

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

ФАКУЛЬТЕТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА ФІЛОЛОГІЇ  
Форма навчання: денна

Кафедра: української мови та літератури

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського)  
рівня вищої освіти

на тему:

### **РОМАН ЯК ЖАНР: ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ В 11 КЛАСІ**

Виконала: студентка 6 курсу  
спеціальності 014 Середня освіта

**Наталія**

**СКИДАНЧУК**

Керівник:

**к.філол.н., доцент**  
**Інна НІКІТОВА**

Рецензент:

**к.філол.н., доцент**  
**Тетяна ШВЕЦЬ**

**Хмельницький – 2022 рік**

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛІ</b>	
1.1 Провідні педагоги і науковці про методикау вивчення жанру роману у практиці роботи ЗЗСО.....	8
1.2 Екзистенціально-діалогічна концепція методики викладання української літератури в старшій школі: наукова парадигма Ганни Токмань....	27
1.3 Таміла Яценко про тенденції розвитку методики навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти ( друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) .....	33
<b>РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІКО-ДИДАКТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ЯК ЖАНРУ В 11 КЛАСІ ЗЗСО</b> .....	40
2.1 Вивчення роману «Місто» В.Підмогильного на основі концепцій Г.Токмань та Т.Яценко.....	46
2.2 Аналіз роману «Тигролови» І.Багряного» у руслі поглядів Г.Токмань та Т.Яценко .....	56
2.3 Методи та прийоми роботи над романом у віршах «Маруся Чурай» Ліни Костенко у руслі концепцій Г.Токмань та Т.Яценко .....	62
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	77
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	82
<b>ДОДАТКИ</b> .....	91

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Романи, за дослідженнями сучасних науковців, належить до «найпродуктивніших і найбільш читабельним жанрів за останні сто років» [19,с.29].

У романів як жанру особлива поетика, де слово має своє своєрідне життя, що не може бути усвідомлене винятково на основі стилістики, сформованої у поетичних жанрах. Романи володіють потужними можливостями для відтворення особливостей людських характерів та історичних подій, постатей, епох.

У програмі з української літератури для закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) саме прозовим творам різних жанрів відведено чільне місце. І хоча, як може здатися на перший погляд, їх аналіз є дещо простішим, аніж аналіз лірики та драми, однак вчителі літератури, навіть із значним досвідом, досить часто відчують значні труднощі під час аналізу великих прозових жанрів, що пов'язують зі спрощенням аналізу через зосередження уваги переважно на ході подій, аналізу героїв через переказування їхніх пригод як дій, які відбуваються із живою людиною з побуту, відсутність уваги або епізодичні звернення до особливостей художньої мови твору, до особливостей його будови тощо.

Іноді аналіз великого епічного твору спрощується до роботи із окремими уривками або із скороченим варіантом з різних посібників, що не сприяє формуванню умінь аналізувати художній текст як єдності багатьох складових: історії написання, місця твору в діяльності автора, особливості композиції, сюжетних ліній, проблематики, образів та мови твору.

Тому варто звертати особливу увагу на існуючі в сучасному літературознавстві підходи та авторські концепції вивчення художніх творів, які передбачають володіння великим комплексом питань, що спроможні в одне ціле об'єднати питання змісту і форми художнього твору великого прозового жанру, актуалізують значення кожного елемента роману та їхній безпосередній взаємозв'язок у створенні художнього цілого.

Тобто, навчити здобувачів освіти ЗЗСО аналізувати твір великої епічної форми – це, насамперед, озброїти їх не лише умінням розуміти і пояснювати дії,

вчинки та особливості характерів персонажів, але й уміти встановлювати зв'язки між ними, уміти бачити та тлумачити своєрідність сюжетних ліній і композиції у цілому, усвідомлювати та виділяти значення окремої деталі у творі а також своєрідність мови автора. Також одним із найважливіших завдань шкільного аналізу творів великих епічних жанрів для вчителя словесника є навчити здобувачів освіти розуміти, як цей конкретний твір вписується у в ідею автора, в його творчість, в описану історичну добу, її перипетії та проблеми, на що, власне, і спрямовані погляди багатьох провідних методистів.

Зокрема, загальні основи викладання української літератури у ЗЗСО перебували в колі наукових інтересів О.Бандури [2], Н.Білоус [4-13], Н.Волошиної [21], Н.Гричанюк [25], О. Куцевол [36;37], Л. Мірошніченко [43], Т. Недайнової [47], Є.Пасічника [50], Б.Степанишена [57] та ін.

Особливості вивчення жанру роману у ЗЗСО висвітлювали Ю.Бондаренко [16;17], М.Васьків [19], С.Жила [29;30], В.Микитюк [41; 42], Є. Пасічник [50], Г.Токмань [58-62], Т.Яценко [73-84] та ін.

Зокрема, Ю.Бондаренко є прихильником концептуально-образного аналізу літературного твору, зокрема й романного жанру, у старших класах ЗЗСО і навчання української літератури на філософсько-історичних засадах [16;17]. Т.Бовсунівська [14], А.Кокотюха [34] аналізують жанрові модифікації сучасного роману. Важливість естетичного підходу під час вивчення творів української літератури різних жанрів відстоювала Н.Волошина [21].

Сучасні погляди науковців на поняття «роман» та «жанр», на джерела його становлення, на поняття «романне мислення» висвітлюють науковці О.Андріяшик та Н.Стовпник Н.М [1]. С.Жила відстоює позицію про необхідність та доцільність вивчення романів та творів інших жанрів у шкільному курсі української літератури у зв'язках із іншими видами мистецтва [29;30], також на необхідності міжпредметних зв'язків при вивченні великої прози у ЗЗСО наполягали у свої методичних та наукових працях О.Бандура [2] та Н.Білоус [4-13]. О.Покатілова предметом свого дослідження обрала методику навчання української літератури старшокласників ЗЗСО на основі культурологічного аналізу [53].

Найбільш глибоко та детально методику вивчення жанру роману в ЗЗСО на основі екзистенціально-діалогічної концепції викладання української літератури у старших класах здійснила Г.Токмань [59], відстоюючи необхідність зв'язку літератури з іншими дисциплінами.

На основі культурологічного підходу розвиток літературної компетентності здобувачів освіти ЗЗСО, зокрема і щодо аналізу жанру роману на уроках української літератури та у позакласній роботі, аналізує Т.Яценко [73-84].

Проте, незважаючи на численні розвідки з проблем вивчення романів у старших класах ЗЗСО, питання використання методів та прийомів навчання аналізу художніх текстів із використанням екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури в старшій школі, розробленої Г.Токмань, та культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко, залишаються актуальними та недостатньо дослідженими. Тому, враховуючи актуальність і значущість порушеної проблеми, визначено тему магістерського дослідження: «Роман як жанр: особливості вивчення в 11 класі».

**Об'єктом дослідження** є процес вивчення художніх творів великих прозових жанрів (романів) на уроках української літератури в 11 класі закладів загальної середньої освіти.

**Предмет дослідження** – методика навчання одинадцятикласників аналізу романів В. Підмогильного «Місто», І.Багряного «Тигролови» та Л.Костенко «Маруся Чурай» на уроках української літератури в рамках екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури в старшій школі, розробленої Г.Токмань, та культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості вивчення епічних творів великої форми на прикладі романів В.Підмогильного «Місто», І.Багряного «Тигролови» та Л.Костенко «Маруся Чурай» у рамках екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури в старшій

школі, розробленої Г. Токмань, та культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко.

Відповідно до об'єкта, предмета й мети дослідження визначено його **завдання**:

1) визначити сучасні підходи до вивчення епічного жанру роману в старших класах ЗЗСО;

2) з'ясувати основні складові концепцій навчання старшокласників аналізу художніх текстів на базі екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури в старшій школі, розробленої Г.Токмань, та культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко;

3) дослідити стан і можливості реалізації концепцій навчання старшокласників аналізу художніх текстів на базі екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури в старшій школі, розробленої Г. Токмань, та культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко в процесі вивчення епічних творів великих жанрів (романів В. Підмогильного «Місто», І.Багряного «Тигролови» та роману у віршах Л.Костенко «Маруся Чурай») в 11 класі ЗЗСО.

