. Краса почуттів, на мою думку, не лише в довірливості та ширості, а й у стриманості. У стриманості, мабуть, у першу чергу. Що ж то за любов, яка не підтримується взаємоповагою закоханих? До речі, дівчини це стосується подвійно, бо їй від природи дано почуття цнотливості. Чому ж Катерина знехтувала, спалюючи свою природу, чому віддалася ще до шлюбу, до того ж майже незнайомому чоловікові? На світі не повинні народжуватись позашлюбні діти! І залежить це лише від нас, дівчат (Ада Ф., *Львівська СШ № 52*).

Як бачимо, сучасні школярі цілком відверто висловлюються про «делікатні» речі, тож і ми, їхні наставники, не маємо права уникати розмов на інтимні теми, ненав'язливо скеровуючи думки підлітків у потрібне русло.

У Львівській СШ № 79 практикується новий метод аналізу художнього твору, суб'єктом якого є школярі. Фрагменти учнівських творів, написаних ще до текстувальної роботи, вчитель зачитує і пропонує класові зіставити той чи інший уривок твору з повістю «Борислав сміється». Наведемо уривок з твору учня *Юрія К.*

Повість «Борислав сміється» починається описом закладин будинку Леона Гаммершляга. Цей опис, по-моєму, є експозицією і одночасно зав'язкою твору, бо коли б підойма не поранила Бенедя і через те не втратив би він роботи, — не подався б він до Борислава, а значить, не було б і страйку.

Супроти наведеного визначення 1-го розділу повісті як зав'язки висловилося більшість учнів, оскільки, як вони вважають, подією, що дала поштовх до розгортання головної дії, є зустріч Бенедя з побратимами.

Тлумачень мотивів принесення в жертву щиглика в учнівських творах, було чимало: «Може, для того, щоб

підкреслити свою силу, могутність?» А може, це вияв жорстокості можновладця?» Зачитавши третє тлумачення цієї події, яке дала *Ольга Р.*, вчитель його схвалив: «Жертва, принесена, напевно, для того, щоб умилювати духів, у яких вірить господар. Отже, це свідчення забобонності багатія». І, зрештою, уривок з твору *Олега Л.*: «Идучи до Борислава, Бенедьо минав випалені сонцем поля, зустрічав людей, сумних та чорних, «мов земля». Прочитав це місце і подумав, як багато може сказати читачеві одне, до того ж скупе, порівняння! Коли земля наповесні чи восени чорна — це прекрасно! Та коли весна вповні, земля має зеленіти, а селянські лица — ясніти, а не чорніти. Коли людина зчорніла — цедужепогано, значить, щось не так діється в суспільстві».

Варті уваги і такі спостереження: «Борислав сміється», на думку одного учня, — це глибока думка Івана Франка про людей праці, про завтрашний день світу. Письменник зробив нас свідками складного двобою сили розуму з розрахунком, совісті — з підлістю. Авторіві, як і Бориславу, нелегко сміятись: він один знає, що в тій пожежі горітимуть не лише кривда й гніт, а й робітничу кривавицю. І усе-таки він сміється, бо в огні, як у ковальському горнилі, «народиться життя». Помітили десятикласники в повісті й тему благотворного впливу праці на людську особистість, і руйнівну силу бездіяльності, деморалізуючий вплив зажерливості, схильність до нагромадження грошей, і болючий процес перетворення селянина в міську людину, і складність взаємин українців та євреїв, наголосили на проблемі чоловічого побратимства тощо. Очевидно, наведені спостереження учнів з'явилися саме в результаті того, що вчитель поставив учнів у позицію дослідника, а не зазубрювача готових літературознавчих висновків.

Десять законів естетики, десять загальномістецьких принципів, дотримання яких принесе жаданий успіх, забезпечить ефективний аналіз літературних творів. А тепер назвемо і прокоментуємо десять фундаментальних методичних засад аналізу художнього твору.

1. В основі аналізу художнього твору — його текст, а не літературознавчий чи методичний посібник. Тому коментар стане висновком, який зроблять самі учні, а не заучуванням готових дефініцій з підручників.

Робота над текстом не повинна обмежуватись пізнанням лише тексту. Наприклад, опрацьовуючи «Гайдамаків», вчитель прочитає реакційного історика Скальковського, відповідь йому словами «Холодного яру» («Брешеш, людоморе! За святу правду-волю розбийник не встане»), наведе оцінки поеми, дані Кулішем і Луначарським, спогади Юрія Смолича про виставу «Гайдамаки» Леся Курбаса, рецензії німецьких авторів на поему, ілюстрації Сластьона тощо.

В основу аналізу — текст. Цю істину декларують усі літературознавці й методисти; Гірше справа з дотриманням сповідуваної декларації. Усі підручники, монографії, усі методичні посібники характеризують Макогоненка («Наталка Полтавка») лише чорними фарбами. Так, він справді «хитрий, як лисиця», спритний, що «де не посій, там і вродиться», так, він уміє вивернутися «хитро, мудро, недорогою коштом». Разом з тим він поміркований, лагідний за вдачею, це обдарований співун і велемовний співбесідник, справедливий в оцінці Наталки, а потім і Петра. От він заявляє возному: «Зате... простому народові буде добре, коли старшина буде справедлива, не допускати, письменним п'явкам кров із нас смоктати...» Так це ж, по-сучасному кажучи, - громадянська мужність. А в книжках про Макогоненка — суцільний дьоготь. Та й сам возний у Котляревського не такий, яким його трактують літературознавці. Освідчуючись Наталці в коханні, він намагається змалювати вроду дівчини найяскравішими епітетами, переконати її в силі своїх почуттів. А благородна відмова від Наталки наприкінці п'єси! Тож характеризувати возного лише бездушним, карикатурним нікчемом, пустопорожнім базікалом, змальовувати персонаж лише чорною фарбою просто необ'єктивно.

2. Розкриття умовності підтексту та інших аспектів ідейно-художнього змісту твору, зокрема — функціональне значення художніх засобів, їх фактури. Про це докладно йшлося в 5-му розділі. Тут додамо лише, що треба привчати учнів до розкриття підтексту й умовності назв творів, бо саме в назві часто сконденсовано суть твору. Інакше кажучи: розкрив підтекст заголовка — вважай, що головну частину аналізу ти здійснив. Два приклади:

Уже сам заголовок поезії І. Драча «Монархи труда» заслуговує премії. Як влучно, образно і точно сказано! Слово *монарх* з грецької мови означає, «Той, хто стоїть на чолі». Саме так: трудивник і має бути оточений шанобою суспільства. Людина праці, колись упосліджена, тепер у пошані. Почесті й слава — у першу чергу їй. Як колись вельможам, царям. Справді, монархи праці (*Ігор А*).

Підтекст заголовка літературного твору «Хазяїн» Карпенка-Карого з'ясовуємо через систему запитань: Що означає «хазяїн» взагалі? Що означає це поняття для управителів Пузиря, Калиновича, Золотницького, Пузиревої дочки Соні? Як спрацьовує хазяїнське колесо в долі Зозулі та голодуючих у сусідній губернії?

3. Мистецьке, а не вульгарно-соціологічне чи побутове трактування змісту художнього твору. Залишається не розв'язаною давня проблема сутності естетичного аналізу, яка є, на жаль, запущеною і поширеною хворобою. Замість ідейно-художнього аналізу на уроці ведеться така собі побутова розмова за фавулою літературного твору.

Морально-етичне виховання має ґрунтуватися на засадах естетичності. Звернімо увагу учнів на аспекти, які може обминути школярська увага:

1. В чому сила і майстерність опису природи в розділі «Польова царівна»? Як відповідають пейзажеві портрети Галі та Чіпки, складаючи єдину органічну цілісність Природи і Людини? 2. Якою складовою частиною сюжету є даний розділ і як у ньому розкриваються характери обох персонажів? 3. Центральний образ цього розділу — українське поле. Які його властивості і за допомогою яких виражальних засобів це передано? 4. Прочитайте внутрішній монолог Чіпки «Бідний мій тату!» (розділ «Тайна-невтайна») і визначте його роль у характеристиці цього образу. Чому автор вдається саме до внутрішнього монологу? До яких роздумів про майбутнє героя спонукає нас зміст монологу, тобто що підстерігає людину, яка так почуває і так мислить? 5. Які епізоди підбирає автор до розкриття образу Чіпки і чому саме в такій послідовності? 6. Наскільки художньо переконливо «виліплює» свого героя прозаїк-епік? 7. Чому за тодішніх умов так важливо було поставити проблему пропашної сили? І наскільки вдало розв'язав її Панас Мирний? 8. Якщо ця проблема є актуальною і нині, то в чому її суть?

Ще один приклад. Чи наявна в повісті «Борислав сміється» тема організованої боротьби пролетаріату проти своїх вискувачів? Так, але не лише задля цього написана повість. Іван Франко порушив питання, чи повинні люди так жити далі? Де вихід? І друге: вирішують долю народу не гольдкремери та гаммершляги, а його кращі сини, піонери визвольних змагань. І третє, найголовніше: не фізична сила, не м'язи, а сила духу перемагає, адже могутні атлети брати Басараби спромоглися лише на карбування кривд, заподіяних ріпників, а утлий, слабоватий Бенедьо народжує і здійснює величну ідею всенародного руху за кращу долю трудівників.

Автор розраховує на здатність читача образно мислити на основі попереднього досвіду, завдяки чому він повинен увійти в світ письменника, злитися з його героями, який мимоволі впливає і на нього, читача. Так через естетичне відбувається вплив на морально-етичну сферу. Один з ключів цього впливу — у майстерному виразно-художньому читанні. Механічне, інтонаційно-блїде читання не збудить почуттів, не викличе дії уяви, без чого не виникне і думка. Приклад такої триєдиної сили «почуття — картина — думка», приклад асоціативного мислення подає учитель. Справа, зрештою, не лише в тому, що без цілеспрямованої інтенсифікації психіки учень сприйматиме, скажімо, оповідання як статтю (а не як мистецтво художнього слова), а й у тому, що це велике, спустошливе лихо, коли невміння читача уявити й пережити робить для нього літературу нудним предметом.

Я дуже люблю читати художні твори, але нізащо не пішов би на філологічний, бо хіба можна завчити характеристики всіх образів чи навіть теми й ідеї та елементи сюжету всіх творів?

— Навіщо завчати, - резонно вивів йому вчитель. - Хіба ці теми й ідеї і т.д. не самі випливають з прочитаних тобою творів, якщо ти їх вдумливо читав?

— Може, й випливають, але як саме, я не знаю, тому доводиться заучувати з підручника чи з записаного від учителя.

Цей діалог ми навели як відзеркалення симптому — того страхітливого стану в непоодиноких школах з викладанням літератури, який хтось влучно назвав її засушенням. Виправити таке загрозливе становище можна, тільки перейшовши від надміру теоретизованого викладання на емоційне читання, від академічного аналізу — до живого обміну думками про прочитане.

4. Подолання наївно-реалістичного підходу до художнього твору. Навіть старшокласники ототожнюють персонаж і реально існуючу особу, а тому героїням оповідань Марка Вовчка співчувають, Мирославі зичать щасливого одруження з Максимом Беркутом, Маркові Безсмертному на повному серйозі дякують за звільнення з-під фашистського поневолення. Це йде від нерозуміння екзистенції художнього образу як синтезуючого узагальнення життєвого досвіду, творчого домислу та ідеалу митця — саме таке розуміння треба прищеплювати змалку, а для цього є теорія літератури.

5. Теорія літератури — своєрідний компас аналітичного процесу. Ще Арістотель говорив, що, хто хоче насолоджуватись мистецтвом, той має бути обізнаний з ним.

Якщо вчитель зловживає літературознавчим аналізом, тобто перенасичує аналіз твору відшукуванням абсолютно всіх тропів, композиційних прийомів, стилістичних фігур, позасюжетних елементів, то, як стверджував Максим Рильський, емоційний вплив ідейно-художнього змісту на читача послаблюється. Проте не набагато кращою є й така метода, за якою художній твір не аналізується, а тільки читається, а тому обмін враженнями, яким підміняється аналіз, породжує в учнів загальні думки. Чи звідає насолоду читач, необізнаний в галузі теорії літератури? Так, але обізнаний звідає втричі більше і глибше.

Чи не найскладніше для учнів самостійно простежити композицію твору, особливо ліро-епічного, та ще й великого за обсягом. Тут не обійтися без чітких «віх», котрими є навідні запитання і завдання вчителя, як, наприклад, оці до вивчення композиції поеми «Гайдамаки»:

1. Яку роль у побудові поеми відіграють її вступ та епілог? 2. Які епізоди створюють напруження дії? 3. Чому любовний сюжет в поемі відсутній на другий план? 4. Які картини, по-вашому, несуть у собі головне ідейно-художнє навантаження? 5. Які ліричні відступи ви запам'ятали і яке їх значення в поемі? 6. Яким ви собі уявляєте автора за ліричними відступами? 7. Знайдіть елементи сатири в поемі, їх функції. 8. Вкажіть на композиційні форми зв'язку, докладніше про вказівку на наступне місце дії (наприклад,

у кінці розділу «Лебедин» читаємо: «А тепер на Умань треба подивитись», наступний розділі — «Гонта в Умані»). 9. Знайдіть в поемі вставні пісні і визначте їх роль.

6. Зразок аналізу — в літературно-критичній класиці. Літературна критика приходиться у загальноосвітню школу трьома шляхами: у вигляді статей, передбачених програмою для вивчення; відповідних розділів учнівського підручника з ідейно-художнім аналізом літературних творів і критичних рецензій у періодиці.

Для вивчення у старших класах відібрано кращі зразки літературної критики: «Темне царство» і «Посвята», «Марко Вовчок», «Леся Українка», «Осип-Юрій Федькович» І.Франка, «Кобзар» Тараса Шевченка» М.Добролюбова, «Реферат про Івана Франка» М.Коцюбинського, «Поезія і революція» Л.Новиченка, «Творчість Максима Рильського» О.Білецького, «Слово про Лесю Українку», «Олександр Довженко» і «Остап Вишня» М.Рильського, «Чарівник слова» О.Гончара.

Перелічених щойно статей цілком достатньо, аби прищепити учням смак до систематичного читання літературно-критичних праць і використання їх як зразків аналізу, звісно, за умови, якщо дані статті будуть належно донесені до учнів. На жаль, пересічний учитель, обмежений часом, як правило, не має змоги розбирати ці праці в класі. Якщо ж, завершуючи вивчення монографічної теми, словесник і згадає критичну статтю, прочитає з неї фразу-дві, то це, зрозуміло, справи не міняє.

Кращі вчителі не лише відводять спеціальний час на вивчення літературно-критичних статей, організовують їх студювання старшокласниками (читання, з'ясування незрозумілого, складання тез, конспектування тощо), а й посилаються на них як на найвищий авторитет упродовж вивчення всієї монографічної теми. При цьому учням рекомендується читати критичну статтю і виписувати з неї цитати не після, а в процесі вивчення твору. І зважимо: літературно-критична стаття — не додаток до програми, а органічна складова частина її змісту.

Результати такого підходу завжди вагомі.

Не в кожному вірші стільки поезії, як у «Посвяті» Франка Шевченкові, — пише восьмикласник Володимир П. у творі «Тарас Шевченко в оцінці великого Каменяра» і продовжує: «Золото його душі», «здорове джерело життя», «всерозквітаюча радість» — ці та інші тропи опоезизовують статтю. «Посвята» аж «проситься», щоб її читати вголос, виконувати зі сцени. Дивуюся, чому ця річ не покладена на музику. А крилаті вислови «Посвяті» додали не одне нове наймення Великому Кобзареві: «Володар у царстві духа», «велетень у царстві людської культури» тощо, з «Посвяті» постає яскрава особистість Великого Кобзаря».

З того дня, — пише інший учень, — як я прочитав реферат Коцюбинського про Франка, — в моїй уяві постав образ босого Мойсея України, зодягнутого в полотняну одягу, що не цурається і найпростішої роботи, а думкою сягає верховин людського духу.

І цей величний у своїй простоті образ витіснив раніше завчені мертві фрази з підручника.

Такого ж характеру свідчення учнів з приводу інших критичних статей. Отже, літературна критика не лише озброює учнів критеріями об'єктивного аналізу художнього твору, а й збуджує інтерес до особи письменника.

Учителі-словесники одностайно засвідчують благодетельний вплив статті ї, Франка «Темне царство» на літературну освіту учнів: у процесі її вивчення вони сприймають епоху і творчість Шевченка в нерозривному зв'язку і навчаються робити необхідні історико-літературні узагальнення. Так реалізується принцип історизму в процесі вивчення літератури. На жаль, не внесено до програми бодай фрагментів геніальної праці Франка «Із секретів поетичної творчості». Проте ентузіастів це не бентежить — і вони зачитують учням Франків аналіз «Заповіту», «Я не нездужаю, нівроку» і, стимулюючи таким чином уяву читачів, навчають їх головному і найскладнішому — виявляти підтекст поетичного твору. При розумовій організації викладання літератури знаходиться час і для ознайомлення учнів з новітніми здобутками літературної критики — працями М. Ільницького, В. Фащенко, М. Жулинського та ін.

У процесі аналізу художнього твору вчителя очікує чимало проблем, бо духовний світ сучасного читача-учня дуже складний: поспіль явища акселерації, інфантильності, прагматизму, максималізму, які не можна не враховувати. Яку позицію зайняти педагогові, коли на уроці одні учні трактують кохання Катерини як найвищий прояв любовного чуття, а інші — як легковажність. Оскільки художній твір, крім пізнавального і естетичного, має і морально-етичний аспект, то в його аналізі беруть участь і переконання школярів, якими б ще несформованими вони не були. Для цього треба знати учнів, постійно вивчати їхні читацькі інтереси. Хто нехтує цим, може призвести до роздвоєння аналізу на шкільний і особистий. Одне трактування для вчителя, а інше — для душі. А тут ще вікова перепона: адже переважна більшість літературних творів (у першу чергу — класичних) написана для дорослих, а не для дітей — і «Маленький грішник», і «Олеська».

7. Мета аналізу — розвиток естетичних читацьких смаків школярів. Але цей смак, високу читацьку культуру, глибоке поцінування істинно художнього слова можна розвинути лише на психологічній основі. Читання літературного твору — це «освіта душі», моральне самозаглиблення і естетичний зв'язок свого ества зі світом ідей та образів даного твору. Особисті асоціації, що виникають у процесі слухання та читання твору і участі в його аналізі, суб'єктивізують зміст твору. Ще Костянтин Ушинський писав, що в поетичних творах багато сприймається тільки почуттями і не може бути пояснено розумом. і справді літературний твір спершу має бути сприйнятий емоційно. Але

щоб це сталося, щоб «запрацювали» почуття, учень має своїм внутрішнім зором побачити певні картини. Інакше сприйняття твору буде «вербальним», тобто формальним. А щоб заглянути у внутрішній світ персонажів, у світ їхніх взаємостосунків, самих розмірковувань, силіогізмів не досить. Особливо коли йдеться про ліричних героїв. При аналізі поезії «Любіть Україну» В.Сосюри ще якоюсь мірою можна говорити про ступені сили й глибини чуття відданості Батьківщині, але цей же намір стосовно вірша «Так ніхто не кохав» уже втрачає всякий сенс: тут силу і пристрась любовного чуття треба просто відчутти; хто ж не відчує — хай припиняє всякий контакт з цим твором, ніякі судження його не виручать. Йому залишається тільки одне; терпляче розвивати свою уяву. Час від часу (скажімо, прочитавши повільно портрет, пейзаж, опис сцени) відриватися від тексту, «вдивлятися» в образ, що постав перед тобою, запам'ятати його, описати для себе. Бути уважним, зустрівши метафору, алегорію, іронію, сарказм, гротеск, езопівську мову, бо всі ці тропи містять у собі не лише текст, а й підтекст. Отже, інтенсифікуймо відтворюючу уяву, не забудьмо пробуджувати і світлі почуття, зокрема милосердя. Якщо учень дійшов до речення «Чіпка сидів зажурений, німий, як стіна», — і в ньому не ворухнеться співчуття, то не ворухнеться і відтворююча уява, бо розум і серце взаємопов'язані, хоча, на жаль, не завжди. Уява, коли її систематично не культивувати, може не зрушити з нульової позначки і до випуску зі школи, а вміння відтворити художній образ — головне літературне вміння учня. Отже, подаваймо учням приклад уявлювання, ставмо завданням учням вдивлятися в картини і описувати «побачене».

8. Аналіз не повинен бути ілюстрацією до готових тверджень.

Щоб думка йшла від змісту твору до висновків, а не навпаки, Якщо в процесі сприймання художнього твору спільних елементів у досвіді читача і письменника виявиться занадто мало, зазначає Роман Гром'як, твір залишиться не сприйнятим, не зрозумілим; якщо твір перекручує відоме читачеві, спалахне внутрішня суперечка... Отже, треба всебічно і глибоко пізнавати учнів, щоб максимально використати їхній досвід під час аналізу, і хай ліпше вибухає їхній читацький протест, ніж мають вони завчати готові висновки.

9. Варіантність аналізу. Нема нічого прикрішого і небезпечнішого в роботі українця, як методичний і літературознавчий стереотип, бо одноманітність в аналізі літературного твору вбиває цікавинку, живу творчість і перетворює вчителя в чиновника від методики. Лікує від цього «захворювання» прагнення до варіантності аналізу. Пояснимо це на прикладі вивчення оповідання Володимира Винниченка «Федько-халамидник».

1-й варіант. На першому уроці вчитель (або підготовлений учень) читає для навчальної інтриги уривок від

слів: «А крижини сунули та сунули...» до слів: «А ввечері, коли мав прийти батько Федьків...» Після цього логічно виникає запитання, хто ж автор цього гостросюжетного драматичного твору, уривок з якого шойно прочитано і що цей письменник ще написав? Вчитель стисло викладає життєпис Володимира Винниченка. Відповіддю на запитання учнів та домашнім завданням прочитати все оповідання і підготуватися до стислого переказу його фабули закінчується цей урок.

Другий урок випадає розпочати бесідою на виявлення читацької спостережливості за такими запитаннями: 1. Чим відрізнявся Федько від інших ровесників? 2. Якими були стосунки Федька з батьками? Чому, знаючи про неминучість покарання, вік вперто бешкетував? 3. Навіщо Федькові було раз у раз спокушати Толю? 4. Про що свідчать рятівні дії Федька на річці? 5. Чому Федько обмовив себе перед Толіним батьком? 6. Що скажете про вдачу й характер Федька і Толі?

Бесіда завершена, зроблені висновки і вчитель дає завдання для самостійної класної роботи: визначити складові частини сюжету оповідання. Експозиції тут по суті немає. Замість неї одне-єдине вступне речення: «Це був чистий розбишака-халамидник*, в якому вже є і елемент зав'язки, котра закінчується таким психологічним окресленням-«діагаозом»: «Спокій був його ворогом». Після цього в оповіданні йде активний розвиток дії на матеріалі кількох епізодів, а саме: ліплення хаток з піску, запуску паперового змія, покарання Федька, друга розправа над «халамидником», спокутування Толі в негоду і, зрештою, центральний епізод твору на річці пш час скресання крига, конфлікт якого переростає в кульмінацію: остання дика розправа над Федьком і трагічний фінал-розв'язка. Визначаючи отак гуртом складові частини сюжету, учні принагідно засвоюють дефініції теоретико-літературних понять: що таке сюжет літературного твору, які його складові частини, що таке експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація і розв'язка. Домашнє завдання: продумати характеристику двох персонажів — Федька і Толі, у сильнішому класі — порівняльну характеристику. Допоміжне завдання: показати, як у процесі розгортання сюжету розкриваються характери героїв.

Третій урок — образи оповідання. Для надання чіткої спрямованості самостійній роботі школярів учитель пропонує їм тези-орієнтири:

1. Федько насправді не є халамидником, себто непуцящою дитиною, хоч про нього написано, що він «халамидро», «сибіряка», «пробийголова». Це складна і вельми життєдіяльна натура, цілісний, сильний і незалежний характер з розвинутим почуттям людської гідності: він амбітний і гордий. 2. Толик — антипод Федька. Саме такі в несправедливому суспільстві роблять кар'єру і здобувають матеріальні блага, але в моральному плані це нікчеми, їхня доля жалюгідна. Вони нікому не приносять щастя, бо самі об'єктивно нещасні й

приречені. 3. Приятелі Федька — фон для нього, індивідуалізовані слабо. 4. Мати — любляча, сердечна, але безвольна істота. 5. Батько — цікавий типаж, можливо, єдиний такий у нашій літературі, по-своєму справедливий, але озлоблений злидненням життям, що й призвело до великої трагедії.

Дані тези з дошки (чи таблиці) учні переносять у зошити на ліву сторону навіпіл поділеної сторінки, а права заповнюється фактажем, виписаним з оповідання. Колективним формулюванням теми — проблеми (Чи може бути щасливою порядна людина, що не пристосовується в антинародному суспільстві?) та ідеї (осуд бездушності, жорстокості світу багатих і обмежених, які кривдять горді натури) завершується останній урок.

2-й варіант. На першому уроці відбувається мікробесіда про те, що учням відомо про Володимира Винниченка, після чого вони слухають і конспектують реферат учня про життєдіяльність письменника. Друга половина уроку відведена виразно-художньому читанню вчителем уривків з оповідання, «змонтованих» гак, щоб виникло враження композиційної цілісності. Домашнє завдання: знати життєпис прозаїка і прочитати оповідання «Федько-халамидник» повністю.

На другому уроці відразу після перевірки знань учнями змісту твору вчитель ставить перед класом проблемне завдання: якою мірою в оповіданні художньо вмотивовано безглузду смерть Федька, закатованого рідним батьком? Оптимальна відповідь: «В реальному житті рідний тато свого сина не призвів би до смерті. Але талановитий літературний твір буде створений за законами художньої правди: письменникові треба було довести, що в умовах антинародного ладу виживають і процвітають негідники й дворушники, а гинуть порядні й цілісні натури. І він це блискуче довів як великий митець і тонкий психолог, показавши, що підліток — це повністю сформований характер, це вже не дитина, а маленька Людина. Якщо дане проблемне завдання виявиться непосильним для учнів, учителеві доведеться або розбити його на окремі, вужчі питання, або самому виконати його як зразок для учнів. На третьому уроці планується колективна робота над стильовими особливостями прози Винниченка.

3-й варіант. Перший урок рекомендуємо розпочинати мовчазним читанням учнями зазначених учителем уривків з оповідання «Федько-халамидник» або читанням цього твору в особах. Закінчуємо урок ознайомленням учнів зі спогадами сучасників Володимира Винниченка та його щоденниками.

Другий урок присвячено бесіді для цілісного сприйняття оповідання. З цієї метою учням доречно запропонувати запитання: 1. Чим захопило вас це оповідання? 2. Що було незрозуміле? Що видалося вам малоцікавим? 3. Який, на вашу думку, головний задум прозаїка? 4. Які ілюстрації до нього ви намалювали б?

На третьому уроці копітка текстуальна робота з застосу-

ванням цілісного методу аналізу, для якого були відібрані цілісні епізоди: 1. Запускання змія. 2. Перша екзекуція. 3. На ріці напровесні в час скресання криги. 4. Трагічна розв'язка. Завершення уроку — колективне визначення головної теми та ідеї оповідання.

ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Є три основні методи аналізу художнього твору: проблемно-тематичний, пообразний цілісний (комплексний). Покажемо це на прикладі вивчення повісті Михайла Коцюбинського «Fata morgana». За проблематикою повість привертає увагу передовсім постановкою проблеми: український селянин і земля, людина і праця, праця і добробут. Вирішення проблеми землі й людини виявляється в опоетизуванні поля Маланкою («Яка ж ти розкішна, земле»), в персоніфікованому сприйнятті природи («Співала колосом нива, співав пісню серп, підрізуючи стебло»), в «озвірінні» Маланки до чоловіка за його зневагу до землі. Друга проблема — земля і воля, взаємозалежність цих обох понять, сутність людського життя. Третя — воля і революція, людина, зокрема молода, в революції, Інші проблеми — освіти на селі, людської гідності, міграції, стосунки людини з машиною. Вчитель укладає перелік уривків, з яких випливають перелічені проблеми, учні читають їх, у зошитах ліворуч ~ перелік проблем, праворуч — необхідні цитати з твору, внизу — узагальнення.

Як вивчаються в школі великі за обсягом епічні твори письменників? По-різному в різних учителів. А все ж найчастіше буває так: спочатку учні вдома читають роман (повість, п'єсу, поему), далі в класі декілька уроків триває учительський коментар, що здебільшого зводиться до характеристик образів героїв або колективної текстуальної роботи з домінуючою участю вчителя, після чого учні пишуть класний чи домашній твір. Така схема вивчення літературного твору стала традиційною: в логіці її побудови є певний сенс. Але не варто робити тільки так.

Можна бодай вряди-годи по-іншому. Візьмімо роман М.Стельмаха «Правда і кривда». Учні доповіли вчителю, що твір вони прочитали. Але він не поспішає його коментувати. Спершу з'ясує, чи справді всі прочитали і наскільки докладно. Від цього залежить успіх подальшої роботи. Вчитель може провести навчальну анкету, щоб дізнатись про ставлення учнів до прочитаного, про враження від нього. Ось декілька запитань такої анкети: 1. Чи з цікавістю ви читали твір і чому? 2. Які питання, поставлені у творі, ви вважаєте основними? 3. Над чим твір примусив вас задуматись? 4. Що ви взяли з нього для себе?

Чи може бути інший підхід до вивчення великого епічного полотна? Безперечно. Покажемо це на прикладі самостійного опанування учнями роману П.Куліша «Чорна рада». Коли вчитель переконався, що всі учні прочитали текст (система запитань для такої перевірки наведена в розділі «Самостійна робота учнів»), він на першому уроці вивішує саморобний плакат з тезами основних проблем і образів роману:

1. Пантелеймон Куліш — історичний романіст і новеліст, етнограф і мовознавець, літературний критик і публіцист, історик і перекладач з багатьох європейських мов.

2. Історичні твори Куліша про останні часи Гетьманщини. Поєднання героїки з драматизмом і трагедією як основа його концепції.

3. Історична основа «Чорної ради». Як в Кулішеві митець долає історика?

4. Запорозька Січ — перша християнська демократична республіка, споконвіку була серцем українським. Образи батька Пугача та інших дідів-запорозьців.

5. Яка мета ретроспективних згадок автора про славетних козацьких лицарів України — Сагайдачного і Кішку, Трясила і Павлюка, Острияницю і Байду, Нечая і Морозенка, Наливайка і Перебийноса?

6. Історичні персонажі роману — Брюховецький, Васюта, Гвинтовка, Вуяхевич, їхні пиха та політичний авантюризм.

7. Чим викликана симпатія автора до Сомка? Чому цей гетьман ідеалізований у творі Куліша?

8. Образ Шрама, козацького полковника і священника в одній особі, — узагальнення вдачі, характеру і честі запорозького старшини.

9. Проблема стосунків співця з народом в образі кобзаря, Божого чоловіка.

10. Колоритний образ запорожця-характерника Кирила Тура — хороброго лицаря, надійного побратима, чоловіка бунтарської і дещо химерної вдачі.

11. Образ хутора як клітини народного організму — авторське уявлення про ідеальне селянське господарство.

12. Епічна монументальність, масштабність художніх узагальнень Куліша. Улюблений виражальний засіб — порівняння.

13. Ряснота пісень, прислів'їв та приказок — своєрідна енциклопедія українського народознавства.

14. Роль і значення твору в розвитку української історичної романістики, в посиленні національної свідомості через відновлення історичної пам'яті народу.

ПООБРАЗНИЙ ШЛЯХ

Аналіз за образами передбачає насамперед характеристику персонажів, але не слід обмежуватись лише ними. Адже часто в художніх творах зустрічаємо й образи вишого естетичного гатунку. Наприклад, у повісті «Fata morgana» це образи Землі, Осінніх дощів, Руїн сахарні, Покинутого фільварку, Стривоженого села, Лугу, що сміється ранніми росами.

Коли ж ідеться про образ-персонаж, характеристику можна здійснити різними способами, найпопулярніший з яких — за головними компонентами образу. Покажемо це на прикладі образу Гафійки Волик: 1. Естетичність змалювання зовнішності героїні через порівняння: «наче молода щепка з панського саду», «Наче золота бджілка». Авторські симпатії до героїні та способи їх висловлення. 2. Епізоди, в яких найповніше розкривається характер Гафійки. 3. Як змінюється вона впродовж дії твору? 4. Алгоритична форма розкриття громадянської сутності світогляду в розмові з курми. 5. Чим пояснити скупість автора в зображенні інтимного життя молодого дівчини? 6. Гафійчине мовлення. 7. Що нового вніс Михайло Коцюбинський в образ українки-селянки? Загальні висновки.

Викладемо перший і останній компоненти характеристики. Пригадаєте портрет Марусі з однойменної повісті Григорія Квітки-Основ'яненка? Там докладно описано всю постать, особливо обличчя: очі, брови, вії, щічки, носик, зуби тощо. Портрет Гафійки скупий, всього декілька, але оригінальних порівнянь. Перше з них — «як молода щепка з панського саду». Молода щепка — молода дівчина, але чому з панського саду? Бо хоч сільська це дівчина, але шляхетної, витонченої вроди. Друге ж і третє порівняння («мов весняна золота бджілка», «чисте, немов вилізана матір'ю звірятко») поєднують в собі і зовнішність — фізичну досконалість (невеличка, рухлива, моторна), і незайманість та працелюбність. Разом з автором і ми, читачі, милуємося цією красою.

Навчаючись у своїх великих попередників «вирізьбловати» образ дівчини-селянки, Михайло Коцюбинський пішов далі і відповідно до сучасних йому суспільних умов надав образів Гафійки нових властивостей. Його героїня не може обмежитися чисто побутовим, хатнім. Гафійчин життєвий ідеал значно ширший: і глибший, їй уже властива свідомість громадянки. Гафійка послідовно відстоює народні інтереси: поширює революційні листівки, вишиває на прапорі слова «Земля і воля», бере участь у демонстрації.

Гафійка, як і її попередниці з творів Івана Котляревського (Наталка), Тараса Шевченка (Галя), Івана Нечуя-Левицького (Нимфодора), Панаса Мирного (Галя), здатна широ і самовіддано кохати. Але, кохаючи, вона стає активною помічницею обранця свого серця в його боротьбі. Гафійка — і кохана-подруга, і подруга-борець, однодумець свого милого.

• Інший підхід до характеристики образу — за ходом його розкриття в процесі розгортання сюжету. Покажемо це на прикладі образу Бенедя Синиці,

Серед людського «мурашника» на закладах будинку Гаммершляга уже в експозиції автор виділяє Бенедя оригінальним композиційним прийомом, вкладаючи йому в руки дерев'яне калатало для оголошення обідньої перерви. Від цього сигналу «всі зупинилися, мов сторамenna машина». Це виділення буде

далі продовжено: серед сотень скаліченим стане один — знову Бенедь, це його кров окропить фундамент, це його пан Леон поставить майстром. Це його очима споглядає майстер почорнілі, випалені сонцем поля, почорнілі обличчя — і ця біда, «вдарилася його так сильно, що він ішов, мов оглушений». Щоб у читача не залишилося і тіні сумніву про вдача героя, автор пише, що коли майстер, касир чи ще хтось скривдить працівника, то «Бенедєві немовби хто ніж встромив у живе тіло». Це розгорнуте порівняння розкрило нам стрижневу властивість героя — його надразливість. Нею все зумовлене в житті героя: і спалах образи на побратимів за підозру в донощицтві, і тяжкі роздуми над нерадісною долею рідників, і ідея каси взаємодопомога, а потім і страйку. Коли ж той зазнав невдачі, «всі сили разом опустили його, вся пам'ять погасла, він стояв, мов палець; страшна думка **вогнем палила** його». Застосовані автором гіпербола, порівняння і метафора остаточно переконують в абсолютній вразливості Бенедя. Лише такі саможертвоні постаті здатні підняти народ на визвольний акт.

Під час аналізу художнього образу слід враховувати його зв'язок з темою та ідеєю, із сюжетом та композицією в цілому (як розкривається цей образ у процесі розгортання сюжету), місце в системі образів, взаємозв'язок з ними, дія принципів художньої типізації в ньому, роль позасюжетних компонентів, як через цей образ автор висловив свої погляди, уподобання, смаки. Не забудьмо і психологічні основи образу: вдача, темперамент, характер, боротьба двох начал (добра зі злом) тощо.