Для реалізації сформульованих завдань використано переважно **теоретичні методи дослідження**: 1) аналіз фахової наукової літератури, шкільних програм, підручників і посібників із метою з'ясування основ концепцій підходу до аналізу художніх творів Г.Токмань та Т.Яценко, використання нетрадиційних методів та прийомів роботи у руслі означених концепцій під час вивчення романів в 11 класі ЗЗСО; 2) узагальнення педагогічного досвіду та рівня практичної розробленості питань реалізації авторських концепцій навчання старшокласників аналізу художніх текстів творів великих епічних жанрів: екзистенціально-діалогічної концепції методики викладання української літератури в старшій школі, розробленої Г. Токмань, та культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко.

**Методологічною основою** роботи є безпосередньо екзистенціально-діалогічна концепція методики викладання української літератури в старшій школі, розроблена провідною сучасною вітчизняною методисткою Г.Токмань, та культурологічна концепція вивчення романів у рамках широкого контекстного підходу, авторства Т.Яценко.

**Практичне значення результатів** дослідження полягає в можливостях використання його практичних та теоретичних матеріалів під час проведення уроків із вивчення означених епічних творів великих жанрів в 11 класі ЗЗСО.

**Науково-теоретичні результати й висновки роботи** можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів української мови та літератури, у системі їх самоосвіти.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні положення й висновки роботи репрезентовано на науково-практичних конференціях різних рівнів. Зокрема, надруковано тези «Сучасні підходи до класифікації жанрів та піджанрів великої прози» за результатами Всеукраїнської інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих вчених «Українська література в просторі культури і цивілізації» (23 лютого 2022 року). ..ДОПИШИ

**Структура роботи** відповідає вимогам до магістерських досліджень: складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (86 найменування), 18 додатків на 44 сторінках, що містять 4 таблиці та 8 схем. Загальний обсяг роботи – 129 сторінок, серед яких 75 – основного змісту.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛІ

#### 1.1 Провідні педагоги і науковці про методику вивчення жанру роману у практиці роботи ЗЗСО

Аналіз наукової думки у галузі методики викладання української літератури свідчить, що це питання цікавило багато поколінь вітчизняних науковців та педагогів-практиків. Однак системні підходи до формування основ науки склалися на межі XIX-XX ст. До прикладу, у творчій спадщині І.Франка сучасні дослідники виділили такі ґрунтовні підходи до методики вивчення художніх творів: «головним завданням як гімназійної, так і вищої школи має стати навчання «власного думання», вироблення критичного мислення для досягнення подальшого життєвого успіху. Ця засада лежить в основі його концепції учіння літератури» [41, с.6].

Слушним є зауваження І.Франка щодо так званого «стереоскопічного» вивчення творів художньої літератури, особливо великих прозових жанрів, які він рекомендував вивчати триваліший час, аніж упродовж одного- двох уроків, «щоб дати школярам золоті ключі до розуміння, аналізу й синтезу справжніх перлин нашої літератури» [41, с.9].

Вітчизняна методика викладання літератури потребує глибинних реформувань, пов'язаних з підходами до аналізу тексту художнього твору як мистецтва слова, зокрема, відстоюється думка, що «Екстенсивне, поверхове заучування величезної літературної чи довоколалітературної інформації без можливості через перевантаженість заглибитися в тексти, навчання за готовими, усталеними у підручниках схемами без власного суб'єктивного осягнення, освоєння твору – знеохочує школяра. Врешті робить безсенсовним вивчення літератури» [42, с.4].

Як свідчить аналіз фахових джерел, чи не найбільше труднощів під час аналізу художніх текстів зі шкільної програми виникає саме під час роботи з творами великих прозових жанрів. Причинами цих труднощів вчителі



називають тяжіння до простого і часто спрощеного переказу змісту твору (увага винятково до так званої «подієвої канви»); герої художнього полотна сприймаються та аналізуються переважно як сучасники, звичайні люди, а не як художні образи та персонажі, що діють у сюжеті і підпорядковуються йому. Також важливим недоліком, що не сприяє науковим підходам до аналізу тексту, є його аналіз не як цілого тексту, а у визначених авторами підручників уривках, що породжує відстороненість від аналізу художніх особливостей тексту твору як виду мистецтва. Тому у руслі обраного нами предмета дослідження проаналізуємо погляди та методичні поради провідних вітчизняних методистів у галузі викладання української літератури щодо наукових та найбільш раціональних і дієвих підходів до аналізу художніх текстів великих прозових жанрів, уведених до чинної програми з української літератури для ЗЗСО.

Одне із найважливіших завдань навчального компонента «Українська література» у ЗЗСО у визначенні провідних вітчизняних науковців полягає в «ознайомлення учнів з минулим і сучасним рідного народу, формуванні вміння сприймати історичні факти й події, зображені в літературному творі, оцінювати їх з точки зору загальнолюдських і національних цінностей» [29, с.12-13]. Отже, саме в такому аспекті ми й аналізуватимемо погляди науковців та педагогів-практиків на проблему вивчення жанру роману у старших класах ЗЗСО.

Насамперед аналіз фахових джерел свідчить, що провідні вітчизняні методисти значної уваги надавали викладанню української літератури у старших класах ЗЗСО у тісному зв'язку із історією України. До прикладу, цій проблемі присвятила своє наукове дослідження Н.Білоус [4], висвітливши у низці праць свій безпосередній досвід інтеграції цих двох предметів під час вивчення низки епічних творів із програми для 10-11 класів [5-13].

Особливо цінним у її науковому доробку є структурування низки прийомів, використання яких визначає ефективність зв'язку художніх текстів та історичних відомостей у літературній освіті старшокласників ЗЗСО:

- підготовка і повідомлення учнями коротких відомостей історичного характеру, що звільнить учителя від потреби пояснювати старшокласникам уже засвоєний ними навчальний матеріал;

- використання на уроках літератури підручника з історії;
- підготовка екскурсу в минуле, історичних коментарів до художнього твору, який вивчається;
- постановка проблемних запитань на міжпредметній основі;
- проведення бінарних уроків з літератури й історії [4].

Перераховує науковиця також різноманітні види діяльності, спроможні ефективно поєднувати вивчення художніх текстів зі шкільного курсу літератури на фоні історії України:

- виокремлення зі шкільної програми художніх творів української літератури, які потрібно вивчати на тлі подій та явищ відповідної історичної епохи;
- створення мікромоделі програми з української літератури, у якій розкриваються взаємозв'язки з історією;
- написання конспекту уроку-історичного дослідження за обраним твором з української літератури, який вивчається в 10- 11 класах ЗЗСО;
- написання конспекту бінарного уроку, який проводять учитель української літератури й учитель історії;
- створення моделі уроку з елементами історичної рольової гри за обраним художнім твором, увівши ролі історичної особи, свідка, дослідника історії України тощо;
- створення проблемних ситуацій на міжпредметній основі (на матеріалі творів, які вивчаються в старших класах);
- добір сучасних художніх творів на історичну тематику для самостійного прочитання старшокласниками [4].

Методистка переконана, що залучення в шкільне навчання літератури означених завдань сприяє глибшому і досконалішому аналізу не лише історичної основи твору чи часу, на фоні якого твір з'явився, але й допоможе зрозуміти художнє втілення цих особливостей через призму автора.

Важливо також те, що, на думку науковиці, діалог історії та літератури можливий на будь-якому етапі вивчення художнього твору: «у процесі засвоєння усної поетичної творчості, ознайомлення учнів з оглядовими темами,

біографією письменника, у процесі підготовки до сприймання літературного твору та його аналізу» [4].

Однак учителі-словесники, котрі практикують такі міжпредметні зв'язки, повинні пам'ятати про важливість принципу історичної достовірності при трактуванні творів, у чому можуть допомогти праці та розвідки провідних вітчизняних істориків та етнографів: О.Апанович, М.Аркаса, М.Грушевського, Д.Дорошенка, С.Килимника, І.Крип'якевича, А.Марчука, П.Мірчука, І.Рибалки, К.Сосенка, Д.Яворницького та ін.