Логічним (і дуже потрібним) завершенням усякого аналізу художнього твору є визначення його теми (чи тематики) та ідеї, але тут необхідне почуття міри, щоб не скотитися в болото соціалістичного лжелітературознавства, за яким мало не в кожному художньому творі «з класових позицій» визначалися і «революційна боротьба», і «зображення боротьби трудящих за найпередовіші в світі ідеї соціальної рівності» тощо. Але навіть з позицій очищеної від заідеологізованого намулу науки не завжди (точніше — рідко коли) можна відповісти, про що той чи інший твір. Якось запитали про це нашу сучасну поетесу Галину Гордасевич стосовно її поезії «Сумка Колумба». «Це, — відповіла вона, — менш за все вірш, завданням якого є сповістити світові про відкриття Америки Колумбом, Нічого подібного, це вірш про... Та ні, не візьмусь визначати, про що цей вірш. Бо якби отак стисло можна було б сказати, про що написано вірш, то його й писати не варт. Поезію треба читати, над нею треба думати, і коли хоч одна нота в ньому виявиться співзвучною вашій душі, ви самі для себе зрозумієте, про що цей вірш.

Художній образ треба трактувати лише в світлі авторського задуму, з'ясовуючи, яку функцію виконує даний образ в загальній концепції твору. Наприклад, Маланка та Андрій Волики стосовно марева землі. Шура Ясногорська і правомірність другого кохання, брати Половці і трагедія українського народу в

спровокованій більшовиками громадянській війні.

ЦІЛІСНИЙ АНАЛІЗ

Аналіз, як відомо, означає розчленування. Її закономірно, що після сприйняття художнього твору вчитель виділяє окремі його елементи — пейзаж, портрет, діалог, монолог тощо. Але є ще узагальнюючий погляд (цілісний, комплексний) на ідейно-художній зміст твору, погляд на в е с ь твір. З цією метою спершу має бути вголос прочитаний текст. Оскільки за 45 хвилин неможливо прочитати всю повість, підбираємо такі її фрагменти, які б, разом узяті, давали уяву про найвагоміше в ідейно-художньому змісті.

У застосуванні комплексного аналізу особливе значення має читання. І якщо воно інтонаційно багате і технічно правильне, то вже сам процес читання є цілісним осяганням твору. Слід лише зважати, що є твори дуже складні, наприклад «Кавказ», «Вершники», тому без відповідного настроювання, без певних коментарів, наведення історичних фактів зусилля вчителя в читанні бувають даремні. Досвід і дослідження показують, що дуже часто учні свої враження від прочитаного зводять до морально-етичного чинника. Деколи особисте ставлення до персонажа учні переносять на весь твір: оскільки Чіпка — п'яниця, злодій, вбивця, взагалі образ негативний, то навіщо такий твір вивчати? Треба долати таку підміну розуміння художності образу побутовим підходом. Ми, вчителі, радіємо, коли наше читання зворушило, схвилювало учнів, але ця радість буває передчасною, бо не завжди співпереживання є виявом естетичного смаку. У чому велич і трагедійність образу Гонти? Відповідь на це запитання буде серцевиною аналізу цього образу.

Основні методи аналізу художнього твору — художнє читання, коментар, переказ, реферат учня, художня оповідь, лекція, евристична бесіда, створення проблемної ситуації. Вибір методу аналізу залежить від знання учнями тексту твору, від його роду (виду, жанру), від особистих нахилів, уподобань вчителя, від конкретної навчальної ситуації. Приклади застосування того чи іншого методу були наведені в попередніх розділах посібника.

Провести аналіз майстерно означає не дати учневі відчутти аналітичні дії, а здійснити аналіз наче між іншим, ведучи оповідь нарисового характеру, як ось цей:

ТРИ СЕКРЕТИ ПОПУЛЯРНОЇ ПІСНІ

Теплий літній вечір в Україні. З відчинених вікон чепурного будиночка лине інтимна, сумна мелодія і журливі слова, що

бентежать серце:

Журюся й я над річкою...
Біжить вона, шумить,
А в мене бідне серденько
І мліє, і болить.

Так, люблять «Журбу» Леоніда Глібова в Україні і далеко за її межами. Люблять, часто не відajući про її автора, гадаючи, що то народна пісня. Бо й ще за життя Глібова стала вона народною — і це найвища похвала поетові.

Найдивніше, що «Журбу» співають усі: і старі, котрі сумно зітхають за пройденими літами, і дівчата й парубки, для яких молодість — це їхній сьогоднішній день, і навіть підлітки, які ще не замислюються як слід над змістом пісні. Чому так? Який секрет має пісня, ліричним героєм якої стає кожний, хто її співає? Можливо, секрет — в мелодії? Микола Лисенко, автор музики «Журби», справді зумів знайти таку гармонію звуків, що перекидає місток до кожної душі. Але ж і слова гідні музики! Пестливі слова *річечка, річенька, літечко, листячко, серденько, голубулька, хвилечки, густесенький* — вже самі по собі творять музику.

Ліричне сприйняття твору підсилюють знайомі кожному з дитинства образи рідної природи: високої гори, зеленого густого гаю, невеликої річки, що виблискує в проміннях сонця, «як скло», зеленої долини, вербичок — і все це, «неначе... рай». Підкреслені епітети й порівняння взяті з народної поезії і викликають за асоціацією інші образи та хвилюючі почуття любові до отчого краю. Хіба може залишитися байдужою людина до такої мальовничої картини:

Край берега, у затишку,
Прив'язані човни;
А три верби схилилися,
Мов журяться вони.

Тут і в зачерствілої природи забриніть в душі хоч одна струна, серце враз відзветься на погук незбагненно прекрасної природи. І це не статичні картини-пейзажі, а динамічні й живі, бо «річенька в'ється», мов дівча, «біжить долина», «верби схилилися», як молодіці-подруги в тузі. Ці уособлення — теж народно-пісенного характеру.

І все ж «душа поезії» не лише в цьому. Головна сила «Журби» — в її сердечності, в тому, що порушено найтрепетніше питання для кожної людини: туги за весною свого життя, яка буває не шороку, як у природі, а тільки один раз на весь довгий вік. І від того, що минула молодість, як мить, «пробили дні щасливі», не забарилось і швидкоплинне літо — полудень віку, та вже повіяла холодом осінь людського життя, журиться автор, саме тому його «бідне серденько» і мліє, і болить.

Глибокий зміст, досконала форма, народність тексту й музики зробили «Журбу» безсмертним шедевром світової лірики і музики.

САМОСТІЙНА РОБОТА УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ

Після ознайомлення учнів з життєдіяльністю письменника програма пропонує текстуальне вивчення певної кількості його художніх творів. Якщо вони невеликого обсягу (вірш,

байка, оповідання, коротка поема), ознайомлення з текстом та ідейно-художній аналіз здійснюється на одному уроці. Найперша турбота вчителя при підготовці до аналізу великих епічних та поетичних творів — забезпечити прочитання всіма учнями повного тексту.

Перед читанням роману, п'єси, поеми учням слід дати настанову щодо методики виписок з художнього твору. Виписувати конче треба, але не слід переобтяжувати цим складного і тонкого процесу сприймання твору, щоб не перетворити вдумливе читання з естетичної насолоди у звичайну повинність. Рекомендуємо учням занотовувати свої спостереження, враження за такою короткою схемою: 1. Дуже сподобалось. 2. Не зрозумів. 3. Вважаю дискусійним. 4. Короткі цитати (оригінальні тропи, крилаті вирази тощо).

Оскільки на уроках, що передують текстуальній роботі, учитель встигає виявити стан обізнаності з текстом хвору тільки окремих учнів, а для успішної роботи над ним повинен з'ясувати знання к о ж н и м учнем певного твору, перед текстуальною роботою слушно провести письмову перевірку учнівських знань. Доцільність такої перевірки засвоєння змісту твору очевидна: за дуже короткий строк (20-25 хвилин) учитель може з'ясувати знання всіх учнів класу. Цей прийом сприяє усвідомленню потреби у в а ж н о г о читання (читатимеш поверхово — не справишся з завданням), він не просто змушує учнів читати, а виховує в них навички в д у м л и в о г о читання, готує їх до аналізу твору. І що цікаво: коли вперше проводилася така робота, в кожному класі, як правило, кілька учнів зовсім не працювало (бо не читали твору), а учнів, що відбувалися загальними відповідями, було чимало (ті, що стежили переважно за ходом сюжету і читали лише «цікаві місця»). Але вже під час наступної перевірки учнів першої категорії не виявилось зовсім, а кількість другої — різко зменшилася.

Коли ж учні читають твір вибірково вдруге, доцільно поставити лише 6-8 вузлових запитань, мета яких збудити думку учнів і привернути їхню увагу до найголовнішого в творі, наприклад:

1. Чи з цікавістю ви читали твір і чому?
2. Які питання поставлені й розв'язані у цьому творі, видаються вам основними?
3. Кого ви вважаєте головними героями твору? Обґрунтуйте своє твердження.
4. Які епізоди твору вам особливо запам'яталися?
5. В чому полягає пізнавальне і виховне значення твору?
6. Що ви взяли з цього твору для себе?

Щоб перевірка учнівських знань тексту твору не стада формальним чинником, щоб учитель не лише констатував певний рівень читацької культури учня, а й яси тійно його підносив, вчимо школярів правильно читати. Для цього проводимо бесіди про вдумливе читання, осмислення прочитаного абзацу, сторінки, розділу, всього твору; про складний

процес сприймання художнього твору, роль відтворюючої уяви в цьому процесі, читання підтексту, розуміння мистецької умовності, художньої правди, специфіки роду, видів та жанрів літературних творів, поєднання принципу історизму зі своєрідною проекцією на сучасність, врахування позиції автора, особливостей його індивідуального стилю тощо. Основні положення цієї бесіди при кожній слушній нагоді слід поглиблювати, завдяки чому в більшості учнів помітно зростає читацька культура," плекати яку допомагають продумані запитання вчителя. Наприклад:

1. Знайдіть портретні деталі Катерини і за ними «домалуйте» її зовнішність. 2. Які риси її вдачі? 3. Опишіть внутрішній світ Катерини. Чи є відповідність між ним і її поведінкою, яка саме?
4. В чому полягає внутрішній конфлікт у момент народження Катрею Нешлюбного сина?

Видатний психолог С.Рубінштейн зазначав, що початковим моментом мислительного процесу є проблемна ситуація. Адже мислити людина починає, коли в неї з'являється потреба щось зрозуміти. Така потреба з'являлася в учнів кожного разу, коли вчителі спеціальним завданням викликали в класі проблемну ситуацію. Наприклад, під час вивчення вірша Т.Шевченка «Мені однаково...» було запропоновано таке: ґрунтуючись на висловлених у вірші почуттях і думках, «прочитати» його підтекст, уявити автора, відчутти його стан, простежити за ходом його думок. Коли учні не знаходять виходу з проблемної ситуації, вчитель робить це сам, показуючи зразок на майбутнє.

Ліричний герой твору за ґратами: у пом'ятій одежі, в зажурі сидить він на тюремному ліжку і наспівує щось сумне. У камері вогко, холодно і темно. Тривожним видається йому майбутнє: що його чекає? Каторга? Смерть? Він так хоче жити, бо по-справжньому жив усього дев'ять років (до цього двадцять чотири роки був кріпаком), і жити прагне над рідним Дніпром-Славутою.

... Так думав Тарас Шевченко, перебуваючи в ув'язненні. Та на папір лягли слова, що висловили зовсім інші почуття;

Мені однаково, чи буду
Я жить в Україні, чи ні.

Так, якщо порівняти інтереси свої з народними, то власна доля, особисте щастя і навіть слава — ніщо...

Повторне застосування цього методичного прийому доречно під час вивчення поезії Тараса Шевченка «Я не нездужаю, ніроку». Учитель поставив проблемне завдання: «Яким ви собі уявляєте поета, ліричного героя з рядків і підтексту вірша?» На цей раз учні стисло відповіли, що в їхній уяві постають дорогі риси рідного Тараса — замисленого, зажуреного і чимось надзвичайно стривоженого. Видно, що його щось мучить, поет напружено шукає виходу. Тут учитель прийшов на допомогу і продовжив «малювання» уявленого.

Одним з найплідніших прийомів в розвитку самостійності мислення учнів є зіставлення і порівняння. Нагода для цього

настає на уроці вивчення веснянки «Гріє сонечко» Івана Франка. Завдання учням: зіставити цей твір з віршем «Сіячам» (1876) Миколи Некрасова, «Гей, бики» (1859) Степана Руданського і «Моя веснянка» (1862) Леоніда Глібова. Звертаємо увагу учнів, що всі три вірші, як видно з дат, написані раніше Франкової веснянки. Щоб дізнатися, чи Франко пішов далі своїх сучасників, і в чому саме, є тільки один спосіб: зіставити тексти, а далі порівняти їх і вже тоді зробити висновки. Чотири учні один за одним вголос зачитують уривки з творів, що зіставляються. Вчитель пропонує порівняти ідейну спрямованість наведених уривків і зробити висновки. По «краплині» збираємо міркування, зауваження учнів і спільно доходимо висновку, що найбільшим контрастом до вірша Франка є веснянка Глібова, ліричний герой якої лише споглядає життя, милується красою весни, але не виявляє активності, щоб наблизити її, досить песимістично дивиться на світ. Твори Руданського і Некрасова наближаються до Франкового оптимізму сприйняття життя палким закликом до активної дії. Але цей заклик у Руданського дещо загальний, не зовсім чіткий, а в Некрасова — дещо завузький: лише до діячів освіти, науки. Іван Франко прямо закликає «сіяти» волелюбні ідеї, плекати дружбу народів і мужність духу; чітко вказує, що «сіяч» — це революціонер, який готується до «бою за добро, щастя й волю всіх».

Плідні результати дає самостійна робота за текстом художнього твору і підручником одночасно. Учні підбирають аргументи до тих положень підручника, які в ньому не ілюстровані. От, скажімо, зі статті підручника «Поетика» «Лісової пісні» виписано три твердження, що стосуються ремарок драми.

1. Ремарки широкі, здебільшого на початку та наприкінці дії, і становлять невід'ємну частину твору. 2. Вони навіть мають поетичний розмір, майже ритмічні. 3. Поетичність цих ремарок досягається метафоричністю образів.

Завдання учнів: праворуч виписати з драми приклади (цитати) на доказ кожного твердження підручника.

Щоб узагальнити весь художній аналіз тексту, який мав місце під час опрацювання уривків і характеристики образів, вчитель проводить заключну коротку бесіду, а потім дає письмове домашнє завдання: відповідати на запитання, приміром, до поеми «Гайдамаки»:

1. Наведіть приклади індивідуалізованої мови персонажів (Яреми — схвильована, Гонти — романтично-піднесена, Залізняка — урівноважена, Оксани — пісенна, конфедератів — брутальна, лайлива). 2. Доведіть, що картини природи у поемі персоналізовані. 1 подумайте, з якою метою застосовував цей прийом Шевченко. 3. Зіставте уривок «Гомоніла Україна...» з будь-якою пуюю. Який висновок щодо їх стилю ви зробите? 4. Знайдіть у поемі в одному уривку приклади трьох родів художньої літератури. З якою метою

вдається до цього автор? 5. Як виявляється в поемі революційний романтизм автора? 6. Наведіть приклади різних способів віршування в поемі. 7. У чому полягає новаторство рими (в пісенності, «неточності» тощо)? 8. Випишіть 2-3 приклади милозвучності стилю автора і визначте їх роль. 9. Знайдіть у тексті декілька пісень. 10. Випишіть 4-5 прислів'їв та приказок з поеми. Яка роль кожного з них?

Учням найважче даються узагальнення, зокрема коли йдеться про визначення теми та ідеї проаналізованого твору. Щоб навчити учнів робити це самостійно, слід допомогти їм розгорнутими запитаннями навідного характеру, наприклад: «Що ви відчули, слухаючи цю поезію? Які почуття та думки виникли у вас під час читання твору?», «Які почуття і думки висловив автор у цьому уривку? До чого поет закликає, що схвалює, а що засуджує, тварує? Якими художніми засобами він цього досягає?» Або так: «Ось ми прочитали і проаналізували вірш. А тепер подумайте, про що загалом йдеться в ньому? Які конкретні умови та життєві обставини викликали ті переживання і почуття ліричного героя, які ми відзначали? Якщо ви дасте відповідь на ці запитання, то цим самим визначите тему твору. А як ставиться автор до того, що сам відтворив? Що з відображеного він схвалює, а що заперечує? Така підсумкова провідна думка твору і буде його ідеєю».

Час від часу треба пропонувати учням самостійно здійснювати в письмовій формі повний аналіз невеликого за обсягом твору. Щоб самостійний аналіз був учням під силу, допомагаємо їм навідними запитаннями, наприклад до «Гамалії» Тараса Шевченка:

1. До кого і за чим звертаються невольники? 2. Який образ України постає з цієї пісні? 3. Як сили природи допомагають козакам-сердегам і як називається такий прийом? 4. Мотив пісні козаків «У туркени на тім боці». 5. За допомогою чого поет досягає гармоній характеру запорожців і стану природи? 6. Як ви розумієте діалог Чорного моря з Босфором? 7. Опишіть картину бою. У чому її динаміка і як цього досягнуто? 8. Дайте коротку характеристику/запорожців та їхнього отамана. 9. Визначте тему та ідею поеми.

Методика самостійного вивчення окремого поетичного твору, навіть цілої поетичної збірки в науці розроблена досить ґрунтовно. Та є спосіб такого опанування ліричних творів, якого досі методисти не торкались. Маю на увазі групове вивчення, яке реалізується через спільне (одне) завдання для певної групи учнів (4-6 чол.). Наприклад, усі поезії, які вчитель відібрав для повного текстурального опрацювання, розподілено за тематикою приблизно порівну, і за декілька днів учні одержують таке домашнє завдання: «Група учнів має опрацювати кілька віршів, кожен попередньо читає свою поезію і готується до її аналізу в класі. Приклад — за поетичним доробком Пантелеймона Куліша:

1-ша група. Тема: образи кобзи і поета у віршах «До кобзи»,

«До кобзи та музи», «Соловейко», «Три поети», «Побоянщина», «Слово правди».

2-га група. Тема рідного материнського слова і шани Шевченкові в поезіях «Рідне слово», «Молитва Боянові», «До тарасівців», «До Шевченка», «Ода з Тарасової гори», «До Тараса на небеса».

3-тя група. Тема туги за рідним краєм, образ України в поезіях «Народна слава», «Святиня», «Стою один», «Україна».

4-та група. Тема кохання в поезіях «Настуся», «Русалка», «До Марусі Т.», «До Марусі В.», «До землячки», «Чудо», «Шуканне-викликанне».

На уроці вчитель перелічує всі поетичні збірки Пантелей мона Куліша, дає їм загальну характеристику і, прочитавши поезію «Піонер» — кредо автора, ключ до розуміння всього доробку, надає слово першій бригаді, після завершення виступу якої робить підсумки. Це триває 7-8 хв. Далі — черга наступної бригади і т.д. Після виступу останньої бригади вчитель робить узагальнення і виставляє оцінки. Коли ж словесник вважає, що цей вид самостійної роботи в даному класі з певних причин себе не виправдає, він виголошує систематизовану лекцію, порекомендувавши учням записувати назви поетичних збірок, заголовки віршів, перші рядки цитованих строф, тропи, проблематику тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Анализ художественного произведения. — М., 1987.
- А в р а х о в Г. Виховання у наймолодших, розуміння естетичної природи художнього твору // Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 2. — С. 60-66.
- Бандура О. Виявлення особистості автора у творі // Укр. мова і літ. в шк. - 1988. - № 12. - С17-22.
- Гудим П., Неділько В., Пасічник Є, Про цілісне вивчення літературних творів // Укр. мова і літ. в шк. — 1985. -- № 1,4,6.
- Гром'як Р. Цілісне сприймання художнього твору // Укр. мова і літ. в шк. - 1967. - № 6. - С. 29-35.
- З а б у ж к о Н. Особливості вивчення лірики та її виховне значення // Укр. мова і літ. в шк. - 1988. - № 4. - С 24-33.
- Пахомова Т. Принципи, засоби і шляхи ідейно-художнього аналізу твору // Укр. мова і літ. в шк. — 1984. — № 12. — С. 62-66.
- Пасічник Є. Ще раз про концепцію цілісного аналізу // Укр. мова і літ. в шк. — 1985. — № 6. — С. 43-51.
- Марко В. ...І вічна таїна слова. Аналіз великого епічного твору. -К., 1990.
- Плющ М., Г р и п а с Н. Робота над текстом у початкових класах. -К., 1986.

ПОЗАКЛАСНЕ ЧИТАННЯ

Книги — морська глибина:
Хто в них пірне аж до дна,
Той, хоч і труду мав досить,
Дивнії перли виносить.

(Іван Франко)

Кожен учень є потенційним читачем художньої, біографічно-художньої, мемуарної, літературознавчої та науково-популярної літератури, проте в цьому розділі мова піде, головним чином, про красне письменство і науково-популярні книжки. Розвинути його читацькі потенції чи не розвинути — залежить від батьків, старших братів, сестер, інших родичів, від телебачення, радіо тощо, але вирішальною є в цьому роль учителя. Саме від словесника найбільше залежить читацька доля учня, збагачення чи збіднення його читацької біографії — обличить чи продовжить школяр після закінчення школи свої контакти з великою літературою, передплачуватиме він літературно-художню періодику чи навіть не заїде ніколи до бібліотеки бодай погортати новий часопис. А від цього значною мірою залежить духовний світ молодшої людини.

Як відомо, в процесі спілкування з художньою книгою читач зазнає яскраво вираженої естетичної насолоди, яка надалі спонукає його знову йти до бібліотеки або книгарні по нову книжку. Таке прагнення є внутрішнім спонуканням, стимулом вирушати в наступні мандри по тому неозорому океану, яким є безупинний літературний процес. Але таке прагнення саме по собі рідко приходить, його треба виплекати.

Спрацьовують і об'єктивні фактори: чийсь відгук, книжковий анонс у періодиці, оголошення про літературний вечір, принагідно побачена у вітрині книгарні новинка, зустріч читачів з письменником тощо. Але роль цих зовнішніх впливів не є визначальною, вирішальною є дія суб'єктивного чинника, внутрішнього імпульсу — самонаказу. Так виникає психологічна установка, яка може бути поглиблена виступом

письменника на телебаченні, анотацією на книжку, написану в інтригуючому ключі, навіть влучним епіграфом.

Є три сфери позакласного читання з літератури: а) твори, які програма рекомендує для самостійного читання до кожної монографічної теми; б) твори за позакласними списками рекомендованого для читання; в) твори, які підлітки та юнаки читають за власним вибором.

Кожну з цих трьох сфер треба опікати. Першу — на останньому уроці монографічної теми — стислим обговоренням визначених програмою творів. Оскільки багато часу на цю справу виділити не можна, треба подбати про формулювання лише узагальнюючих запитань і завдань. На другу сферу виділено по 1-2 уроки на кожну навчальну чверть. Це так звані уроки-бесіди з позакласного читання.

У практиці поширена така структура уроку з позакласного читання: 1. Вступне слово вчителя про письменника та його твір, що виноситься на обговорення. 2. З історії його написання. Місце твору в системі всього набутку автора.. 3. Бесіда про ідейно-художній зміст твору. 4. Відповіді на запитання учнів. 5. Висновки. Проте практика викладання виробила чимало різновидів такого типу уроку — таких, як класна читацька конференція (за романом Василя Шевчука «Предтеча»), уявлювана мандрівка (за повістю Тура Хейердала «Подорож на «Кон-Тікі»), конкурс на кращого читця поетичної шевченкіани, урок запитань і відповідей (за творчістю Ліни Костенко), урок-диспут (за повістю Чингіза Айтматова «Білий пароплав»), урок з проблемними завданнями або проблемним викладом (за збіркою поезій Леоніда Первомайського «Древо пізнання»), урок-узагальнення одного літературного жанру (Сучасний український сонет; від балад Петра Гулака-Артемівського до балад Івана Драча), урок-обговорення твору в присутності його автора («Орда» Романа Іванчука); урок-інсценізація з наступним рецензуванням («Обпалені громами» Любомира Дмитерка), урок-монтаж («Репортаж, написаний під шибеницею» Юліуса Фучика), урок про пори року («Сучасна пейзажна лірика»). Наводимо приклад плану навчальної читацької конференції в II-му класі за романом Михайла Стельмаха «Чотири броди»:

1. Філософські мотиви роману (образ Чотирьох Бродів).
2. Злети й падіння хліборобської долі в Україні.
3. Краса людей, які плекають землю (поєднання внутрішньої і зовнішньої краси, їх гармонія).
4. Стельмахів адеая жіночої вроди.
5. Продовження теми «Правди і кривди», сила духу народного.
6. Чоловічі образи.
7. Афористичність авторської мови.
8. «Чотири броди» і усна народна поезія.
9. Взаємопроникнення епосу, лірики і драми в романі.

Давня і добра традиція — звіти учнів на уроках з позакласного читання про щойно прочитані книжки, що викликало захоплення, чим саме, а що ні і чому, які книги останнім

часом придбано для власної книгозбірні. Мимоволі виникає запитання про методику її комплектування: джерела придбання книг, ведення свого систематичного каталогу, принципи розташування книг на полицях, зберігання і опису їх тощо.

Підвищенню читацької культури учнів слугують екскурсії до великих бібліотек, залучення учнів до «Гуртка юних друзів книги», ядром якого мають стати лідери читання в'класах. З їхньою допомогою можна вплинути на багатьох учнів. Отже, учителів треба приділити увагу саме лідерам. Популярні й корисні лекції на теми: «Культура читання», «Сучасний кваліфікований читач», «Головне що і як, а не скільки читає учень», «Книгочитання і НТР».

Передові словесники більшість своїх уроків з позакласного читання розпочинають або закінчують оглядом літературних новинок, зокрема, критичних, що з'явились на сторінках чергових номерів періодичних видань — «Вітчизни», «Дніпра», «Дзвону», «Березоля» тощо. Згодом проведення п'ятихвилинки доручається учням-книголюбам. Який їх зміст? Повідомлення про вихід нових книг, стислий огляд чергового номера журналу, «Літературної України», зачитування інтригуючих уривків із прозових творів, окремих поезій або анотацій, рекомендації прочитати певні художні твори та критичні статті, запис їх учнями до зошитів з позакласного читання, відповіді на запитання школярів, обмін враженнями від прочитаних творів. Таким чином учні завдяки рекомендаціям учителя «скушують» «Дикого меду» Леоніда Первомайського, «вдихнуть» «Свіжого повітря для матері» Ігоря Муратова, піднесуться у високості духу «Лебединою зграї» Василя Земляка, переживуть «Смерть Шевченка» Івана Драча, залучаться до полеміки «Суперників» Анатолія Мороза, побувають в «Оточенні» з Григором Тютюнником, пізнають «Сільських учителів» Євгена Гуцала. Так учні стають учасниками живого, бурхливого літературного процесу, так здійснюється зв'язок між шкільною програмою і новими творами українських письменників та критиків.

Щоб людина могла вести повноцінне духовне життя, їй необхідне уміння читати кваліфіковано, себто осмислено, «з олівцем у руках», робити відповідні висипки, систематизувати й узагальнювати прочитане, володіти різними методами читання, бути при читанні терплячим і уважним, щоб зосередитися на змісті і взяти з* книги все цінне.

Метою осмисленого читання може бути намір поглибити свій професійний рівень, розширити свою ерудицію, знайти відповіді на складні морально-етичні проблеми своєї доби, одержати духовну наснагу, пережити естетичне зворушення, відчути художню насолоду або відновити рівновагу душі. Осмислено читаючи художній чи науково-популярний твір,

людина разом з героями проживає їхнє життя, разом з ними шукає відповіді на різноманітні питання.

Від мети залежить і спосіб читання. Є поглиблене суцільне читання з зазначенням або виписуванням потрібного матеріалу. Повторне читання часто практикується при студіюванні книги для систематизації раніше прочитаного. Як зауважив ще Вольтер, знову прочитати колись читане — те саме, що зустріти давнього друга. Повторне читання завжди відкриває щось таке, чого в первісному читанні недобачив, не відкрив. Відоме й читання вибіркове, коли виникає потреба прочитати лише 1-2 розділи. Читання-іерегляд книги застосовується для попереднього ознайомлення з нею. Існує метод сканування — це швидке перегортання книги з метою відшукати прізвище, слово, дату, факт. Винахід ХХ ст. — швидкісне читання, застосування якого дає разючі результати: протягом 16 хвилин опрацьовується 5-6 професійних текстів обсягом 500 сторінок. Цей метод не рекомендується для читання художньої і навчальної літератури, а лише для книг зі спеціальності, науково-технічних, газет, службової документації і листів.

Цілеспрямоване читання завжди є активним. Проте не слід категорично осуджувати і дещо пасивне, на перший погляд, поверхове читання, коли ми, не студіюючи книги, наче пливемо по хвилях її змісту, не аналізуючи і не оцінюючи його. «Наче», бо насправді ми мимоволі чимось захоплюємось, з чогось радіємо чи обурюємось, комусь співчуваємо, і викликані автором почуття штовхають нас на роздуми, які призводять до оцінки твору, до зіставлення зображеного з власним життям, до солідаризації з ідеями книги чи до заперечення їх.

Виписки з художньої книги робити бажано, а з науково-популярної — обов'язково. Інакше через певний час доведеться читати книгу вдруге. Виписки на карточках або на аркушах бувають або дослівними (цитати), або довільними — при переказуванні змісту твору своїми словами (конспект). Особливо рекомендується записувати власні думки, що виникли в процесі читання. Відомий бібліограф М.Рубакін писав, що людина для того, власне, і читає, щоб міркувати.

Як читати; швидко чи поволі, вголос чи мовчки? Темп читання залежить прямопропорційно від читацького досвіду. Проте не треба зумисне інтенсифікувати темп, бо швидке читання нерідко є поверховим, хоча темп читання зумовлений також видом літератури. Ось уривок з «Пам'ятки читачеві» в одній із сучасних зарубіжних бібліотек: «Кваліфікований читач на солоджується читанням і читає з перемінною швидкістю залежно від того, що він читає. Поета треба читати по словах і рядках, історика — реченнями, прозаїка — абзацами, а детектив — сторінками». Основний критерій

щодо темпу: читай так, щоб нічого суттєвого не пропустити, головне — зрозуміти і осмислити. Ключ до темпу читання — в схемі: текст — основна інформація — смисл — значення.

До читання вголос не часто вдаються, бо воно забирає багато часу, втомлює, а тому притуплює, частково загальмовує сприйняття. Та художні твори, бодай фрагментарно, таки треба читати вголос, тому що художнє слово живе в звуках голосу. До того ж читати вголос слід виразно, з інтонацією, щоб відтворити всю палітру почуттів автора. Бажано, щоб хтось слухав ваше читання, щоб ви читали для когось.

Плекання читача. Літературно-читацькі здатності читача розвиваються в особливій роботі уваги і розуміння. Про це слід дбати вже в загальноосвітній школі. Досвідчені вчителі-словесники на уроках, факультативних заняттях, засіданнях літургиків навчають своїх вихованців читати художній твір і аналізувати його в єдності змісту й форми. Для цього — коментар, колективний аналіз, проблемні завдання, самостійна робота, навчальні твори і т. ін.

А як самому продовжувати розвивати в собі інтерес до книги і вміння читати? Побільше вдумливо читати, відвідувати концерти майстрів художнього читання, лекції з проблем читацької культури тощо. Цьому сприяють також різні допоміжні способи. Скажімо, ви читаєте повість «Обеліск» Василя Викова. Вам здається, що ви уявно чітко бачите прочитане. Перевірте себе, зіставивши уявлюваний вами образ з ілюстраціями художника. Порівняйте і встановіть різницю. При великому розходженні ще раз перечитайте епізод, виділіть у ньому художні засоби, і збуджена цим ваша відтворююча уява намалює яскравіший і правдивіший, ніж на ілюстрації, образ. Усно описавши «побачене» внутрішнім зором, запитайте себе, яку ілюстрацію вам самому хотілось би намалювати, коли б ви були художником. А які б кадри ви зняли і як, будвши оператором (режисером) фільму?

Варто вести читацький щоденник, записуючи враження й думки, що виникли під час читання. Зразок можна запозичити у Тараса Шевченка, Панаса Мирного, Федора Достоєвського, Володимира Короленка, Олександра Блока, які вели такі щоденники. Наведемо фрагмент із щоденника Панаса Мирного: «Читаю Шекспіра... Що за сила слова, що за глибина думки! Глибоко, глибоко вона хвата за серце, лле у душу таку несказанну тугу за Ліра, за Отелло і радість за Корделію, Дездемону, Офелію, що плачу із припливу несказанного горя і несказанної радості».

Але будемо відверті: для ведення такого щоденника потрібні час і певні умови. Очевидно, тому більшість читачів, навіть з-посеред філологів, щоденника не веде. Значно частіше зустрічається принагідне виписування крилатих фраз, полемічних думок тощо. Наприклад, із роману Михайла

Стельмаха «Чотири броди» читачами були виписані афоризми: «Як страшно людині, коли їй нема кому відчинити двері», «Вдачу не виплеснеш, як воду з кварти», «Любов спочатку любить, а роздивляється потім», «Мудрість на шаленстві не проросте», ряд оригінальних метафор, порівнянь, епітетів: «Літа лежали на його пригнутих плечах, а зима — на голові», «Від злоби і його розум вилисів», «До роботи ледачий, мов церковна брама». Коли ж книга власна, а часу обмаль, на полях можна робити скорочені зауваги, відповідні позначки: ! — вражаюче, чудово; ? — слабко, сумнівно; взяте в фігурні дужки — потім переписати і т.п.

Читання — це процес, що проходить три послідовні фази: докомунікативна — те, що передує читанню (вибір книги); комунікативна, тобто сам процес читання, і посткомунікативна — те, що відбувається під впливом прочитаного. А щоб той вплив був значиміший, треба своїми враженнями з кимось обмінятися. Як би не працював читач над собою, йому не обійтись без читача-побратима, такого ж закоханого книголюбця. Читачеві завжди потрібен співбесідник.

Читаючи книгу, ми співпереживаємо з її героями, якимось по-своєму впорядковуємо свої враження й думки. І це вже є початок аналізу. Але цього не досить. Читачеві треба переконатися, чи він має рацію. Так виникає потреба поділитися з іншими читачами і почуттями, і роздумами над тим, що захоплює або викликає сумнів чи заперечення. Є різні форми взаємообміну. Найбільш випробуваними з них у школі є читачькі конференції, зустрічі з письменниками, вечори запитань і відповідей, анкетування, бесіди з позакласного читання, літературні п'ятихвилинки, заслуховування читачьких самозвітів, родинні літературно-музичні вечори, що тепер відновлюються, листовий обмін враженнями з другом, що мешкає в іншому місті, зустрічі в читачьких клубах, участь в авторських вечорах.

У кожному класі є учні з високими читачькими інтересами, які треба тільки живити. Серед них часто зустрічаються учні, що відзначаються надмірним, навіть хворобливим захопленням книгами. Читання таких учнів вкрай хаотичне, часто однобоке, вони «ковтають» будь-яку цікаву для них книжку, яка потрапляє їм до рук. Це негативно відбивається на їхньому здоров'ї, навчанні, дозвіллі тощо. Учителеві доводиться іноді докладати немало зусиль, щоб охолодити ненормальний читачький запал таких учнів, упорядкувати їхнє читання. Поруч з ними є чимало учнів, байдужих до книги. Збудити їхній інтерес до художньої літератури, залучити до свідомого, активного читання — таке першорядне завдання кожного вчителя-словесника, оскільки від ставлення учня до художніх творів залежить успіх усього навчально-виховного процесу на уроках літератури.

Щоб збудити і піднести читачький інтерес учня, треба спершу докладно вивчити стан його обізнаності і зацікавленості книгами. Так само, як лікар, котрий, не встановивши діагнозу, ніколи не призначить хворому лікування, вчитель не зможе вирішити, який метод застосувати для зацікавлення учня художньою літературою, якщо не вивчить його. А учень з заниженими чи надто високими читачькими інтересами — той же хворий. Та й саме вивчення читачьких інтересів (звичайно, активне вивчення) допомагає вчителю якоюсь мірою пробудити їх.