На позиціях необхідності та важливості зв'язку української літератури з історією стоїть також один із найавторитетніших українських методистів у галузі викладання літератури Є. Пасічник, зауважуючи, зокрема, що «художня література не лише відтворює життя конкретної історичної епохи. Вона здатна заглянути у майбутнє, вловити найважливіші тенденції історичного розвитку, перерости рамки часу» [50,с.247].

Вчений розглядав українську літературу з позицій її значення для виховання національно свідомого підростаючого покоління, акцентуючи на тому, що література – «це художній літопис минулого, перегук століть, духовна скарбниця нації, саме на основі художніх творів необхідно виховувати національну психологію і світосприйняття» [29,с.13].

Також Є.Пасічник відстоював думку про необхідність набуття старшокласниками в школі, зокрема й при вивченні української літератури, глибоких знань про тривалі і криваві періоди боротьби українського народу за свою етнічну культурну своєрідність та волю від іноземного гніту.

На величезних потенційних можливостях вивчення художніх текстів з української літератури у справі зміцнення знань та уявлень про етнічну історію українців, про їх сьогодення, про життя світової цивілізації, найважливіші суспільно-історичні процеси, відбиті у художніх текстах, наголошував В.Неділько [29,с.13].

На важливості аналізу соціального, психологічного та історичного тла художнього тексту акцентували увагу учителів Т.Бугайко і Ф. Бугайко, закликаючи словесників на цитатах із художніх творів, винесених у шкільну

програму, відкривати учням істину про те, що певні соціально-історичні умови та події мають значний вплив на формування та шліфування характеру особи, що проявляється в характеристиці героїв, на прикладі яких доцільно доводити важливість глибинного зв'язку загальнолюдського та національного, індивідуального, зумовленого соціумом. Із цього приводу методисти наголошують: «Якщо учні навчаться бачити їх у художньому творі, вони повніше зрозуміють літературний твір, більше знатимуть про людське життя в його історичній конкретності. Це важливо і для глибшого сприймання художньої літератури, і для загального розвитку школяра, і – що має особливу вагу – для розуміння закономірностей суспільного життя» [29, с.13].

Основою концепції шкільної літературної освіти одного із засновників вітчизняної методичної думки О.Бандури також були погляди щодо важливості міжпредметних зв'язків літератури та історії, де науковиця виділяла такі аспекти цієї інтеграції:

- який обсяг знань із конкретної проблеми одержали учні на уроках з інших дисциплін;

- який матеріал із відповідної проблеми варто використати в кожному окремому випадку на уроках літератури і якими новими відомостями його доповнити;

- які прийоми розумової діяльності доцільно застосовувати;

- які практичні вміння й навички, набуті школярами на уроках суміжних предметів, можуть бути використані;

- які світоглядні висновки будуть зроблені учнями в результаті завершення роботи над проблемою [2].

На важливості вивчення історичної прози зі шкільної програми в інтеграції із мистецтвознавчими та літературознавчими матеріалами наголошує С.Жила, подаючи у своєму методичному посібнику зразки різних форм подачі художніх текстів: мистецькі, історичні та психологічні діалоги, читацькі конференції, семінарські заняття, уроки позакласного читання тощо. Зібрані методисткою матеріали покликані задовольнити потребу учителів-практиків у пошуку філософського, історичного, культурологічного матеріалу, методів і прийомів

вивчення низки прозових творів зі шкільної програми з української літератури на історичну тематику [29].

Слушною є думка С.Жили щодо важливості активного використання зв'язків історії України та художніх текстів: «Фактично, усі твори, написані в ХХ ст., можна вважати джерелом для вивчення цієї ж епохи, оскільки вони несуть на собі відбиток доби, відображають світогляд автора, у відкритій, або ж прихованій формі виражають ставлення письменника до зображуваних подій» [29, с.25].

Водночас, дослідниця С. Жила застерігає вчителів-практиків від захоплення історичним тлом художнього тексту: «Радимо обережно ставитись до історичних матеріалів, які використовуються для підтвердження історичної основи, брати до уваги їх тенденційність і ступінь суб'єктивізму» [29, с.19].

Професор Н.Волошина відстоювала необхідність та доцільність особливого акценту під час аналізу шкільних творів художньої літератури на формуванні безпосередньо почуттєвого досвіду здобувачів освіти «у сприйманні естетичного в житті і в мистецтві, вчити молодь визначати своє естетичне ставлення до явищ дійсності, літературних героїв, їхніх вчинків, давати їм естетичну оцінку» [21]. Зокрема, дослідниця в системі естетичного виховання засобами української літератури виділила чотири аспекти: філософський, психологічний, культурологічний і методичний.

На важливості аналізу художнього змісту твору через увагу до образів-персонажів наполягає у своїх науково-методичних працях професор Ю.Бондаренко, зауважуючи, що «Персонажі програмуються письменниками як носії проблем і учасники їх розв'язання» [17]. Він є прихильником концептуально-образного шляху аналізу твору великого прозового жанру, за якого провідним об'єктом «дослідження стає не тільки проблематика твору, а й роль образів-персонажів у її постановці, розвитку та кінцевому розв'язанні» [17].

Науковець визначає низку компетентностей, оволодінню якими сприяє саме концептуально-образний шляху аналізу твору:

- встановлювати зв'язок між тематичним та образним рівнями художнього твору, розглядати образи-персонажі як авторські засоби концептуалізації дійсності;

- визначати індивідуальну участь та відповідну роль кожного героя в проблемно-тематичному просторі художнього матеріалу, проводити портретування персонажів, виходячи з художньої логіки розгортання авторської концепції;

- групувати персонажі залежно від особливостей їх залучення до вирішення поставлених автором проблем, здійснювати характеристику та давати оцінку групам образів з цього погляду;

-проводити зіставлення персонажів між собою на основі їх участі в художньому втіленні світоглядної стратегії письменника;

- узагальнювати авторську концепцію дійсності з урахуванням ролі образів-персонажів у її реалізації [17].

Отже, у руслі обраного нами об'єкта та предмета дослідження, зупинемось на більш детальній характеристиці методики вивчення жанру роману в ЗЗСО. Аналіз праць провідних вітчизняних методистів засвідчує, що вони у своїх поглядах щодо навчання української літератури в ЗЗСО стоять на позиції визначення жанрових особливостей конкретного твору, наголошуючи, що саме від цього залежить якість осягнення твору в цілому. Усвідомлення жанрових особливостей художніх текстів, за великим рахунком, є передумовою міцності знань з літератури, сприяє розумінню його мистецької цінності, розвитку естетичного сприйняття творів мистецтва слова. Так, М.Васьків зауважує, що саме врахування жанрового аспекту при вивченні художніх текстів у ЗЗСО спроможне подолати існуючий в уяві та сприйнятті учнів стереотип, що «нерідко твори, що вивчаються, уподібнюються один до одного: в усіх є образи, сюжет, описи, авторські відступи тощо» [19, с.28].

До найбільш актуальних проблем сучасної літературної освіти здобувачів освіти ЗЗСО відносять проблеми засвоєння жанрових особливостей творів. Зокрема, безпосереднє знайомство із теоретичними особливостями епічного

романного жанру розпочинається в 9 класі, коли учні вивчають перший вітчизняний історичний роман «Чорна рада» П.Куліша.

Ми також помітили, що за останні десять-п'ятнадцять років у програмі з української літератури для старших класів значно зменшилась кількість творів романного жанру, зокрема, із неї вилучили «Перехресні стежки І.Франка (хоча дискусія про те, чи це є повість, чи роман триває й донині), не вивчаються романи В.Барки «Жовтий князь», О.Гончара «Собор» та П.Загребельного «Диво».

Отже, усього на сьогодні одинадцятикласники ЗЗСО вивчають лише три твори романного жанру: «Місто» В.Підмогильного», «Тигролови» І.Багряного та «Марусю Чурай» Ліни Костенко. На позакласне та самостійне вивчення за чинною програмою для 10-11 класів закладів ЗЗСО також винесено більше десятка романів (І.Багряний «Сад Гетсиманський»; О.Гончар «Людина і зброя», «Собор»; Є.Гуцало «Позичений чоловік»; В.Домонтович «Доктор Серафікус»; П.Загребельний «Диво», «Я Богдан»; В.Самчук «Волинь», «Марія»; Г.Тютюнник «Вир» та ін.).