Ознайомлення з бібліотечними формулярами учнів, проведеної колективних та індивідуальних бесід з ними та з батьками, анкетне опитування, читачькі звіти — ось далеко не повний перелік способів виявлення читачьких зацікавлень школярів. Найоптимальніший з них — індивідуальні бесіди, але вони потребують чимало часу. Тому доводиться обмежуватися бесідами лише з учнями, що викликають з цього погляду найбільшу тривогу.

Результати таких бесід, як і дані формулярів, коротко слід записувати в окремий зошит, де на кожного учня відведено сторінку. Заносяться сюди й оцінки з позакласного читання за кожний рік.

Зручний спосіб анкетного виявлення читачьких інтересів. Учні відповідають усього на чотири запитання. 1. Наведіть приблизну цифру прочитаних книг і перелічіть ті, що запам'яталися (автор, назва, жанр). 2. Які з них вам сподобались і чим саме? 3. Які зовсім не сподобались і чому? 4. Які журнали читаєте і з якого часу?

Збір таких даних слід проводити тільки при першому знайомстві з учнями і після двох-трьох років праці з ними. Досвід багатьох учителів переконливо довів, що зловживання такою статистикою не залучає, а, навпаки, відштовхує багатьох від читання літератури.

На початку другого півріччя і після літніх канікул учні складають письмові читачькі звіти за такими запитаннями: 1. Які з прочитаних книг ви рекомендуєте прочитати іншим і чому? 2. Хто з героїв прочитаних книг став для вас зразком і в чому? 3. Які цікаві думки вразили вас у прочитаних творах?

Назвати таке завдання звітом можна тільки умовно. По суті це твір. Його мета — не стільки зібрати статистичні дані, скільки спонукати учнів до осмислення прочитаного. За цікаві звіти-твори слід виставляти оцінку. Це захоочує учнів.

Можна використовувати будь-яку нагоду (батьківські збори, ранки, лекції), щоб поговорити з батьками учнів про те, як читають їхні діти вдома і що читають. Це надзвичайно важливо. Вплинути позитивно на учнів через батьків, налагодити контроль і керівництво за читанням дітей дома — значить зробити добру половину справи, якщо не більше. Часто від

батьків ми дізнаємось і про зловживання читанням (за рахунок домашніх завдань), і про цілковиту байдужість окремих учнів до літератури, і про так зване «передчасне читання» (не за віком) і ще багато такого, чого сам учень, може, ніколи не скаже.

Вивчаючи читацькі інтереси своїх вихованців, учитель дає корисні рекомендації, сприяючи піднесенню культури читання. Встановивши рівень читацьких захоплень учнів, слід поцікавитись причинами такого стану. Чи є тут якісь закономірності? Звичайно, є. Типовими причинами байдужості окремих учнів до художньої літератури, за нашими спостереженнями, є: а) приклад батьків; б) трафаретний, нудний аналіз художніх творів у школі; в) невміння читати «про себе», а ще більше — уявляти і осмислювати прочитане; г) незнання того, що є цікаві, захоплюючі книги; д) негативний вплив кількох нецікавих книг, які трапились учневі колись; е) приневольовання читати (вчителем чи батьками).

Знаючи справжній стан читання учнями художньої літератури і причини їхньої байдужості, словесник може безпомилково вибрати й застосувати найефективніші в кожному разі способи збудження любові до книги. А способів цих немало: тут і виставки новинок художньої літератури, і вечори, присвячені видатним письменникам чи окремим їхнім творам, і літературні диспути та читацькі конференції, і відкриті засідання літературного гуртка, і очні та заочні вікторини, і художнє читання, і складання анотацій, написання рецензій на новинки художньої літератури, і екскурсії в бібліотеки, і залучення учнів до проведення місячника книги, і тематичні збори, і ведення читацьких щоденників. Ці форми роботи дають непогані результати.

Зацікавити учнів художньою літературою можна передусім глибоким, оригінальним аналізом програмних творів. Якщо розповідь учителя про письменника буде ширшою, цікавішою, ніж у підручнику, пристрасною, аналіз твору — емоційним, читання тексту — інтонаційно багатим і натхненним, теми письмових робіт — різноманітними, учень, як рослина до сонця, потягнеться до книги.

Дає ефект і такий прийом. Без будь-яких пояснень учитель виразно зачитує найцікавіший уривок з нового твору, а заінтриговані учні неодмінно самі попросять назвати їм твір, автора і номер журналу, в якому він надрукований. Ці відомості учні записують у зошити з літератури. При цьому можна (а часто й треба) додати, що читати цей твір не обов'язково, але корисно: «Прочитайте і самі побачите, що не пожалкуєте».

Той, хто заглянув у пропонований журнал, як правило, не обмежився лише рекомендованим твором, а прочитав ще й інший. Неважко зрозуміти, що після цього декому з учнів

часопис полюбився, і вони стануть його постійними читачами.

Загальновідомо, що діти масово ковтають низькопробне детективне читиво. Ми бідкаємось з приводу цього, застерігаємо учнів від малохудожньої писанини, а вони все ж продовжують захоплюватись нею. Дивно? Зовсім ні. Наші вихованці прагнуть романтики, незвичайних пригод, подолання труднощів, небезпек. І це цілком закономірно: юність і романтика невіддільні. Не знаходячи такої романтики в програмних творах, підлітки шукають її в книгарнях і на полицях бібліотек. І знаходять. Хоч дешево, а все ж романтику. Вихід тут тільки один: протиставити цій дешевій романтиці справжню. Можна рекомендувати і детектив, але кращі його зразки.

Юних читачів захоплюють цікаві пригоди — підемо ж їм назустріч. Чи дає нам таку можливість «Список рекомендованої літератури з позакласного читання», що його пропонує програма? Так, в основному дає. Серед рекомендованих там книг найчастіше загадаємо учням прочитати багаті на захоплюючі пригоди, благородні подвиги, чисті поривання твори А.Чайковського «Сагайдачний», С.Тельнюка «Граєсине море», Т.Микитина «Северин Наливайко», Я.Качури «Іван Богун», М.Пригари «Михайлик, джура козацький», В.Грінченка «Лесь, преславний гайдамака», Р.Купчинського «Заметіль», Б.Лепкого «Батурин», А.Кашенка «Зруйноване гніздо», Ю.Хорунжого «Гонитва по мосту» тощо.

До «стабільних» списків шороку треба додавати нові твори. За останні роки це «Яса» Ю.Мушкетика, «Орда» Р.Іваничука, цикл повістей Б.Лепкого про Івана Мазепу: «Мотря», «Не убивай», «Батурин», «Полтава», «Від Полтави до Бендер». Про вихід з друку цих новинок учні дізнавалися зі спеціально обладнаної вітрини: «Увага, новинка!». Під прізвищем автора і назвою твору — ілюстрація до одного з найнапруженіших епізодів книги, виконаної активістами гуртка образотворчого мистецтва, та заклик: «Неодмінно прочитай!»

Звичайно, рекомендація і обговорення творів пригодницького жанру не є самоціллю. Треба завоювати довір'я юного читача. Уявимо собі учня, який донині читав тільки детективи типу «Бумеранг не повертається» або «Великий Юліус», хоч йому радили читати твори Марка Вовчка, Г.Квітки-Основ'яненка, В.Стефаніка тощо. А тепер вчитель порадить прилучитись до «Пригод молодого лицаря» С.Черкасенка — гостросюжетного твору про часи запорозького козацтва, згодом порекомендує прочитати «Жбан вина» Р.Федоріва і скаже, що це твір не менш цікавий, він прочитає і цю повість у легендах, бо віритиме своєму вчителю.

Не можна також не зважати і на особливість нашого часу. Сучасне юнацтво і навіть підлітки захоплюються відкриттями з фізики, астрономії, біології, хімії. Пристрасний порив

школярів до науки і техніки закономірний. Саме тому не слід обмежувати їхнє читання лише творами, рекомендованими програмою для позакласного читання. Тим більше, що наші вихованці здебільшого підуть у різні галузі промисловості й науки. Художня література має, на думку В.Сухомлинського, морально і психологічно підготувати учнів до майбутньої трудової діяльності. Зрештою, самі учні тягнуться до цього. Підлітки залюбки читають часописи «Наука і суспільство», «Людина і світ», «Вокруг света», «Наука і життя», «Наука і фантастика» тощо.

З певних причин учні найменше читають поезію, зокрема лірику. Підійть у бібліотеки — і ви побачите акуратно складені збірки поезій, що припали пилюкою. Серце болить. Миритися з цим аж ніяк не можна. Треба боротись за читача для поезії і за поезію для читача. Яким чином? Особливою увагою до виразного читання на уроках, виступами читців по шкільному радіовузлу, серйозною підготовкою літературних заходів, зачитуванням віршів-мініатюр або уривків з великих за обсягом поетичних творів із нових журналів на початку чи в кінці уроку. Пропонуємо план шкільного вечора поезії на тему «Лірика сучасних поетів України».

I. Доповідь: «Українська лірика наших днів».

II. Концерт.

1. Вокал (хор, соло, дуети, тріо) на тексти українських поетів: «Київський вальс», «Львівські ночі», «Чайка», «Пісня про рушник», «Білі каштани», «Львів'янки», «Червона рута», «Волограй».

2. Художнє читання: а) М.Рильський — «Лист до волошки», «Кому повім печаль свою», «Серце Шопена», «Солов'ям України»; б) А.Малишко — «Там, де шлях лежить»; в) В.Сосюра — «Любіть Україну», «Сонцем пахнуть сосни», «Як я люблю тебе»; г) Д.Павличко — «Лірика», «Негрятянка»; д) М.Бажан — «Очі»; е) А.М'ястківський — «Мого краю любов і окраса»; є) Д.Молякевич — «Сучаснику мій»; Л.Костенко — «Кобзарю»; ж) Т.Коломиець — «Люблю я ліс».

III. Вікторина «Український ліричний вірш».

IV. Літературні ігри, атракціони, танці.

Практикують учителі письмові роботи за творами, рекомендованими програмою для позакласного читання, навіть за творами, що друкуються в журналах. Теми творів учні часто обирають самі.

ЯК СПРИЙМАТИ ХУДОЖНЮ КНИГУ

Існує думка, що нема нічого легшого, ніж читати художні твори. Насправді ж сприймати мистецтво слова в усій його повноті, вловлювати найтонші нюанси, розуміти складні метафоричні, символічні образи, підтекст твору — важка робота. Наприклад, не обійтись без напруженої роботи мозку

при читанні віршів і поем Ліни Костенко, Івана Драча, Василя Стуса, Євгена Маланюка, Богдана-Ігоря Антонича. Для цього треба оволодіти методикою читання художнього твору.

Розгляньмо, якими саме вміннями повинен володіти читач при вже сформованому стійкому інтересі й розвинутій потребі спілкування з художньою книгою. Головне — подолати наївний реалістичний підхід, мислити художніми образами, розуміти метафоричну мову літературного твору, функціональне значення художніх засобів, відчувати асоціативне багатство слова, здатність сприймати умовність художньої форми, поетичний домисел. Разом узяті, ці вміння приводять до інтенсивного естетичного переживання.

У книзі відгуків однієї бібліотеки на роман Олеся Гончара «Прапорonosці» записано: «Чудова книжка! Благородні герої! Ми вдячні Юрієві Брянському та його бойовим побратимам за визволення від фашистського ярма». Спалах вдячності читача благородний, але скерований не на адресу, тому що Брянський і його товариші — не реально існуючі воїни, а їхнє художнє узагальнення.

Мислити художніми образами... Загальновідомо, що в літературному творі найбільше уваги приділяється образам персонажів. Наприклад, у романі Михайла Стельмаха «Чотири броди» такими є Ярослав Хоролець, Семен Магазаник, Оксана, Данило та ін. Привчені в школі, непоодинокі читачі вважають, що інших образів тут і немає. І через те в їхньому уявленні літературний твір — своерідний вагон, у якому більш чи менш випадково зібралися різноманітні люди і який іде невідомо куди і невідомо навіщо (вислів Г.Гуковського). У згаданому романі, крім образів-персонажів, є ще чудові образи Чотирьох Бродів, Лісу, Хліба. Тож не забудемо: є ще образи слухові («Гаї шумлять» П.Тичини), дотикові («Балада про колосок» А.Малишка), образи-події («Смерть Шевченка» І.Драча), образи-переживання («Я не нездужаю, нівроку» Т.Шевченка), образи-запахи («Гамалія» Т.Шевченка).

Коли ж ідеться про образ-персонаж, не зводьмо його при читанні й осмисленні до переказу життєвого шляху героя, а зосереджуймо увагу на епізодах, в яких розкривається та чи інша його грань. Наприклад, образ Хоми Хаєцького виконає свою ідейно-естетичну роль, якщо читач роману стане уважним слухачем промови цього подоляка в угорському парламенті чи його пісенного звертання до рушника. Важливо також задуматись над місцем героя в системі інших образів роману та яку проблему доби висловив устами свого героя автор і як виразив у ньому себе, свої уподобання.

Кожна метафора, алегорія, персоналіфікація мають конкретне функціональне значення. Наприклад, Архип Тесленко, зображуючи Миколку з оповідання «Школяр», любовно

пише про «щічки» його головного героя, і в оповіданні «Схимник» — теж «щічки». У першому випадку все зрозуміло; автор з симпатією змальовує портрет хлопчини. Але схимник — людина стара, до того ж негативний персонаж. До чого тут «щічки»? Формально — те саме слово, але в цьому творі воно підкреслює, що чернець випещений; отже, пестливе слово в другому випадку виконує сатиричну функцію.

Проте сказане не означає, що, читаючи, учень повинен розшифровувати кожний художній засіб. Це було б нестерпно, бо перетворило б сприймання літературного твору в муку. Має рацію О.Левада, що художня література — це «квітка, і навряд чи можна відчутти її красу, запопадливо обмацуючи пальцями її ніжні пелюстки». Уявімо собі, що ми хотіли б «проаналізувати» диво-персоніфікацію «б'є об землю копитами білий кінь зими» (у зими є кінь, цей кінь білий і т.д.). Від такого грубого втручання поезія втратила б усю запахушість і самотність. Так, сприйняття мистецтва слова повинно бути насамперед почуттєвим, хоча цим процесом ^е закінчується проникнення в твір. Потрібно ще визначити тематику, проблематику, провідну ідею, систему образів твору.

Чи не найбільшу складність для сприймання становить умовність в художніх творах. Дехто з читачів, дізнавшись, що Гонга насправді своїх синів не вбивав («Гайдамаки» Т.Шевченка), що ніякого лева на березі Десни не було («Зачарована Десна» О.Довженка), ображено заявляє: «А я думав, що це правда. Даремно читав цю вигадку». їм і невтямки, що без художнього домислу літературний твір з мистецького перетворюється на звичайну фотографію. Реалістичним творам Довженка притаманні елементи фантастики: портрет розповідає про власну смерть («Шорс»), розстріляний робітник продовжує стояти («Арсенал»), кінь літає в повітрі («Звенигора»).

Про такі сцени, які є найвищою ознакою художньої правди, славетний Чарлі Чаплін якось сказав: «Це абсолютна неправда, але це абсолютне мистецтво». Можна послатися і на Марка Твена: «Домисел завжди вірогідніший за правду, бо правда не боїться вийти за межі можливого».

Другий комплекс умінь сучасного читача пов'язаний з самотністю художнього твору. Треба чітко уявляти неповторну своєрідність особи письменника, манери його письма, власне розуміння добра, краси, кохання, загалом ідейно-естетичний світ митця художнього слова. Скажімо, «Бригантина» О.Гончара — повість не стільки про школу і вчителів, скільки про романтичні злети людини у підлітковому віці. Навряд чи правильно було б зводити зміст повісті М.Вінграновського «Сашко і Сіроманець» до проблеми збереження вовків, фауни взагалі. Крім екологічного аспекту, тут наявний інший, філософський: що втратить людина в

своєму духовному розвитку без співіснування з природою, коли, не буде потреби щось оберігати.

Дуже важливе вміння — пов'язати ідейний світ письменника зі своєю особою, для чого слід виробляти в собі аналітико-критичний підхід до твору і до себе. Вміти читати — це перейматися описаним, думати і почувати разом з героями, співпереживати — і тим самим самовиховувати свої почуття, волю, характер. Читаєш роман Ю.Шовкопляса «Лікарю, вилікуй себе самого» і розумієш, що автор апелює не лише до медиків, а й до кожної людини. І за асоціацією починається самоаналіз: а чи є в мене вади, які саме, як їх долати тощо. Гортаючи вже повторно повість І.Цюпи «Добротворець», ловиш себе на думці: а чи мене можна назвати добротворцем, добродієм? Якщо ні, то чому? Читач міркує і хоч якоюсь мірою змінюється, стає людиною, —духовно багатшою. Віктор Гюго говорив, що нерідко читач закінчує читати книгу зовсім іншим, ніж був до цього.

Найважливіше читацьке вміння — уявляти прочитане в образах, картинах. Особлива потреба уявляти виникає при читанні несюжетних творів. Класичний зразок такого вміння дає нам Іван Франко в праці «Із секретів поетичної творчості» щодо Шевченкового «Заповіту»: «Поет веде нас ... неначе по ступенях, шораз вище, щоб показати нашій уяві широкий кругозір. Вже слово «поховайте» будить в нашій уяві образ гробу: одним змахом поет показує нам сей гріб, як частину більшої цілості — високої могили; знов один змах, і ся могила являється одною точкою в більшій цілості, — безмежнім степу; ще один крок, перед нашим духовним оком уся Україна, огріта великою любов'ю поета».

Отже, щоб повноцінно сприйняти літературний твір, треба розвивати свою уяву, образне мислення. Повсякчас стукаючи у віконечко нашої відтворюючої уяви, підігріймо її самозапитаннями «Що я бачу, що почувую і як ставлюсь до увяленого?» За такої умови стіни нашої кімнати розсуватимуться, і вона стане то убогою хаатиною, то палацом, то лісом, то степом, то морем, то річкою...

З уявлюванням прочитаного тісно пов'язане інше вміння — читати підтекст, внутрішню суть думок і почуттів героїв літературного твору, що криється найчастіше в діалогах романтичних прозових творів. У романі М.Стельмаха «Кров людська — не водиця» є такий епізод: до бідняка Тимофія Горицвіта, що витісує кроковку, аби нею завтра міряти землю багатіїв, приходять Січка і, вступивши в розмову, пропонують відпродати йому кроковку. Такий текст, а в її підтексті зовсім інша пропозиція: взяти гроші і відмовитися від наміру забирати землю в багатіїв.

Поети, обмежені жанровими вимогами, нерідко апелюють до уяви читача виставленням крапок. В.Сосюра одну із своїх

балад починає словами (текстом) «Бій одлунав...», а далі йдуть крапки. Мобілізуймо свою увагу і «прочитаймо» підтекст: «Бій-то відлунав, але скільки мужніх людей дочасно загинули. Немало й поранених, чути їхні стогони, гасають без вершників, наче здичавілі, коні, край неба осяває полум'я — то горять хати, жита...»

ЯК КВАЛІФІКОВАНО ЧИТАТИ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНІ ВИДАННЯ

Читання науково-популярної літератури принципово відрізняється від читання художніх творів. Якщо при сприйнятті творів красного письменства головне — співпереживати із світом почуттів автора та його героїв і таким чином зазнати естетичної насолоди, то основна функція читання науково-популярних книг — інформаційно-пізнавальна. Там основна одиниця сприймання — художній образ, тут — поняття, умовивід, силогізм.

Читання науково-популярної літератури вимагає передусім зосередженості, вдумливості, щоб не пропустити нічого суттєвого. Це ще залежить, правда, від рівня науковості чи популярності змісту книжки. Наприклад книгу «Чудесне поруч» С. Андрієвського можна, як кажуть, книгомани, «проковтнути» за годину-півтори. «З біографії слів» Є. Чак слід читати значно повільніше, а «В мире полимеров» В. Копилова — опрацьовувати без поспіху. З першої книги виписувати нічого не потрібно, з другої — корисно зафіксувати семантику й етимологію ряду слів, а третю — радимо законспектувати.

Щоб зекономити найдорожчий з усіх капіталів — час, читання науково-популярних книг має бути вибірковим — залежно від ступеня новизни інформації і мети. Скажімо, з книги Л. Успенського «Слово о словах» тхось прочитає лише прикінцевий розділ «Чистота нашої мови», оскільки ця тема зараз багатьох особливо хвилює.

Під час читання науково-популярної літератури беруться до уваги теоретична і практична цінність змісту, ступінь його наукової достовірності, вагомість довідкового апарату, актуальність книжки, навіть її читабельність. Побуває помилкове уявлення про «сухість», нецікавість науково-популярної літератури. Це уявлення зміцнюють торгові й бібліотечні працівники, насильно довантажуючи читачів «нехудожніми» книжечками (замість того, щоб розкрити їх завбу). Адже науково-популярну книжку можна читати з не меншою естетичною насолодою, ніж повість чи поему. Розгорніть, будь-ласка, одну з книжок: «Про трьох китів та інші цікаві речі» Д. Кабалецького, «Живе слово» А. Матвієнко,

«Сила землі» В. Алесандро́ва, «Живой, как жизнь» К. Чуковського, «Счети число» Г. Бермана, «Физика и музыка» Г. Анфилова, «Тайні стекла» М. Свешникова, «Чудесные добавки» Б. Розена, «Китайский секрет» Є. Данько, «Цікаве літературознавство» К. Фролової — і гарантуємо, що не відірветесь, поки не дочитаєте до останньої сторінки, та ще й порадите прочитати їх рідним і друзям. І справа не лише в читабельності їх стилю: ці книги відкривають досі ніким не звідане, допомагають пізнати розмаїття життя, бентежать увагу, активізують мислення, допитливість — рушії прогресу. Специфічність науково-популярної літератури передбачає і вимагає фіксації її змісту в процесі читання. Якої саме? Покажемо це на прикладі одного книголюбця.

Нещодавно в книгарні я купив «Берегиню» В. Скуратівського, «Історію Волині», «За високу санітарну культуру на селі» Е. Денисяка. У букініста пошастило придбати «Невмирущі знаки» П. Утевської, «Кибернетическую смесь» В. Пекеліса, навіть «Таинственные явления человеческой психики» Л. Васильєва. А з бібліотеки в той же день я приніс книжкові новинки, а саме: збірник «Платон Майборода», І. Бичко. «Від сталінізму до гуманізму», Ф. Мамчур. «Овочі і фрукти в нашому харчуванні», М. Якушин. «Вечная тайна футбола», «Афоризми старого Китая».

Перші дві «пачки» (з книгарні й від букініста) я розмістив на «транзитній полиці» своєї книгозбірні — «Непрочитане, неопрацьоване», а за книги з бібліотеки взявся негайно: треба ж повернути їх у строк. Дістав з шафи ящик-картотеку з рубрикацією за галузями знань («Анатомія», «Біологія», «Ветеринарія», «Геологія» тощо), поклав перед собою стосик чистих карточек 12 x 7 см, приготував ручку, лезо, гумку, увімкнув настільну лампу, поставив на програвач платівку з легкою інструментальною музикою, відкрив першу з принесених книг — «Платон Майборода» і зробив запис: Платон Майборода. Слово про композитора: К, 1988. — 127 с Збірник спогадів про видатного українського композитора П. Майбороду відкривається чудовою поезією А. Малишка «Кленова пісня» та передмовою Б. Олійника. Книга, присвячена 70-річчю композитора, містить спогади сучасників ювіляра — письменників А. Шияна, Т. Масенка, А. Малишка, Д. Луценка, композиторів Л. Ревуцького, А. Коломіїця, співаків Д. Гнатюка, А. Мокренка. Подано й нотки кількох пісень, три добірки листів до композитора, написаних під впливом пісень «Рідна мати моя», «Хвилина мовчання» і «Моя стежина». Книга ілюстрована фотографіями.

І. Бичко. Від сталінізму до гуманізму. — К, 1988. — 48 с. У книжці розкрито історію виникнення культу особи Сталіна, дві крайні позиції в цьому питанні, лиховісний намір декого пожертвувати Сталінінм в ім'я збереження сталінізму, розкрито зміст цього терміну.

З квітня 1985 року в нашій країні відбувається поворот від сталінізму до гуманізму. Але страхітлива тінь сталінінщини ще височіє над нами, вона досі в нас самих, в стереотипах нашого мислення.

Ми навели приклади опрацювання прочитаного: розгорну-

та анотація, тези, опис змісту вибраного розділу. Є цілий ряд інших форм: реферування змісту, конспект, план тощо. Напевно, можуть бути й ще інші форми фіксації прочитаного: у зошитах, кожен з яких присвячений окремій галузі знань; на аркушах паперу, які після заповнення вкладаються в прочитану і опрацьовану книжку відразу за титульною сторінкою, тощо. Це справа індивідуального досвіду і звички.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Гуревич С. Организация чтения учащихся старших классов. — М., 1984.
- Волошина Н. Уроки позакласного читання у старших класах. — К., 1988.
- Копчук А. Виховання читацького інтересу учнів. — К., 1985.
- Кузнецов О., Хромов Я. Быстрое чтение. — М., 1976.
- Матейцева Н. Як підвищувати культуру читання учнів. - Укр. мова і літ. в шк. — 1989. - № 4. - С 41-46.
- Слоньовська О. Способи інтерпретації бесід з позакласного читання як літературно-історичного значення минулого свого краю// Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 12.
- Степаншин Б. Сприймати і осмислити слово// Соц. культура. — 1990. - № 1. - С 8-9.

ПОЗАКЛАСНА ТА ПОЗАШКІЛЬНА РОБОТА З ЛІТЕРАТУРИ

Вивчення монографічної теми не припиняється вивченням життєпису письменника, аналізом його творів і проведенням підсумкового уроку. Для частини учнів зміст монографічної теми поглиблюється на гуртку, а для багатьох — у краєзнавчих походах, у процесі підготовки і відзначення ювілеїв письменників, у роботі по обладнанню літературного кабінету, в учнівському лекторії, на читацьких конференціях, масових заходах шкільної бібліотеки тощо. Не всі, але переважна більшість учнів у позакласній та позашкільній роботі збагачує свої знання з літератури, поглиблює вміння, зміцнює навички. Можливості такої роботи продемонструємо на прикладі монографічної теми «Тарас Шевченко».

Найперше — поставимо питання про систему самостійної роботи учнів по шевченківській тематиці, в котрій головне — поглиблення аналізу вивчених творів. Скажімо, під час вивчення поеми «Гайдамаки» на уроках немає можливості докладно розглянути такі питання, як роль народної пісні у композиції твору, романтизм у зображенні історичних подій тощо. Місце таких тем — на гуртку. Друге — це доповнення, розширення монографічної теми «Шевченко». На уроці немає змоги вивчити, скажімо, «Великий льох», «Царів», «Невольника», «Марію», інші повісті, крім «Художника», чи ознайомитись з малярською або епістолярною спадщиною Шевченка, з його педагогічними, історичними, філософськими поглядами. На гуртку — і можна, і слід це зробити. Третє — позакласне читання на шевченківську тему. Наприклад, за романом Є.Єнджеевича «Українські ночі, або Родовід генія». Четверте — масові та загальношкільні заходи, скажімо, підготовка і проведення традиційного шевченківського вечора. П'яте — організація постійнодіючих шкільних музеїв, кімнат та куточків Великого Кобзаря і налагодження в них навчально-виховної роботи. Шосте — краєзнавча шевченківська робота. Сьоме — шевченківські заходи в роботі шкільної бібліотеки. Восьме — позашкільна популяризаторська робота учнів з літератури. Зупинимось тепер стисло на кожній складовій

частині цієї системи.

На літературному гуртку доцільні виступи з узагальнюючих тем:

1. Образ Тараса Шевченка в сучасній українській поезії (прозі, драматургії).
2. Поети-сучасники Шевченка про нього.
3. Образ дівчини і матері в поезії, прозі та ббразотворчій спадщині Шевченка.
4. Від Яреми — до Алкіда (розвиток образу народного месника).
5. Шевченко і музика (живопис, скульптура).
6. Тема любові до рідної землі, до отчого краю.
7. Історія України на сторінках «Кобзаря».
8. Уявна мандрівка шевченківськими маршрутами; в музеях України і світу.
9. Тарас Шевченко як християнин (Великий Кобзар і Біблія).
10. Т. Шевченко — речник ідеї національної самостійності України.
11. Тарас Шевченко та історико-культурна спадщина українського народу.

На гуртку ширше й глибше, ніж на уроці, учні можуть опрацювати образ Шевченка в народній творчості України. Узагальнять гуртківці під орудою вчителя образ Тараса в народній скульптурі, різьбі, кераміці, художній вишивці, випалюванні по дереву тощо.

Групі членів літгуртка слід дати завдання перечитати «Літературну Україну» за три останні роки, відшукати всі шевченкознавчі матеріали, відібрати з них найвагоміші, зробити вирізки або конспекти і оформити відповідну папку. Ось перелік деяких статей: «Будеш, батьку, панувати...» — вірші зарубіжних і українських поетів про Т. Шевченка та поезії на Шевченкові мотиви; В а л ь к о І. «Тарасові пророцтва»; В и н н и ч е н к о В. «Філософія і етика Шевченка»; Г а л ь ч е н к о С. «... і понесли батька дужого на руках своїх»; Д з и р а Я. «Геній і коментатори творчості», Д з и р а Я. «Невідомі джерела Шевченківського слова», П л ю щ В. «У вінку духовної краси»; Міжнародний шевченківський форум: від серця Європи — до серця України; Р а в л ю к М. «На світових обрядах», С в е р с т ю к Є. «Феномен Кобзаря»; Т е т е р у к В. «Незгасний вулкан України».

Позакласне читання за темою «Тарас Шевченко» виправдує себе в двох аспектах: обговорення творів поета, що не призначені для текстуального опрацювання (наприклад, повість «Музикант»), і читання біографічних художніх творів з літературної шевченкіани, таких, як спогад Д. Красицького «Темної ночі» та «В концерті» І. Нечуя-Левицького, оповідання «Пригода з «Кобзарем» Панаса Мирного, «Як Шевченко шукав роботи» О. Маковея, «Ранні сливи» П. Панча, «Шевченкові олівці» А. Молдованова, «Рядовий Шевченко» Я. Качури, «Зустріч у дорозі» М. Чабанівського, повний текст повісті «В бур'янах» С. Васильченка, збірка «Вінок Тарасові Шевченку».

Для позакласного читання учнів 5-8 класів рекомендуємо

книгу В. Лисенка «Легенди про Тараса», складену на матеріалі народних легенд. Завдяки цікавим сюжетним ситуаціям, образній соковитій мові учні читають цю книгу з задоволенням. Дев'ятикласникам порадимо прочитати легенду «Лілея» — про зворушливо-чисте і трагічне перше кохання юного Тараса і вродливиці Оксани. Проте найбільше зацікавлення школярів завжди викликають легенди, в яких Тарас Шевченко бере верх у сутичці з панством. Після їх прочитання учні без спонукань розповідають про те, як Тарас відшмагав лютого пана («Навів на розум»), як «вилікував» товстого поміщика Самойловича («Найкращі ліки»), як перехитрив пана Скоропадського («Хитрий сват»), зрештою, як він заслужено покарав жорстокого поміщика Галагана («Людам на посміховисько»). Кілька уривків з деяких цих легенд доцільно рекомендувати учням вивчити напам'ять. Наприклад, початки легенд «Нічний гість», «Тарасові дуби», «Невмирущий* Тарас». А от читацькі конференції краще проводити не за творами Шевченка, а за великими художньо-біографічними творами про нього.

Вельми корисно захопити учнів складанням бібліографії до картотеки «Тарас Шевченко». Спочатку бібліотекар на прохання вчителя проводить інструктаж: як виписувати і як заносити на картки матеріал про письменника, далі слід порадити, де шукати цей матеріал. Картотека має такі рубрики^ 1. Тарас Шевченко (загальні питання). 2. Життєпис, зокрема спогади і листування. 3. Світогляд. 4. Творчість (загальні питання). 5. Поезія. 6. Проза. 7. Драматургія. 8. Творча манера, стиль. 9. Шевченко-художник. 10. Світова слава Кобзаря. 11. Образ Шевченка в художній літературі та мистецтві. 12. Бібліографія.

Одне із занять гуртка можна присвятити темі «Творчість Шевченка в ілюстраціях сучасних художників», для чого даймо, завдання зібрати й вивчити шевченківську іконографію, щоб через живописні, графічні та скульптурні портрети Кобзаря глибше його пізнати. Дослідницького характеру набирає підготовка до заняття на тему «Зв'язки Тараса Шевченка з митцями і вченими». Членів гуртка слід поділити на пари, кожна з них має дослідити зв'язки Шевченка з одним із його сучасників. Щоб не розпорошувати сил, уваги, не гаяти часу, керівник гуртка визначає для дослідження, наприклад, М. Максимовича, Г. Квітку-Основ'яненка, М. Щепкіна, Є. Гребінку. Учням треба порекомендувати відповідну літературу: листування Кобзаря, спогади сучасників тощо.

Шевченківський вечір завершує ряд заходів по вшануванню пам'яті Шевченка, таких, як популяризація «Кобзаря» серед населення, проведення шевченкознавчих вікторин і конкурсів, читацьких конференцій «За рядком Кобзаря», за біографічно-художніми творами Великого Кобзаря, за матеріалами літературних походів, влаштування виставок,

стендів, випуск шевченківських стінгазет, альманахів, систематизація віршів про Тараса тощо. Добрі наслідки дає проведення конкурсів на краще читання Шевченкового вірша, на кращий учнівський твір (вірш, байка, оповідання, етюд), малюнок-ілюстрацію, вишивку, різьбу, аплікацію на Кобзареву тематику. Щоб конкурс пройшов успішно, заздалегідь слід укласти і вивісити умови, повідомити їх по шкільному радіо, до складу журі корисно ввести учнів, завершити конкурс нагородженням переможців, влаштувати виставку їхніх робіт для батьків і громадськості. Такі конкурси не тільки поглиблюють знання учнів з певної монографічної теми, а й стають стимулом для розвитку дитячого мистецтва.

Одна з активних форм попередньої підготовки до вечора — проведення заочної шевченківської вікторини. Проводиться заочна вікторина письмово. Запитання, підібрані для неї (всього 50), вивішуються у коридорах школи та в літературному кабінеті. Біля тексту вікторини — умови її проведення і скриньки для відповідей. До організації і самостійного проведення цієї вікторини слід залучити весь літературний актив школи. Коли минає вказаний термін, журі розбирає відповіді та підсумовує результати.

У школах нагромаджено досвід використання газетного матеріалу про Шевченка: ілюстрації, портрети та інший фотоматеріал — усе це йде на виготовлення навчального альбому, в котрому використано також деякі вірші й репортажі про вшанування пам'яті Шевченка. Решту матеріалу — статті, публікації, хроніка тощо — учні розкладають по окремих папках з написами: «До біографії Шевченка», «Нове в шевченкознавстві» тощо. На вечорі альбоми й папки розкладають на столах, а після вечора — передають в кабінет для підготовки і проведення уроків.

Заслугує на увагу ідея самостійного обладнання учнями стенда нових матеріалів (книжкових, журнальних, газетних) на тему «Зростаюча популярність Тараса Шевченка в світі». Наприклад, С е р е б р я к о в І. Італійська Шевченкіана// Всесвіт. — 1990. — № 5; К о с т ю к Б. Болгарські шляхи Тараса// Вітчизна. — 1990. — № 3; Ф у р н і к а В. Захоплений індійськими шанувальниками Кобзаря// Дніпро. — 1989. — № 3; І щ е н к о Є. Тарас Шевченко в Абхазії// Березіль. — 1991. — № 4; Г о р д и н с ь к и й С. Про Шевченка у Вашингтоні// Сучасність. — 1990. — № 5; Н а к а і К. Шевченко в Японії// Сучасність. — 1989. — № 3; О л е к с ю к В. «Кобзар» за Гімалаями».

Порадьмо гуртківцям підготувати до вечора фотостенд «Гості Кобзарєвого ювілею», на якому у фотографіях мають бути представлені найповажніші шанувальники Шевченка, що прибувають з-за кордону на ювілейні торжества. Під фотографією кожного з них — коротенький уривок виступу на

Тарасовій горі в Каневі. Виготовлять школярі й альбом «Оточений любов'ю народів», в якому такі розділи: 1. Портрети Кобзаря. 2. У бронзі і граніті. 3. В музеях від форту Шевченка до Торонто. 4. Гості з усіх меридіанів, що вклонились Шевченкові. 5. Два останні ювілеї.