Звичайно, із окремими рисами епічних творів старшокласники мають можливість познайомитися ще в початковій та основній школі, вивчаючи епічні твори малих та середніх жанрів (оповідань, новел, повістей). Безпосередньо зі специфікою жанру роману учні знайомляться під час вивчення усесвітньо відомих романів у курсі зарубіжної літератури ще із 6 класу: «Робінзон Крузо» Д.Дефо, «П'ятнадцятирічний капітан» Ж.Верна та ін. А також у старших класах при вивченні низки романів світової класики. Також не варто не брати до уваги той факт, що старшокласники мають можливість поповнити свої знання щодо особливостей композиції та поетики романного жанру під час знайомства з творами цього жанру, винесеними для позакласного читання а також читаючи так звану масову літературу, або бестселери.

Отже, ще до вивчення першого роману в курсі української літератури для ЗЗСО ( П.Куліш «Чорна рада») учні отримують знання про особливості цього епічного жанру, тобто, у них сформоване чітке уявлення про те, що роман належить до розповідних прозових творів, як і оповідання та повість. Так, дев'ятикласники уже усвідомлюють подієвість (сюжетність) роману, як і інших

прозових творів; у них є розуміння ролі оповідача у прозових творах (або від його імені йде оповідь, висловлюються думки та ідеї персонажів, або він «відсторонюється» від неї); учні розуміють важливість того, що у прозі, зокрема й у романах, дія повинна мати завершеність, тобто, всі події відбуваються у минулому часі; усвідомлюють таку особливість роману, що детальну характеристику зазвичай мають і герої цього жанру, і місця подій.

До свідомості читача-старшокласника уже донесено необхідність чіткого підпорядкування усіх дій головній сюжетній лінії роману: про синтез роздумів, відступів, дій, описів, життя особистого і суспільного, про роль деталізації у творенні жанру.

Знання про особливості роману і уміння їх виділяти зазвичай з'являються не самі собою лише від прочитання творів, вони формуються під впливом вчителя-словесника, який зосереджує увагу учнів на перерахованих рисах жанру щодо змісту та форми, що і є основою поетики романного жанру (додаток А).

Аналіз чинних програм з української та зарубіжної літератури для базової та старшої школи ЗЗСО свідчить, що уявлення про відмінності між прозовими жанрами оповідання, повісті та роману учні ЗЗСО отримують у 7 класі, коли вони вже прочитали романи «Робінзон Крузо» і «П'ятнадцятирічний капітан» у курсі зарубіжної літератури, а натомість на уроках української літератури перші відомості вже про власне роман здобувачі освіти ЗЗСО, за пропозицією авторів програми з зарубіжної літератури, отримують у 6 класі, у процесі аналізу [48, с. 23].

У 5 класі за чинною Модельною програмою з української літератури для 5-6 класів ЗЗСО учні скорочено вивчають повість-казку Всеволода Нестайка «Чарівні окуляри», де із теорії літератури закріплюють поняття епічний твір [45,с.31]. У цьому ж семестрі п'ятикласники вивчають повість Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», де отримують поняття з теорії літератури про пригодницьку повість і детектив [45,с.32]. У шостому класі поглиблюються і розширюються знання учнів про жанр повісті та її тематичні підвиди (повість-казка, пригодницька повість, науково-фантастична тощо).



У цьому ж класі учні знайомляться зі скороченою версією роману Володимира Арєнєва «Сапієнси» [45,с.58], однак учитель не акцентує уваги на особливостях композиції та поетики роману.

У сьомому класі здобувачі освіти продовжують знайомитись із різними жанрами повісті: історична – Івана Франка «Захар Беркут», героїко-романтична – Андрія Чайковського «За сестрою»; читають уривки із автобіографічних повістей М.Стельмаха «Гуси-лебеді летять...» та Гр.Тютюнника «Климко», аналізують повість-казку Марини Павленко ««Русалонька із 7–В, або Прокляття роду Кулаківських»; пригодницьку повість О.Гавроша «Неймовірні пригоди Івана Сили» [64].

Чинною програмою з української літератури запропоновано до вивчення у восьмому класі також низку повістей: пригодницьку – М.Коцюбинського «Дорогою ціною»; психологічну – Н.Бічуї «Шпага Славка Беркути»; повість-казку Ю. Винничука «Місце для дракона»; гумористичну повість В. Чемериса «Вітька + Галя, або Повість про перше кохання» [64].

У дев'ятому класі учні отримують знання про етнографічно-сентиментальну повість Г.Квітки-Основ'яненка «Маруся»; про історичну повість М.Гоголя «Тарас Бульба»; та соціально-психологічну повість Марка Вовчка «Інститутка» [64].

Тобто, до 9 класу, як свідчить аналіз навчальної програми з української літератури, учні уже, в принципі, повинні усвідомити жанрову категорію повісті, що значно сприятиме більш чіткому та усвідомленому сприйняттю жанрових відмінностей між романом як прикладом великої прози, та середнім епічним жанром, представленим повістями. Ці ж знання, а також нові теоретичні поняття про жанри повісті та роману можуть бути підсилені на уроках зарубіжної літератури у базовій та безпосередньо у старшій школі під час вивчення низки повістей та романів. Так, початкові відомості про жанр роману у курсі зарубіжної літератури учні отримують у 5 класі під час вивчення «Пригоди Тома Сойєра» Марка Твена та «Полліанни» Елеанор Портер [48]. У подальшому закріплюють розуміння відмінностей між повістю і романом, вивчаючи низку творів: «Собака Баскервілів» («літературний детектив»); «Айвенго», «Мандри Гуллівера»,

«Останній дюйм», «Дон Кіхот» (закріплення та розширення знань про основи роману як жанру і його відмінності на рівні поетики та композиції від повісті) та ін.

У цілому, саме в курсі зарубіжної літератури, як свідчить аналіз навчальних програм, учні 5-9 та 10-11 класів мають можливість як значно розширити теоретичні знання про жанр роману, так і про його жанрові різновиди: роман-детектив, роман у віршах, морально-психологічний та соціально-побутовий роман тощо.

Отже, задовго до першого знайомства із історичним романом у курсі української літератури дев'ятикласники вже отримують знання про особливості романного жанру, а тому таке повторення дасть можливість для економії навчального часу. Як зауважує М.Васьків: «Повторення сприяє кращому засвоєнню знань і вмінь, більше того, дає можливість їх суттєво поповнити, розширити» [19].

Саме тому під час знайомства з романом «Чорна рада» М.Куліша учитель має можливість опиратися на усвідомленні учнями знання про жанр роману, розширювати навички практичного використання набутих умінь аналізувати літературно-теоретичні особливості цього жанру.

Зокрема, за програмою, учні у дев'ятому класі мають оволодіти знаннями про роман як жанр і два його види: роман-хроніку та історичний роман. В процесі роботи над цими знаннями учитель української літератури може опиратися на раніше отримані учнями-дев'ятикласниками знаннями як про різновиди епічних жанрів, так і про особливості роману як великого епічного жанру. Водночас на прикладі роману «Чорна рада» словесник має можливість ще раз уточнити розуміння дев'ятикласниками таких понять жанру роману: розгалуження сюжету; значна кількість деталей, пов'язаних із відтворенням подій, описом персонажів, їх зовнішності та особливостей поведінки, пейзажів, інтер'єрів, роздумів, ліричних відступів, етнографічних деталей тощо.

Під час визначення рис історичного роману варто скористатися особливостями їх вивчення, сформульованими на основі глибокого аналізу

сучасної методичної науки та літератури, педагогічного досвіду С.Жилою та О.Лілік:

– у процесі шкільного аналізу історичного твору необхідно брати до уваги художню систему, у межах якої він створений. Це допоможе сформулювати авторську світоглядну концепцію, усвідомити специфіку відображення історичної епохи у творі, особливості творення образів;

– варто враховувати й досліджувати родову й жанрову специфіку історичного твору; у багатьох літературних текстах спостерігається синтез ознак різних родів і жанрів: драма на три життя, роман-псалом, роман у віршах, повість-поема;

– в історичних творах відбувається поєднання життєвого матеріалу (історичної основи) і художнього сюжету (авторського домислу). В учнів треба формувати вміння визначати ступінь документальності твору, рівень його історичної достовірності, роль художнього сюжету;

– першочергового значення набуває характеристика епохи, про яку йде мова у творі, а також історичного й суспільного контексту, який сприяв появі тексту;

– у процесі аналізу історичних творів учні отримують можливість на тлі конкретної епохи, на основі художнього матеріалу проаналізувати широкий спектр проблем: загальнолюдських, філософських, політичних, соціальних, морально-етичних;

– історичний матеріал у художній літературі дозволяє спрямувати хід учнівської думки від теми конкретного твору до узагальнень і висновків про вплив історичних подій на долю звичайної людини, про буття людини в умовах різних політичних і соціальних зрушень;

– під час аналізу історичних творів необхідно дослідити філософські, історичні концепції, які формулює і висловлює автор, як через образи загарбників, так і через образи борців за волю;

– учитель має пам'ятати, що будь-який історичний твір – це «проекція на день нинішній»; досліджуючи історичну епоху, драматичні сторінки української

історії, варто проводити паралелі із сучасністю, підводити учнів до відповідних висновків;

– образна система таких творів має свої особливості: у творі є реальні історичні постаті, у процесі дослідження яких необхідно розрізняти історичні факти й авторський домисел; узагальнені образи (козак, отаман, повстанець, більшовик); образи, створені письменницькою уявою;

– в історичних творах пропонуються художні моделі буття різних народів на українських землях (поляків, кримських татар, німців, китайців, євреїв), але шкільний аналіз таких творів має бути україноцентричним;

– специфіка часопростору в історичних творах полягає в ущільненні часових меж, створюється неначебто колаж історії й сучасності, минулого й теперішнього [30,с.19-20].

Також на прикладі «Чорної ради», опираючись на притаманні кожному персонажу власні погляди та ідеї, буде доречно ознайомити дев'ятикласників із однією з найважливіших особливостей поетики жанру роману – поліфонізмом.

Оскільки в українському літературознавстві прийнято дотримуватися точки зору на роман П.Куліша «Чорна рада» як на перший вітчизняний історичний роман (твір вальтерскотівського типу), то досить раціонально, як зауважують провідні методисти, цю його особливість аналізувати, опираючись на розуміння учнями історизму творів зарубіжної літератури: «Собор Паризької Богоматері» та «Айвенго».

Також при вивченні історичного роману учителям-словесникам варто користуватися монографією А.Гуляка «Становлення українського історичного роману» [26], а під час роботи над «Чорною радою» важливо акцентувати увагу учнів не лише на досить тісно переплєтених історичних реаліях із їх авторською трансформацією у художньому полотні, що підпорядковується ідейним задумам твору, але досить значне місце у розумінні особливостей композиції роману належить розумінню переплєтєння сюжетних ліній роману: приватне життя головних героїв (любовний трикутник, ідеал хутірського буття) із важливими подіями для усієї України.

На прикладі вивчення історичного роману «Чорна рада» важливо сформуванати в учнів розуміння поняття роман-хроніка, чому сприятиме аналіз широкого хронологічного полотна, що охоплює дію сюжетних ліній твору з одного боку, а з іншого – усі вони пов'язуються саме завдяки категорії часу. Саме тому є досить влучна нагода акцентувати увагу учнів на тому, що сюжетна лінія приватного життя (зокрема – лінія кохання) є більш концентрованою, обмеженою в часі, на відміну від широкої, всеохоплюючої хронікальної лінії. Тобто, «Роман-хроніка передбачає своїм жанровим маркуванням також вказівку на те, що він за об'єкт зображення бере надзвичайно важливі історичні події та явища» [19].

На основі такої роботи важливо сформуванати в учнів розуміння того, що будь-який історичний роман завжди буде мати «вихід на сучасність» через трансформацію та значну актуалізацію у його проблематиці важливих для теперішнього часу питань.

У десятому класі до вивчення винесено скорочену версію роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», при вивченні якого здобувачі освіти мають можливість закріпити знання особливостей романного жанру: великий обсяг, розгалужений, із кількома взаємопов'язаними лініями, сюжет; значна кількість персонажів (головних і другорядних); деталізовані описи дій, думок, емоційних станів, оточуючої природи; наявність ліричних відступів. Також досить вдалою є можливість закріпити знання про головних, другорядних та епізодичних дійових осіб, виписаних автором на фоні дещо навіть надмірної деталізації при повільному розвитку подій, що сприяє усвідомленню термінів «епічність» та «епічна розлогість» роману як жанру.

Також на прикладі роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» доцільно донести до усвідомлення старшокласників ще одну присутню ознаку жанру, що має назву «діалектика душі» і яку М.Васьків рекомендує подавати учням як приклад «суперечливості та еволюцію характерів, надзвичайно тісно пов'язаної з поліфонізмом роману» [19].

Дослідники твору зауважують, що у цьому романі саме поліфонізм набуває особливого значення, а сам автор удостоєний звання «першого симфоніста української прози» [23].

Ми поділяємо думку провідних методистів щодо важливості усвідомлення старшокласниками поліфонізму роману як «змінної точки зору, наративного «багатоголосся», важливого для готовності сприймати іншу, відмінну від своєї, позицію, бачити світ у його багатовимірності й неоднозначності, розуміти складність і діалектику чужої душі» [19].

При знайомстві десятикласників із романом «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», з огляду на його багатоголосся, М.Васьків рекомендує зосередитись на «надзвичайно потужний виховний потенціал, особливо для старшокласників на порозі їх вступу в самостійне життя, інкорпорування у суспільство, ширше – у суспільство європейських цивілізаційних цінностей» [19], який досить тісно переплітається із основними складниками поетики роману.

На жаль, це єдиний роман, запропонований програмою десятикласникам, тому учитель-словесник повинен продумати систему позакласної роботи із знайомства з кращими українськими творами романного жанру, а також використовувати з цією метою безпосередньо уроки позакласного читання.

Зауважимо також, що теоретичні особливості епічних творів учитель-словесник має можливість доносити десятикласникам під час знайомства з повістями «Кайдашева сім'я» та «Тіні забутих предків».

Під час вивчення в 11 класі епічних творів «Майстер корабля» Ю.Яновського, «Місто» В.Підмогильного, «Тигролови» І.Багряного та «Маруся Чурай» Ліни Костенко учитель використовує бесіду з елементами лекції і докладає усіх умінь для пояснення інформації про особливості поетики та композиції романного жанру і навчання здобувачів освіти виконувати поглиблений мікроаналіз.

Водночас аналіз досвіду учителів-словесників свідчить про недостатню ефективність традиційних уроків, методів і прийомів вивчення творів великих прозових жанрів, що викликає потребу в аналізі опису та творчого використання на уроках української літератури в ЗЗСО інноваційних форм і методів вивчення

текстів романів та їх аналізу. На сьогодні одним із цілком можливих варіантів вирішення цієї проблеми є застосування нетрадиційних та інноваційних форм проведення уроків, методів та прийомів їх аналізу та інтерпретації.

Під навчанням із використанням інноваційних технологій розуміють «взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), тобто співнавчання де і учні, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Вони розуміють, що роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють» [20].

При інноваційних технологіях навчання як окремі прийоми використовують моделювання життєвих ситуацій, рольові ігри, спільне розв'язання задач та вирішення проблем за умови детального аналізу певних обставин та ситуацій.

Такі прийоми можливі на кожному етапі уроку. До прикладу, на етапі актуалізації опорних знань перед вивченням нового роману можливо використовувати такі методи як-от: «Ланцюжок», «Пінг-понг», «Асоціативного куща», «Так-ні», використання сигнальних карток тощо.

На етапі перевірки рівня засвоєння знань оптимально використати сигнальні картки «Так-Ні».