Активісти шкільної бібліотеки під керівництвом бібліотекаря зберуть книжковий, журнальний та газетний матеріал на тему «Шевченко крокує планетою», куди увійдуть уривки із записів зарубіжних делегацій у книзі відгуків Канівського музею та монтаж з обкладинок творів Шевченка іноземними мовами. Бібліотекар школи обладнає книжково-журнальну виставку з трьох відділів: 1. Життя. 2. Творчість. 3. Вшанування пам'яті. Крім творів Шевченка, книг та журнальних статей про нього, на цій виставці знайдуть місце портрети поета і кольорові репродукції його живописних робіт, фотокопії рукописів, списки рекомендованої літератури для учнів про Кобзаря тощо. Тут же в залі — спецвипуск газети літгуртка* класні стіннівки, альманах творів шкільних початківців про Шевченка. Сюди ж переноситься шкільна виставка учнівських робіт на шевченківську тематику.

Коли в шевченківські дні в обласних центрах влаштовуються спектаклі «Гайдамаки», «Наймичка», «Назар Стодоля», виставки образотворчого мистецтва, неодмінно слід організувати культпоходи на вистави, націлити учнів на обмін враженнями від побаченого, дати домашнє завдання написати рецензію-відгук. У себе в школі гуртківці можуть провести за сценарієм журналу «Українська культура», 1991, № 2.

Літературний гурток — наймасовіша форма позашкільної роботи. Види літгуртків: літературознавчий, творчий, драматичний, етнографічно-фольклорний, краєзнавчий, виразного читання. Коли ж школа невелика і вчителів літератури небагато, доводиться ці різновиди об'єднувати в один синтезуючий гурток, навіть — у мовно-літературний. Кожний різновид гуртка має свою специфіку: на літературознавчому — студіювання і виголошення рефератів з історії, теорії літератури, текстології; на творчому — зачитування і обговорення творів початківців; на драматичному — підготовка і постановка одноактівок або окремих дій великих п'єс, на етнографічно-фольклорному та краєзнавчому — систематизація і опрацювання зібраних матеріалів, виготовлення альбомів, випуск саморобних альманахів; на гуртку виразного читання — підготовка літературних програм і сценаріїв майбутніх вечорів та ранків. З огляду на естетичне виховання учнів, вивчення літератури на гуртку має поєднуватися з пізнанням музики, малярства, кіно, скульптури, театру та історії України, народознавства. Найперша мета в роботі гуртка — розвиток літературно-мистецьких здібностей. Особливо чуйним треба бути до віршування учнів.

Спрямування роботі літгуртка надає колективно складений план. Його не слід запозичати з іншої школи, з методичної літератури, він має впливати з інтересів гуртківців, з потреб школи, з регіональних особливостей. Його не варто планувати задалегідь: зміст наступного заняття має впливати з дійсного стану літературних знань та умінь, із завдань педагогів з естетичного виховання учнів. Головне — нічого не нав'язувати гуртківцям. Хочуть вони написати історію свого села — занесімо це до плану, прагнуть створити сценарій свята обжинків — не заперечуймо.

Успіх роботи гуртка залежить від особистості керівника — його ерудиції, такту, організаційних здібностей, педагогічної майстерності, психологічного відчуття єдності, розуміння настрою і характеру кожного гуртківця: похвали, коли треба, але не захвалой, покритикуй, але в міру, а головне — підтримай і будь в усьому прикладом.

Літгурток повинен мати свою стіннівку, періодичність якої визначають його члени. Гурток може видавати рукописний або принтерний альманах.

Літературні вечори бувають ювілейні, тематичні («Образ дівчини в українському фольклорі»), історико-літературні («Героїка Кругів та її відображення в літературі»), жанрові («Вечір українського романсу»), сезонні («Надворі весна повні»).

Шкільні вечори здебільшого бувають літературно-музичні. Основні принципи, яким має відповідати зміст вечора: новизна змісту, розмаїття форм, самодіяльність, використання в його підготовці міжпредметних зв'язків, атмосфера безпосередності, розкутості й творчості і спадкоємність, продовження традицій.

Підготовкою до участі філологічно обдарованих учнів в районних, обласних і всеукраїнській олімпіадах є загальношкільна олімпіада, яку найдоцільніше проводити наприкінці другої навчальної чверті. У програмі шкільної олімпіади — написання диктантів, переказів, творів-мініатюр на літературознавчі й вільні теми, твори за прислів'ям, крилатою фразою чи рядком пісні («Як дбаеш, так і маєш», «Розвалилась зла руїна», «Чом, чом, чом, земле моя, чарує так мене краса твоя?»). Наступного дня — літературні вікторини, переклади з чужих мов, стилістичні вправи, словотворчі. І в останній день олімпіади — літературна тематична конференція (наприклад, «Поети і прозаїки нашого регіону») або конкурс на краще прочитання поезії, уривка з прозового твору, на кращу інсценізацію байки, оповідання, балади тощо.

Різновидом олімпіади є турніри або конкурси: на кращого поета-початківця, байкаря, відгадувача ребусів (кросвордів, чайнвордів), на кращу пісню, різьбу, вишиванку тощо.

На районній, загальноміській, а надто обласній олімпіадах завдання мають бути підвищеної складності, наприклад:

1. Написати рецензію на спектакль чи фільм за мотивами твору українського письменника.

2. Написати відгук на відвідану вами виставку картин українського малярства або художніх промислів (вишивання, ткацтво, гончарство, різьба тощо).

3. Написати репортаж з якогось культурологічного заходу (ювілейний вечір, літературознавча конференція, зустріч з письменником, українські вечорниці тощо).

4. Написати нарис про особу, яка вразила вас, якою ви зачаровані.

5. Написати публіцистичну статтю, зміст якої має бути пов'язаний з Актом проголошення незалежності України.

6. Створити етюд (образок, монолог, діалог), в якому відобразити якусь сцену з життя, котру автор спостерігав особисто.

7. Напишіть відгук на новий, ще ніким не рецензований твір (роман, повість, оповідання, цикл поезій, есе).

8. Прорецензуйте біографічно-художній твір на вибір.

9. Наведіть приклад підтексту в літературному творі, розкрийте його.

10. Чому я вирішив вступати на українське відділення філологічного факультету?

11. Які з репресованих письменників вам відомі? Опишіть своє враження від творчості одного з них.

12. Кого ви знаєте з письменників української діаспори? Про одного з них напишіть докладніше.

Найбільш захоплююча сфера позашкільної роботи — літературне краєзнавство, зокрема мандрівки в місця, пов'язані з життєдіяльністю письменників. Ті мандри мають не лише вагомое пізнавальне значення, а й морально-етичне та естетичне. Враження від літературних екскурсій незабутні. Наведемо декілька записів з «Літопису» гуртка однієї школи."

... Ходив допізна вулицями колишньої Кирилівки, збирав воєдино всі почуття і роздуми. Великий Тарас ще ніколи не був таким дорогим моєму серцю. Біля святої для всіх нас могили Тарасової мами подумалося: чому в шкільному підручнику нема її портрета, чому не споруджено пам'ятників Тій, що дала Україні й світові генія з геніїв?

... Сьогодні ми, нарешті, в Полтаві. Такого багатого на меморіальні речі музею, як садиба Панаса Мирного, мабуть, нема більше ніде. Читав: як тільки задзеленчить вхідний дзвінок, господар, як би не був зайнятий, відразу поспішав назустріч гостеві. І от коли я, потягнувши за клямку, почув малиновий пердзвін, то в наступну мить сподівався почути і неквапливі кроки господаря дому.

Пам'ятаю, як ураз закам'яніли всі, коли на поріг Франкового музею у Львові вийшов ... сам Франко — до того був "разюче подібний до батька його син Тарас, тодішній директор музею...

... На автостанції в Черкасах глянув на розклад руху автобусів — і вмить ожила мало не вся карта Коліївщини: Сміла, Умань,

Корсунь, Вільшана...

Правда, вражає? А щоб такі багаті враження були у школярів кожної школи в Україні, треба не жалкувати на літературні мандри ні коштів, ні зусиль. Організація літературно-краєзнавчої екскурсії потребує ретельної підготовки: визначення маршруту, грошового, квартирного і проїзного забезпечення, обрання (призначення) літописця, фотографа тощо. Напередодні екскурсії — якнай докладніший інструктаж.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Г л е б о в а Л. Про літературну газету в школі// Укр. мова і літ. в шк. - 1990. - № 3. - С 65-67.
- Біло церківець Г., Сивак Л., Сося Б. Шкільний літературний гурток. — Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 6. — С. 55-57.
- Дьоміна О., Шаповалов В. Літературний тиждень у школі// Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 11. — С. 55-59.
- Г л а з о в а О. Гурткова робота: думати, шукати, експериментувати// Укр мова і літ. в шк. — 1988. — № 1. — С. 54-55.
- К о з ю р а В. Літературне краєзнавство в сільській школі// Укр. мова і літ. в шк. - 1983. - № 10. - С 68-70.
- М о ж а р і в с ь к а В. Виховне значення позакласної роботи з літератури// Укр. мова і літ. в шк. — 1983. — № 2. — С. 61-65.
- М і з ю к І. Літературно-творчий гурток// Укр. мова і літ. в шк. — 1985. - № 9. - С 27-30.
- Позакласна робота з літератури. — К., 1986.
- П р у с І. Краєзнавча робота в школі. — К., 1984.
- Р а д е ц ь к а Г. Формування національної гордості, патріотизму в позакласній роботі з літератури// Укр. мова і літ. в шк. — 1990. — № 2. - С 37-40.

ПРОФЕСІЙНА ПІСЛЯВУЗІВСЬКА ОСВІТА. ДІЯЛЬНІСТЬ ШКІЛЬНОЇ МЕТОДИЧНОЇ КОМІСІЇ. КАБІНЕТ ЛІТЕРАТУРИ

Щоб прогресувати в своєму професійному розвитку, вчителю, навіть ґрунтовно підготовлений у вузі, має постійно поглиблювати свою освіту з історії України, історії української культури, народознавства, літературознавства, психології, методики викладання літератури.

Продовження професійної освіти після вузу здійснюється в кількох формах — на курсах підвищення кваліфікації в ОШКВ, у системі роботи міської (районної) комісії української мови та літератури, в процесі діяльності шкільної методичної комісії і шляхом самоосвіти,

Курс на розвиваюче навчання здійснюється нині не без втрат, що пояснюється суперечністю між новими, підвищеними вимогами до викладання мови й літератури і старим психолого-методичним багажем значної частини вчителства. Сучасний мовник повинен уміти керувати складним процесом сприйняття літературного матеріалу, стимулювати відтворюючу уяву школяра, розвивати його довільну пам'ять і увагу, організувати одержання необхідної кількості зворотної інформації, встановлювати навчальний діагноз стану знань, умінь та навичок в учнів, створювати проблемні ситуації, здійснювати єдність слова і демонстрування екранних посібників, орієнтуватись в різних психічних станах учнів на уроці, аналізувати свою діяльність, проводити самоапробацію укладених поурочних планів та багато дечого іншого. Допомогти вчителю в цьому має цілеспрямована методична робота школи, що ґрунтується на чітких наукових засадах. Які ж можливості, проблеми, яка перспектива методичної роботи з літератури?

До змісту методичної роботи входять такі тематичні цикли: 1. Опрацювання нових підручників, методичних листів Міністерства освіти, апробування методичних розробок, фонохрестоматій, діафільмів тощо. 2. Вивчення і впровадження в практику своєї роботи передового досвіду, описаного як в педагогічній періодиці, так і узагальненого в школах

зони, району, області. 3. Постійне вдосконалення кабінетів літератури; виготовлення роздавального матеріалу та наочних посібників. Ось як, виходячи з перспективного плану роботи школи, одне методоб'єднання працювало над такими проблемами: 1. Шляхи розвиваючого навчання і поліпшення якості літературної освіти. 2. Забезпечення наступності літературної освіти в учнів 1—4 і 5—8 класів. А в плані роботи методоб'єднання кожна проблема деталізована: 1. Прийоми активізації логічного мислення учнів на уроках мови і літератури. 2. Стимулювання відтворюючої уяви учнів засобами художнього слова. 3. Зв'язок уваги, пам'яті і мислення учнів при вивченні мови та літератури.

Девіз методоб'єднання — «Кожному учневі — глибокі знання з української літератури, всебічно розвинуті розумові сили і належне виховання». Здійснювати цей девіз можна тільки високоякісним проведенням уроків та інтенсифікацією самостійної роботи учнів, яких треба навчити вчитися: як користуватися книгою, як укладати тези, як «працювати з діафільмом, що переносити в зошит з літературного плаката, як підбирати бібліографію для написання реферату тощо. Коли стати на цей шлях, у вчителів поступово вимальовується своєрідна шкільна програма літературної освіти й самоосвіти учнів. Цьому сприяють тижні передового методичного досвіду — у жовтні, грудні, лютому і травні. Наведемо їх тематику: 1. Розвиток пізнавального інтересу до рідної мови і літератури. 2. Проблемне навчання, його здобутки і втрати. 3. Збагачення усної і писемної мови учня в їх єдності. 4. Структура уроку літератури, її доцільність.

Як проходить Тижень? У розрізі обраної теми колективно аналізуються відвідані уроки — переважно одного вчителя, найбільш досвідченого в даному питанні, переглядаються робочі зошити учнів, їхні письмові роботи, дидактичний матеріал до уроків. Усе це систематизується керівником об'єднання і на підсумковому засіданні узагальнюється у вигляді практичних рекомендацій, зафіксованих у «Книзі протоколів методоб'єднання». Коли ж «урожай» Тижня особливо багатий, узагальнення здійснюється через «Методичний бюлетень». Наводимо фрагмент бюлетня, присвяченого проблемі розвитку пізнавального інтересу учнів у вивченні літератури: 1. Дбати не лише про елементарний рівень пізнавального інтересу (інтерес до всього незвичайного), а й до опису літературних явищ та встановлення їх закономірностей. 2. Основою розвитку пізнавального інтересу учнів є організація та керівництво їхнього читання. 3. Щоб виник пізнавальний інтерес, необхідна емоційна атмосфера, активна навчальна діяльність, відзначення найменших досягнень учнів. 4. Розвиткові пізнавального інтересу сприяє виховання довільної уваги та пам'яті. 5. Використовуйте такі

методи збудження і підтримки пізнавального інтересу: а) з'ясування суспільного, наукового, практичного значення знань; б) встановлення зв'язку між змістом навчального матеріалу і життєвим досвідом учнів; в) інтригуючий початок уроку; г) позитивне емоційне ставлення вчителя до змісту навчання; д) залучення дітей до самостійної роботи творчого характеру; е) намагання якомога частіше вдаватися до скрещування різних точок зору, до участі учнів у дискусіях, роздумах, здогадах, висуненні робочих гіпотез, розв'язанні дилем тощо.

У змісті іншого методичного об'єднання — диспут «Що я приймаю із спадщини В. Сухомлинського як методиста мови і літератури», апробація програми літературних вечорів, обговорення тематики письмових робіт та екзаменаційних матеріалів, читачькі вчительські конференції, конкурси на найкраще виготовлення наочних посібників і роздавального матеріалу, звіти мовників про хід самоосвіти.

Матеріальна база методоб'єднання — кабінет української літератури, в якому солідний, виготовлений учителем стенд «Структура уроків літератури різних типів», тут папки з узагальненим досвідом кращих учителів, тут і стабільні поурочні плани найдосвідченіших мовників школи, тут солідна фоно- і фільмотека, матеріали для позакласної роботи, методичні посібники, періодичні видання і все інше, необхідне для широкої самоосвіти словесника.

Сучасна техніка дає в розпорядження вчителя діапроектор з дистанційним управлінням, моно- і стереопроектори, стрічкові й касетні магнітофони, кіноапаратуру, відеомагнітофон тощо. І все ж найнеобхіднішою в кабінеті для ефективного проведення навчально-виховного процесу є бібліотека. Солідна книгозбірня — солідний кабінет. І навпаки: є найсучасніша техніка, але убога бібліотека — поганий кабінет. Головне в бібліотеці: повні тексти всіх творів, що вивчаються текстуально, літературознавчі посібники, спогади сучасників, біографічно-художні твори про письменників, путівники музеїв та інша краєзнавча література, альбоми типу «В. Сосюра в документах, ілюстраціях і матеріалах», комплекти листівок, словники, фототипічні видання, а також роздавальний матеріал — картки із запитаннями для проведення бесід, самостійних робіт, творів.

З інших форм порадимо постійнодіючий стенд «Радимо прочитати», вітрину «Літературно-мистецький кіоск» з призначеним екскурсоводом-кіоскером, який і популяризує найсвіжішу літературу, і поширює її. У літературному кабінеті доцільніше проводити мистецькі виставки репродукцій картин. Окрасою кабінету є «Літературно-краєзнавча карта регіону». Цією роботою за розгорнутим планом має керувати Рада кабінету, до якої входять не лише вчителі-україністи, а й учні-активісти.

Призначення літературного кабінету дехто зводить до обслуговування уроків. Це вузьке, хибне розуміння. Насправді — це осередок всієї філологічної праці учнів, їхнього відпочинку, одне з вогнищ культури даного населеного пункту. Тут проходять засідання літературних гуртків, готуються вечори, ранки, КВК, «вогники», Тижні української мови і літератури, турніри-конкурси, вечори запитань і відповідей тощо. Тут, зрештою, відбувається виготовлення роздавального матеріалу, навчальних таблиць, іншого унаочнення. Дуже важливо залучити до оформлення кабінету самих учнів: тоді вони оберігатимуть і вдосконалюватимуть його, він стане за такої умови їхнім кабінетом.

При літературному кабінеті як його філію доречно обладнати літературний музей-кімнату. Експозиція поділяється на два основні розділи: літературний і літературно-меморіальний. У першому відділі мають бути зібрані видання творів місцевих письменників, альбоми, листівки, фото пам'яток і барельєфів, репортажі з читачьких конференцій та ювілейних вечорів тощо. А в меморіальній експозиції демонструються особисті речі митців, їхні рукописи, записані від сучасників спогади, листи, рідкісні фото і т.п.