Інноваційні методи «робота в малих групах», «метод проєктів», «Експедиція» («Подорож»), «Мозкова атака», «Наукова конференція», «Прес-конференція», обмін інформацією та ін. доцільно використовувати на етапі закріплення нових знань [20].

Також цілком зрозуміло, що на сьогодні навчання української літератури, як і інших шкільних предметів, не може обійтися без використання комп'ютерних технологій і, зокрема, інформації з інтернету. Про це неодноразово стверджують як науковці, так і учителі-практики, зауважуючи, зокрема, про те, що це – «один із способів оптимізації та урізноманітнення навчально-виховального процесу» [20].

Уроки літератури повинні бути наповнені дидактичними мультимедійними матеріалами, електронними підручниками та посібниками, які можуть бути подані безпосередньо через власний блог учителя. Учитель може

використовувати і власні дидактичні засоби - мультимедійні комп'ютерні презентації, спрямована на ефективніше сприйняття матеріалу. Як зауважують педагоги, «Оскільки сучасні діти краще сприймають візуально інформацію з екрану монітора, інтерактивної дошки, то цей фактор необхідно враховувати при застосуванні різноманітних форм і методів на уроці» [35].

До прикладу, ефективним буде мультимедійний проєкт «Літературний портрет» та низка рекомендованих учителями-практиками нетрадиційних методів: «перегляд навчальних біографічних фільмів, фрагментів екранізації літературних творів та використання фонохрестоматій. Цей метод можна реалізувати з допомогою платформи Youtube» [35].

Також на сьогодні, особливо в умовах дистанційного навчання, у справі активізації літературної освіти старшокласників особливого значення набувають пошуки нових технологій навчання, серед яких досить продуктивною є технологія «перевернутого навчання» (flipped learning), яка демонструє акцент зі знань на компетентність учня «через створення й використання інформаційно-навчального середовища, у якому є можливість поєднати традиційні й інноваційні засоби навчання» [46,с.165], а навчання аналізу художніх текстів у курсі української літератури у старших класах ЗЗСО відбувається через «поєднання науки й мистецтва з умілістю вчителя» [46,с.165].

О.Назаренко на основі проведеного експерименту виділила низку переваг «змішаного навчання»:

- 1) економія часу на пояснення на уроці;
- 2) різнобічний виклад матеріалу, комбінування традиційного й електронного навчання;
- 3) здатність учня планувати роботу й опановувати матеріал у власному темпі;
- 4) комунікація з учителем за потреби й на основі синергетики;
- 5) співпраця з однолітками;
- 6) самостійність у набутті компетентностей;
- 7) використання інформаційних технологій і пристроїв нового покоління, багатофункціональність;



8) вияв творчості [46, с.175].

Також, як свідчить аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду, саме використання комп'ютера та можливостей навчальних інтернет-ресурсів на сьогодні, в умовах онлайн-навчання, сприятиме високоякісній освіті, формуванню конкурентоздатної особистості, здатної до навчання упродовж життя.

У цілому, можемо констатувати, що застосування інноваційних технологій під час вивчення української літератури і, зокрема, творів великих епічних жанрів, сприяє активізації процесу навчання і його результативності, допомагає вибрати і застосувати ефективні та дієві методи і форми навчання та перевірки рівня засвоєння знань, сприяють активізації та індивідуалізації навчального процесу. Використання комп'ютерних мультимедійних навчальних програма у процесі навчання у ЗЗСО, на думку дослідників, здатне виконати такі дві важливі задачі в забезпеченні його ефективності:

«1) за мінімум часу на уроці донести до учнів більший об'єм учбового матеріалу, аніж під час роботи з підручником;

2) своєчасно поповняти теоретичні відомості новими фактами та подіями [20].

Завдяки умілому та доцільному застосуванню можливостей інтернет ресурсів та комп'ютерної, учитель може домогтися дієвого індивідуального підходу до учнів, формуванню м'яких навичок (уміння здобувати знання самостійно з різних джерел, критично мислити, домагатися свідомого засвоєння інформації тощо), забезпечувати доступ до дискусії тощо.

Проте, як свідчать фахові джерела, жодна, навіть найбільш сучасна та найдосконаліша комп'ютерна програма не замінить ролі вчителя у процесі викладання літератури, оскільки лише живе спілкування здатне наситити процес сприйняття твору та його аналізу живими емоціями, переживаннями, що, без сумніву, сприятиме міцності усвідомлення та глибині розуміння особливостей різного рівня аналізу художнього тексту. Про це нагадують у своїх підходах до визначення змісту та особливостей уроків літератури в ЗЗСО провідні вітчизняні методисти літературної освіти, чиї вислови щодо неї ми винесли в додаток Б.

Лише живе спілкування та особистісно орієнтоване навчання спроможне зробити навчально-пізнавальну діяльність учнів ефективною, сприяти усвідомленню знань та формуванню визначених програмою компетенцій.

Отже, як свідчить проведений аналіз фахових джерел, упродовж навчання в ЗЗСО здобувачі освіти мають засвоїти основні знання щодо структурної єдності основних генологічних рис роману та уміти використовувати їх під час аналізу. Усвідомлення теоретико-літературного матеріалу доцільно поєднувати з глибоким аналізом поезики програмових романів.

Учителям-словесникам у своїй педагогічній діяльності під час вивчення творів великих прозових жанрів для досягнення ефективних результатів важливо дотримуюсь інтеграції традиційних методик та елементів сучасних технологій навчання: STEAM-освіти, «Soft skills («м'які», універсальні навички), технології розвитку критичного мислення, інтегрованого, проблемного, інтерактивного, особистісно зорієнтованого навчання, проєктної, ігрової технології, зорових схем-опор та ін. Така інтеграція сприятиме формуванню позитивної мотивації до навчання, супроводжуватиме докладання інтелектуальних і вольових зусиль та розвиток креативного, комунікабельного, творчого учня. Результатом такої роботи повинно стати створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної творчої діяльності кожного учня.

У цілому, провідні науковці-методисти зауважують на важливості системної роботи із вивчення особливостей роману із застосуванням різноманітних традиційних та інноваційних технологій і прийомів, форм та засобів навчання, де акцент робиться на таких сучасних педагогічних технологіях, як-от: особистісно орієнтоване, проєктне, інтерактивне, проблемне навчання. Обов'язковою є також інтеграція зусиль учителів української та зарубіжної літератури, історії, народознавства, культурології а також використання можливостей для вивчення жанру роману уроків позакласного читання та власне безпосередньо позакласної роботи з літератури.

Однак, не дивлячись на усі рекомендації науковців та педагогів-практиків щодо інновацій та, зокрема, комп'ютерних технологій, варто пам'ятати, що

головним у процесі літературної освіти здобувачів освіти ЗЗСО, зокрема й під час вивчення роману, має залишатися безпосередньо художній текст як естетичне явище а також діалог, який повинен на кожному уроці бути організований учителем-словесником.

## **1.2 Екзистенціально-діалогічна концепція методики викладання української літератури в старшій школі: наукова парадигма Ганни Токмань**

Ганна Токмань, без сумніву, є однією із найбільш авторитетних сучасних вітчизняних методистів-науковців у галузі методики викладання української літератури у старших класах ЗЗСО. Вона учитель-методист із більш як двадцятирічним стажем роботи у школі, доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, професор кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання в університеті ім. Григорія Сковороди у місті Переяслав-Хмельницький.

Коло наукових інтересів професорки Г.Токмань знаходиться у площині двох наук: педагогіки (методики викладання української та зарубіжної літератури) і теорії літератури.

В іпостасі доктора педагогічних наук популяризує філософізацію дидактичного літературознавства; переймається проблемами зв'язку методики викладання літератури із новими віяннями у сучасних сферах літературознавства, філософії, психології, політології тощо. Є авторкою та невтомним поширювачем екзистенціально-діалогічної концепції викладання української літератури в старшій школі.

Ця ж концепція є провідною у її літературознавчій діяльності як філолога-науковця. Розробила методологічну базу та методичний супровід спецсемінару «Лірика – екзистенціальна філософія». Активно використовує у своїх наукових пошуках аналітичні літературознавчі погляди закордонних та вітчизняних філософів-екзистенціалістів.

Г.Токмань є автором технологій і моделей викладання української літератури у старших класах ЗЗСО на принципах проблемності, діалогізму,

екзистенційного розвитку учнів. Її методика базується на елементах багатьох методів літературознавчого дослідження. На базі екзистенціально-діалогічних підходів проаналізувала творчість Б.-І.Антонича, С.Гординського, І.Котляревського, М.Максимовича, І.Нечуя-Левицького, Т.Осьмачки, Є.Плужника, І.Світличного, Г.Сковороди, І.Франка, Лесі Українки, Т.Шевченка.

Професорка є автором наукової школи «Екзистенціально-діалогічне прочитання художнього тексту».

Сама дослідниця екзистенціалізм розглядає «як багатогранне явище, провідним складником якого є, безумовно, філософія, а іншими – різноманітні галузі науки, мистецтва, культури» [62,с.5], у той час як «Художній екзистенціалізм – це твори мистецтва, які містять (у тексті, підтексті, викликають у надтексті) образно виражені думки, що збігаються з ідеями філософів-екзистенціалістів, та/або зображують екзистенційні стани людини суголосно з їхнім тлумаченням в екзистенціальній філософії» [62, с.16].

Основою літературної освіти у ЗЗСО Г.Токмань вважає безпосередній розвиток школяра, низку його особистісних та соціальних винятково якісних змін, орієнтація на позитивні ціннісні орієнтири. Літературну компетентність здобувачів освіти науковиця розглядає як психічне утворення, для якого властиві такі складові: емоційно-ціннісний (почуття, настанови, мотиви, якості, емоції, пов'язані з позитивним досвідом та ін.); когнітивний (знання предметні, а також про себе, діяльність тощо); практичний (предметні й загальнонавчальні вміння, позитивний досвід діяльності), що вказує на цілісність емоційного, знанневого й прикладного складників. Водночас вона виділяє компетентності-супутники літературної компетенції у здобувачів освіти ЗЗСО: комунікативно-мовленнєва, когнітивна, прогностична та соціальна [58].

На думку Г.Токмань, завданням української літератури у ЗЗСО є не тільки формування у здобувачів освіти «вміння сприймати і розуміти художній текст, набути на уроках, а й літературні та наукові знання і аксіологічні основи поведінки, завдяки яким молода людина духовно збагатиться, усвідомить українську самоідентифікацію (в розумінні етнічної і/або політичної нації),

морально підготується до ситуацій екзистенційного вибору, що будуть на її життєвій дорозі» [61].

Завдання учнів під час вивчення творів художньої літератури зі шкільної програми, на думку дослідниці, полягають не лише у знайомстві із життєвим та творчим шляхом провідних українських майстрів красного слова, не лише в особистісному сприйнятті та осмисленні запропонованих програмою різножанрових творів, але й в «умінні розуміти і відчувати красу мистецтва слова, в осягненні сутності духовних цінностей, закладених в основу прочитаних текстів» [61].

Основою літературної освіти учнів ЗЗСО дослідниця виділяє низку умінь, пов'язаних із сприйняттям художніх текстів, із визначенням їх смислів та у набутті потреби у самостійному читанні художньої літератури після закінчення ЗЗСО, що формуються унаслідок викликаних при знайомстві з художнім твором, його аналізу та його інтерпретації емоцій, моральних переживань, духовних усвідомлень.

Г.Токмань є прихильницею інновацій у навчанні літератури старшокласників ЗЗСО, серед яких особливо виділяє модульно-розвивальну систему, в основу якої покладено розуміння психо-соціального розвитку особи у трьох напрямках, які між собою координуються та взаємодіють: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність); системою норм (нормативно-регуляційна діяльність); системою цінностей (ціннісно-естетична діяльність) [60]. На шляху удосконалення вітчизняної літературної освіти науковиця радить «оновлювати зміст і модернізувати методику навчання, але не змінювати об'єкт вивчення» [60].

На підтвердження доцільності своїх поглядів науковиця наводить дослідження П.Юцявичене, котрий зміст модульного навчання вбачає в більш або й повністю самостійному опрацюванні здобувачами освіти навчальних матеріалів на основі роботи за запропонованими кожному індивідуальними навчальними програмами, до складу яких входять програма дій, банк інформації, методичні інструкції для досягнення мети. Особливостями такого

підходу є роль учителя-словесника, на якого покладаються функції як винятково інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої [60].

Г.Токмань сформулювала низку відмінностей інших систем навчання від модульного:

«1. Зміст навчання подається в завершених, самостійних комплексах-модулях, які водночас є банком інформації та методичним керівництвом з його опанування.

2.Взаємодія педагога та учня в навчальному процесі здійснюється на принципово іншій, порівняно з традиційною, основі – з допомогою модулів забезпечується усвідомлене самостійне досягнення учнем певного рівня попередньої підготовленості до кожної педагогічної зустрічі.

3. Сама суть модульного навчання вимагає доконечного дотримання паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків між педагогом і учнем в навчальному процесі [60].

Відзначається оригінальністю та логічністю перелік принципів рекламowanego Г.Токмань модульного навчання: «модульність; структуралізація змісту навчання на відокремлені елементи; динамічність; діяльнісність; гнучкість; усвідомлена перспектива; різнобічне методичне консультування; паритетність [60], а також етапи підготовки модуля:

1. Формулюється інтегрована дидактична мета (вона відповідає його назві).
2. Ставляться складові дидактичні цілі.
3. За складовими дидактичними цілями формулюються цілі учіння.
4. Визначається базова підготовленість, котрою має володіти учень на початку праці з модулем. Її слід діагностувати.

5.Розробляються контрольовані характеристики для кожного навчального елемента і для всього модуля, які подаються у вигляді конкретних знань та вмінь.

6.За дидактичними цілями учіння та контрольованими характеристиками формується власне зміст навчання. Основний матеріал пишеться на правому боці сторінки, а додатковий – на лівому.

7. Проєктується керівництво (з альтернативним варіантом) діями учня. Паралельно проєктуванню керівництва добираються методи та засоби навчання.

8. Розробляється система контролю – поточного, проміжного, узагальнюючого [60].

Основою методики модульно-розвивальній системи є об'єднання учнів класу в групи на основі результатів психолого-педагогічних обстежень чи з їхньої особистої мотивації. Кожна група отримує свій міні модуль, який повинен бути виконаний за 20 хв. На окремих уроках під час вивчення художніх текстів таких модулів може бути від двох до чотирьох, що відбувається при врахуванні як інтелектуально-вольових, так і психолого-фізіологічних можливостей учнів кожної групи та жанру виучуваного тексту.

Велика перевага запропонованого Г.Токмань підходу до організації навчання полягає у його орієнтації на цілісність знань, умінь і навичок, але, водночас, значним недоліком такої технології є її значна трудомісткість, що виражається у необхідності постійної психолого-дидактичної підтримки та діагностики та у розробці значної кількості науково-методичних та предметно-засобових матеріалів.

І, як свідчить досвід, саме така трудомісткість стала основною причиною втрати стійкого інтересу учителями-практиками до модульно-розвивальній системи навчання, розробленою для процесу навчання старшокласників української літератури у ЗЗСО.

Однак найбільш відомою серед концепцій літературної освіти старшокласників у сучасній методиці викладання літератури у ЗЗСО є екзистенціально-діалогічна, орієнтована на утвердження відповідної педагогічної парадигми як провідної в сучасній школі і котра містить як базу низку філософсько-освітніх та психолого-педагогічних засад, перевагу у викладанні літератури в ЗЗСО діалогічно-екзистенціальної парадигми в контексті традиційного викладання української літератури; активне використання на цьому тлі інноваційних технологій викладання; виконання шкільного аналізу художніх творів на основі паралелей з досягненнями сучасної літературознавчої науки та з екзистенціями вчителя та учня.

На сьогодні доведено, що екзистенціально-діалогічні підходи до шкільного тлумачення художнього тексту в сучасному літературознавстві та гуманітарно-

діалогічної парадигми у вітчизняній школі на базі старших класів є актуальними та цінними.