Кабінетна система, на яку було покладено стільки надій, себе не виправдала, бо уроків літератури одночасно п'ять-шість, а кабінет літератури один. Щорічна заміна навчального приміщення не лише дезорганізувала навчальний процес, а й зруйнувала класні колективи. Отже, проголошення кабінетної системи було передчасним.

Деякі сучасні тенденції в роботі шкільного методоб'єднання. Перша і головна — відмова від формалізму. Протокол засідання потрібен, але не для звіту, тому в ньому фіксуються лише тема засідання, конструктивна ухвала, обов'язкова для всіх мовників. Текст доповіді теж потрібен (для відсутніх на засіданні), та це обов'язково повний текст, а лише його тези або розгорнутий план. А траплялось в деяких школах бачити, як перед закінченням навчального року завуч переглядає папки методоб'єднання і всіх, хто не здав доповідей, примушує написати і здати. Бо про методичну роботу школи формалісти судять за доповідями і протоколами.

Друга тенденція: в ряді шкіл доповідь стала однією з багатьох інших форм роботи: реферування, рецензування і анотування нової методичної літератури: посібників, методистів і статей у періодиці, особливо тих, що видрукувані в «Рідній школі»; критико-бібліографічні ретроспективні огляди літератури, що містять дослідження з методики мови та літератури; обговорення новинок художньої літератури, музики, живопису, кіно та інших видів мистецтв, пов'язаних з програмним матеріалом; методичні диспути, обговорення

програм конкурсів, олімпіад, заслуховування звітів керівників гуртків про літературні, фольклорно-етнографічні екскурсії, про взаємовідвідування уроків у плані індивідуальної методичної роботи, тематичний обмін досвідом тощо. Звісно, заслуховуються і доповіді про актуальні методичні проблеми, наприклад: «Шляхи спонукання учнів до активної пізнавальної діяльності при вивченні художнього твору», «Формування літературних умінь та навичок учнів» тощо.

Доповідь має відповідати таким вимогам: в основі доповіді — власний досвід або досвід колеги, узагальнений на матеріалі взаємовідвідування; тема — завжди продиктована потребами школи; підхід — аналітико-критичний; виклад — лаконічний, аргументований; спрямування — рекомендаційне, конструктивне. Орієнтовна структура доповіді: а) постановка проблеми; б) історія питання; в) задум, гіпотеза; г) методи дослідження; д) опис дослідження; є) висновки і пропозиції для «введення в експлуатацію» ідей доповіді. Так доповідь з методики здобуває наукову основу.

Приклад змісту доповіді «Підготовка словесника до проведення самостійної роботи»: а) схема класифікації самостійних робіт; б) етапи підготовки вчителя до керівництва самостійною роботою; в) запитання до навчальної анкети для виявлення в учнів умінь та навичок і поради до її проведення; г) текст пам'ятки «Як готувати домашнє завдання з мови і літератури»; д) схема уроку аналізу самостійної роботи. Безперечно, обговорення такої вагомий методичної «продукції» і прийняття цілеспрямованої ухвали, що впливає з її змісту, стає помітним кроком у становленні і розвитку членів об'єднання. Цього ніколи не станеться, якщо миритися з компіляціями або переписаними статтями з методичних журналів. На жаль, така порочна метода інколи програмується самими керівниками. Доводилося бачити такі вказівки: «Шановний добродію... раявно зобов'язує вас підготувати доповідь на тему... Необхідний матеріал — у журналі... рік... №... с ... Підпис». Притому здебільшого рекомендується одна-єдина стаття. Неважко передбачити, що слухачі майбутньої доповіді будуть поставлені в позицію неписьменного, що вислуховує голосну читку статті, до того ж загальнодоступної. Образливо для присутніх, принизливо для доповідача. Але, розмовляючи з авторами таких доповідей, ми виявили парадоксальну річ: у переважній більшості з них, виявляється, є досвіа, оригінальні думки, свої методичні ідеї.

Доповідь на методичну тему стимулює професійний ріст словесника, але тільки за умови її повної самостійності. Вона може бути невеликою за обсягом, навіть трохи недосконалою за композицією і стилем, але щоб ядро доповіді було наслідком особистих спостережень і власних роздумів. Найкраще, коли тему доповіді пропонує сам учитель. Коли ж тема затверджена на засіданні методоб'єднання і сформульована її робоча

гіпотеза, під цим кутом зору вчитель аналізує уроки, позакласні заходи колег і свої власні, читає літературу на цю тему, експериментує. Минають місяці спостережень, зіставлень, аналізу й узагальнень, і аж тоді вчитель сідає за написання виношеної, «вистражданої доповіді». Така робота — завжди крок вперед у творчому розвитку автора доповіді й усіх членів об'єднання, бо, коли досліджуєш, завжди знаходиш кращі прийоми, створюєш нові засоби, удосконалюєш відомі методи, що і дає змогу працювати раціональніше, продуктивніше.

Чимало залежить і від планування. Якщо план методоб'єднання укладає одна людина або коли він перейнятий з «взірцевої» школи, вчителі байдужі до його змісту. Та й укласти план доцільніше не у вересні, а наприкінці травня — на майбутній навчальний рік, коли результати літературної освіти свідчать, над чим саме слід працювати в наступному році. Йдучи у відпустку, кожний мовник задалегідь бачить свою професійну перспективу.

* * *

Основний аспект методичної роботи в школах — індивідуальна праця словесника над підвищенням свого професійного рівня. Про самоосвіту вчителя літератури вже йшлося. Додамо лише, що зміст самоосвіти українця має бути індивідуальним, себто має випливати з реального стану його фахового рівня, а тому всілякі зразкові плани в цій справі, які щедро продукують деякі обласні ІУКВ та райметодкабінети, є часом дезорієнтуючими. Учитель на підставі самоаналізу має укласти план своєї професійної і загальної освіти, куди входять відвідання уроків колег — колективне і за власною ініціативою, комплектування своєї бібліотеки, самопробування укладених поурочних планів, самоаналіз своїх уроків і позакласних заходів, ведення особистого методико-педагогічного щоденника, поповнення фоно- і фільокартотек, ведення бібліографічного покажчика методичної, мовознавчої і літературознавчої літератури, і, зрештою, найголовніше — читання. В природному прагненні постійно поповнювати і оновлювати свій багаж у словесника має бути програма-мінімум (дидактика, народознавство, методика викладання літератури, педагогічна психологія, етнопедагогіка, естетика, історія України, лінгвістика, теорія, історія і критика літератури) і програма-максимум (соціологія, християнська мораль і етика, основні види мистецтв, етнографія, фольклористика тощо).

Загальновідомо, як швидко розходиться методична література, і що не кожен може придати бажані книжки для власної книгозбірні. Проте якщо домовитись, що кожен з учителів на каталожних картках описує свої книжки, утворюється загальна картотека (з зазначенням прізвища власника

книжки на кожній картці). Тож коли потрібної книжки немає у власній та шкільній бібліотеці, словесник знатиме, до кого з колег звернутися.

Критерієм ефективності методичної роботи є, звісно, не кількість виголошених доповідей і не протоколи засідань, а удосконалена майстерність вчителів, їхні творчі уроки, глибокі, а головне — осмислені знання учнів з мови і літератури, їхні розвинуті мислення, уява, мова, ідейна переконаність, моральна чистота. Про вчителя нерідко судять за відвіданими у нього уроками, зокрема відкритими. Але чи дають відкриті уроки об'єктивне уявлення про розумові можливості учнів і професійні реалії вчителя? Не завжди. Як часто ще ці наперед продумані спектаклі дискредитують саму суть навчально-виховного процесу, як процесу природного пізнавального пошуку, невимушеної мандрівки літературно-мовними стежками. Є ефект, нема ефективності. Зрештою, справа не тільки в методичних прорахунках. А моральний аспект? Адже в класі сидять найоб'єктивніші судді — діти. Тут доречно процитувати фрагмент з твору десятикласниці Тетяни К. з Львівської школи № 52: «Нам прищеплюють огиду до підлабунництва — і ми вдячні вчителям за це. Так чому ж перед прибуттям до школи чергової комісії вчителі так невпізнанно змінюються? Вони задалегідь попереджають нас, щоб ми все знали «назубок», на уроці опитують тільки сильних учнів (дехто навіть наперед визначає, кого саме буде викликано), показують багато ілюстрацій, діафільмів, чого на звичайних уроках зовсім не було, змінюють звичайну структуру уроку. Звичайно, треба прагнути бути кращим. Але чи таким чином?»

Відкритий урок має бути звичайним щодо застосованих на ньому методів та засобів, але він має бути незвичайним за глибиною підготовки до нього; за нюансами шліфування його методичного апарату. Такий урок буде показником глибини методичної роботи і водночас — засобом її активізації. Поряд з такими (природними) доцільно, гадаємо, проводити умовні лабораторні уроки — не з учнями, а з членами методоб'єднання з метою апробації нових методів, прийомів і засобів навчання, для пошуку оптимальних варіантів структури навчального процесу.

Прерогатива міської (районної) методичної комісії українських мовників — виявлення передового методичного досвіду, його вивчення, узагальнення і поширення. За дорученням голови комісії і при сприянні кабінету мови група найдосвідченіших учителів вивчає роботу певного вчителя чи групи вчителів, фіксує хід уроків та позакласних заходів на магнітофон, проводить навчальне анкетування, вивчає поурочні плани вчителя, його систему самоосвіти, громадську, краєзнавчу і фольклористичну діяльність. На засіданні групи зібрані матеріали систематизують, узагально-

ють і у вигляді рекомендацій, методичних плакатів, навчальних фільмів пропонують вчителям району чи міста для перегляду на секціях під час серпневих нарад, осінніх, зимових чи весняних вакацій. Головна форма роботи районного методоб'єднання — семінари-практикуми, завдання яких — допомогти вчителям осмислити складні чи нові питання методики і відразу після цього відпрацювати їх практично. До таких належать семінари «Методика створення проблемних ситуацій як засобу стимулювання пізнавального пошуку при вивченні літератури» і «Відповідність живого слова вчителя ілюстрованим та демонстрованим наочним посібникам». Після виголошення доповіді її автор відповідає на запитання присутніх, яких ведучий згодом запрошує висловитися з приводу почутого. Перерва — і починаються практичні заняття. Наприклад, до другої з наведених тем підходить коментар: а) до портрета письменника; б) ілюстрації до змісту літературного твору; в) до кадра діафільму; г) до схеми; д) до карти місць перебування письменника; е) до літературного плаката; є) до прослуханої в запису пісні. Обов'язково визначити при цьому: 1) коли вчитель лише спрямовує учнів на спостереження і вивчення наочності (і за допомогою яких завдань і запитань); 2) коли він сам пояснює, аналізує об'єкт спостереження; 3) коли живе слово вчителя передє показові, коли супроводить демонстрування, а коли тільки підсумовує спостереження учнів.

В результаті кожний учасник семінару везе додому апробовану методику з певного питання.

З інших форм роботи райпедкабінету заслуговують на популяризацію колективне обговорення маршрутів майбутніх літературних екскурсій, організація журнально-книжкових виставок з методики літератури на тему чергового семінару, анкетування для виявлення раціональних пропозицій щодо поліпшення методичної роботи в районі та ін.

Остання, обласна, ланка методичної роботи найперше має стимулювати діяльність шкільних та районних об'єднань: вивчати, узагальнювати і поширювати передовий досвід, створювати умови для його зародження. Покажемо це на прикладі спільної роботи кабінету, Рівненського ОІУКВ і кафедр української мови та літератури місцевого педінституту. Зауважимо принагідно: для координації цієї роботи масовим тиражем щорічно видається «План спільної роботи Рівненського педінституту та Рівненського інституту вдосконалення кваліфікації вчителів».

Найоперативнішими формами цього стимулювання є щорічні інструктивні наради керівників райметодоб'єднань, обласні методичні семінари-практикуми та зльоти молодих словесників. Нещодавно один з таких дводенних семінарів був присвячений актуальним питанням методики сучасного уроку літератури (проблемність, нова типологія, структура

тощо), а другий — відведено проблемі розвитку творчих здібностей юних літераторів, вихованню в учнів естетичних смаків. Учасники другого семінару (по одному вчителю з кожної середньої школи) були присутні на засіданнях літературного, драматичного, фольклористичного, виразного читання, юних кореспондентів і мовного гуртків у школах обласного центру. Виправдало себе залучення вчителів мови і літератури до участі в щорічних наукових конференціях кафедр мови і літератури педінституту та виїзні засідання кафедр інституту в школи і проведення спільних науково-практичних конференцій. На цих засіданнях доповіді членів кафедр чергувалися з виступами вчителів, виникали дискусії з проблемних питань літературознавства, методики викладання і виховання засобами рідної мови та літератури.

Є всі підстави зробити висновок, що такі творчі зустрічі науковців вузу з учителями є своєрідними «біострумами» в методичній роботі, вони помітно обопільно підвищують науковий тонус професійного зростання. Внаслідок такої співдружності викладачі вузу одержують приплив передового досвіду, живе дихання школи, що благотворно позначається на підготовці нової когорти словесників. А вчителі-практики залучаються до наукових досліджень, поглиблюється фахова лабораторія від емпіричного рівня до наукового на експериментальній основі.

Вагомо стимулюють методичну роботу шкіл і курси поглибленої підготовки словесників при ОІУКВ та педінституті. Курси вчителів-україністів, які організовує і проводить відповідний кабінет обласного ШКВ, своїм завданням мають повідомити вчителям найновішу інформацію за останні роки в галузі історії української літератури, літературної практики, теорії літератури, текстології, дидактики, педагогічної психології та методики викладання літератури. Останнім часом відбуваються відхід від засилля лекцій, збільшення питомої ваги практичних занять, дискусій та диспутів, проведення умовних уроків, бібліографічного пошуку, роботи в читальному залі бібліотек. У програмі курсів — відвідання і обговорення уроків кращих вчителів обласного центру, детальне ознайомлення з обладнанням і роботою кабінетів мови й літератури. Завершуються курси методичною конференцією, покликаною ознайомити вчителів з новинками методичної науки та практики викладання. Відповідно до мети конференції розробляється і тематика виступів — повідомлень та рефератів. Наприклад: 1. Цілісне вивчення художнього твору. 2. Евристичні методи у викладанні літератури. 3. Методика проведення семінарських занять з літератури. 4. Шкільний факультатив з літератури. 5. Як навчити школяра читати підтекстліричного твору. 6. Методика систематизації та узагальнення знань учнів з текстуально

опрацьованого твору. 7. Застосування нових критеріїв оцінки письмових робіт з літератури. 8. Варіантність уроку літератури.

Отже, за час перебування на курсах словесники на практиці бачать, як готувати урок, як його проводити і аналізувати, яку роботу слід виконувати в кабінеті, яка робота передуює проведенню педагогічних читань, як слід збирати матеріал для методичної доповіді, яким має бути її науковий апарат тощо.

Нова форма методичної роботи «на вищому рівні» — секції методики мови та літератури при науковій лабораторії педінституту. До складу секцій входять викладачі педінституту, методисти ОІУКВ, досвідчені мовники. Члени секції виїжджають у школи для надання вчителям практичної допомоги, організовують зональні і районні методичні читання, виступають на засіданнях об'єднань і консультують зі складних питань методики, проводять семінари з учителями, що працюють перший-другий рік, а головне — вивчають і узагальнюють передовий досвід, проводять анкетування, влаштовують зустрічі вчителів зі студентами-філологами тощо. На підставі зібраних матеріалів укладаються методичні плакати. Ще дійовішою допомогою школам є укладання членами секції рекомендацій. Наприклад: «Вивчення лірики в 4-8-х класах», «Як організувати самостійне вивчення учнями життя і творчості письменника».

Замість висновків визначимо головні вихідні позиції та принципи, на яких, на нашу думку, має ґрунтуватися методична робота з літератури: 1. Зміст методичної роботи визначається рівнем професійних умінь та наукового потенціалу вчителя. 2. Форми методичної роботи встановлюються самими членами об'єднання. 3. Тісний зв'язок спрямування методичної роботи з перспективним планом роботи школи. 4. Єдність колективних форм методичної роботи з індивідуальними. Діяльність методоб'єднання доповнюється і поглиблюється самоосвітою кожного вчителя. 5. Відповідність рівня методичної роботи сучасному станіві методичної науки. 6. Практичний рекомендаційний характер методичної роботи на глибокій теоретичній основі. Здійснення цих принципів методичної роботи приводить до активізації інтелектуальних і професійних потенцій учителя, до інтенсифікації його творчих можливостей.

БІБЛІОГРАФІЯ

- Кошарна О. Методичне об'єднання словесників: структура, зміст роботи// Укр. мова і літ. в пік. — 1988. — № 6. — С. 19-25.
Степанішин Б. Про можливості і проблеми методичної роботи// Укр. мова і літ. в шк. - 1978. - № 1. - С. 50-55.

ЗМІСТ

Вступ	3
Зв'язок методики літератури з фундаментальними науками	5
Учитель словесності	9
НОП учителя й учня в процесі вивчення літератури	33
Принципи викладання і структура літературної освіти	43
Процес вивчення літератури. Виявлення знань учнів	55
Розвиваюче навчання учнів та його психологічні основи	74
Урок літератури, його самобутність	94
Методи, прийоми і засоби вивчення літератури	111
Самостійна робота учнів	139
Учнівські твори	159
Вивчення особистості письменника	179
Аналіз художнього твору	195
Позакласне читання	221
Позакласна та позашкільна робота з літератури	237
Професійна післявузівська освіта. Діяльність шкільної методичної комісії. Кабінет літератури	245

Навчальне видання

Степанишин Борис Ількович
**ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
В ШКОЛІ**

Методичний посібник для вчителя

Редактор *С. С. Литвин.*
Художньо-технічний редактор *Л. О. Зволінська.*
Коректор *В. Т. Пуцалівська.*

Здано до набору 10.09.94. Підписано до друку 20.02.95. Формат 84Х108₃2-
Папір друк. № 2. Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 13,44. Об лік.-ви дави. арк. 14,0.

Наклад 1500фприм. Зам. 5-199. Ціна договірна.

Свідоцтво про реєстрацію № 00911125—МП від 10.12.1991 р.

Рекламно-видавничий центр «Проза», 254053, Київ, Артема, 52А.

АТ «Книга». 254655, МСП, Київ-53, вул. Артема, 25.