На основі аналізу низки праць Г.Токмань стає зрозуміло, що основою її екзистенціально-діалогічної концепції викладання української літератури в старших класах ЗЗСО є ідеї філософізації шкільного літературознавства, яку ми розуміємо як максимальне наближення при вивченні художніх творів у ЗЗСО до сучасних знань у сфері літературознавства, філософії, психології, політології тощо.

У ролі основних принципів побудови авторської моделі навчання літератури у старших класах ЗЗСО дослідниця виділила такі: «проблемності, діалогізму, екзистенційного розвитку особистості юного читача» [36].

Г.Токмань наполягає на необхідності використання у шкільній літературній освіті елементів різних методів літературознавчого дослідження: духовно-історичного, психоаналітичного, міфологічного, архетипного, текстуального, структурального, деконструктивного, феміністичного, гендерного та ін.

У своїх працях Г. Токмань відстоює необхідність креативного підходу учителів-словесників до навчання учнів літератури, оскільки за такої умови не лише зростатиме ефективність процесу вивчення літератури, але й спостерігатиметься стимулювання здобувачів освіти до творчості. Так, науковиця виділяє два шляхи розвитку креативності учителя: «обирає один із численних типів уроків, які виробили науковці й колеги-практики, або творить власний оригінальний (нестандартний) – у будь-яком уразі суттю вчительського структурування уроку залишається його творчість, бо ж модель виявляє особливості неповторного твору мистецтва слова, неповторну особистість педагога, неповторний учнівський колектив, який складається з індивідуальностей» [36].

Серед методів навчання української літератури у старших класах ЗЗСО Г.Токмань визначає пасивні (лекційний, розповідь учителя, художнє і творче оповідання, метод книжних завдань, методи наочного навчання), напівактивні (евристичний метод, активно-ілюстративний, лабораторно-ілюстративний) та



активні методи (шкільні екскурсії, лабораторно-дослідницький, рефератно-семінарський, книжка в дослідницькій роботі учнів) [36].

Як педагог-новатор і педагог-практик із багаторічним досвідом і як професор-науковець, Г.Токмань наголошує на тій умові, що будь-які інновації слід вносити в систему навчання учнів поступово та продумано, не відкидаючи традиційних, добре випробуваних роками методів навчання.

Стосовно полілогу літератури з іншими науками, то науковиця також є переконаною прихильницею винятково наукового підходу. У цілому, вона переконана в тому, що «методи літературознавчого дослідження на уроках літератури – не самоціль, вони не механічно переносяться в школу, а діалогічно засвоюються з позицій педагогічного відбору» [36]. У цілому, тезовий аналіз екзистенціально-діалогової концепції літературної освіти старшокласників Г.Токмань ми винесли у додаток В.

В авторській концепції Г.Токмань особливо цінне те, що вона теоретично обґрунтувала та практично довела ефективність низки моделей новітніх типів уроків літератури: історичне, філософське, психологічне, літературно-біблійне дослідження. У її баченні художня література – «це не тільки інформація, а ще гра, душа, питання, відтак її треба вивчати, застосовуючи не запрограмовані технології, а духовне спілкування, дидактичні ігри, творчість, імпровізацію» [36].

### **1.3 Таміла Яценко про тенденції розвитку методики навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти ( друга половина XX – початок XXI ст.)**

На сьогодні в усвідомленні тенденцій розвитку української літературної освіти і методики її викладання важливими є погляди провідної вітчизняної методистки-науковиці Таміли Яценко, доктора педагогічних наук, головного наукового співробітника відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, автора низки навчальних програм з української літератури для ЗЗСО, підручників і

методичних рекомендацій до них, яка переконливо стоїть на позиціях вирішення проблем оновлення програмового і особливо навчально-методичного забезпечення української літератури як навчального предмета у ЗЗСО через призму культурологічного підходу.

Вона також є переконливою прихильницею та популяризатором контекстного підходу до вивчення будь-якого художнього тексту, називаючи його «одним із дієвих чинників глибокого осягнення учнями української літератури як цілісного, соціально й історично зумовленого мистецького явища, яке забезпечує якісний рівень осмислення учнями-читачами предметного матеріалу, сприяє удосконаленню специфічних читацьких умінь, розвитку читацької та культурної компетентностей» [73, с.238].

Суттю контекстного підходу до вивчення творів української літератури у старших класах ЗЗСО є чітка орієнтація на формування взаємозв'язків творів із позатекстовою інформацією: аналіз тексту на фоні історичному, біографічному, культурному, соціальному, або визначення ролі і місця виучуваного твору в контексті творчості його автора.

Професор Т.Яценко у низці праць переконливо доводить важливість та дієвість мистецького контексту як провідного методологічного принципу інтеграції при засвоєнні творів української літератури у старших класах ЗЗСО.

Також дослідниця аналізує проблеми взаємодії понять «контекст» у дотичних та взаємодоповнюваних науках: літературознавчій і методичній. Зокрема, на думку науковиці, для ефективної реалізації мистецького контексту під час вивчення творів української літератури необхідним є навіність інноваційного як програмового, так і навчально-методичного забезпечення предмета.

На думку Т.Яценко, аналізувати твір літератури із шкільної програми як мистецьке явище потрібно із чітким уявленням про те, що він також насамперед є мистецьким твором, і тому усі суміжні мистецькі твори також аналізуються поруч із ним у ракурсі чинних художніх напрямів і стильових течій.

Під час аналізу праць Т.Яценко ми помітили, що науковиця чітко диференціює два основні поняття літературної освіти: «читацька

компетентність» та «літературна компетентність» [74,с.9]. Так, вона відстоює думку, що «читацька компетентність» містить здатність до творчого читання художнього тексту в повному обсязі, а не лише пропонованих чи самостійно обраних фрагментів а також розуміє під цим поняттям власне коло читання та уміння і бажання «вступати в діалог з епохою й культурою, втіленими в художніх творах, здатність до співпереживання з персонажами літературних творів; розуміння специфіки мови художнього твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів» [74,с.38]. Натомість літературну компетентність дослідниця аналізує «як умовне поєднання особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів, взаємодія яких у читацькій діяльності й забезпечує (або не забезпечує) її розвиток» [74,с. 38].

Отже, Т.Яценко доводить, що становлення учня-читача можливе за умов гармонійного розвитку на уроках української літератури низки основних компетенцій: читацької, когнітивної, креативної, комунікативно-мовленнєвої, які безпосередньо формують літературні засоби пізнання художнього тексту, здатності до розвитку умінь висловлювати свої власні міркування, удосконалювати творчі здібності та розвивати інтерес до читання.

Також Т.Яценко, як свідчить аналіз її праць, є переконливою прихильницею та розробницею основ культурологічного підходу у сучасній шкільній літературній освіті, називаючи його «одним із важливих чинників її модернізації» [75].

Зміст цієї ключової компетентності під час вивчення української літератури в ЗЗСО полягає в глибокому усвідомленні учнями своєї національної ідентичності та формуванні поваги і розуміння культурного вираження інших етносів та народів. Тобто, на рівні шкільного навчального предмета «Українська література» загальнокультурну компетентність дослідниця пропонує розуміти як уміння учнів порівнювати особливості висвітлення теми або образів художнього тексту через інтеграцію із різними видами мистецтва і при цьому відносити себе до визначеної етнічної культури; розуміти значення та цінність своєї національної літератури на європейському та світовому фоні і володіти алгоритмом аналізу художніх текстів та їх різнобічною інтерпретацією

на базі зв'язку з різними видами мистецтва. При цьому, на думку Т.Яценко, відбувається формування емоційного досвіду здобувачів освіти ЗЗСО, розвиваються уміння проявляти своє власне ціннісне ставлення до такої мистецької поліфонії і на їх фоні проявляється відкритість до міжкультурної комунікації як важливого складника сучасного глобалізованого світу.

Основу такого культурологічного підходу до вивчення літератури у старших класах науковиця вбачає в забезпеченні принципу діалогічності, тому й, відповідно, й література розглядається як складова художньої культури і перебуває, відповідно, у тісному діалозі з багатьма видами мистецтв.

Отож і завдання вчителя-словесника полягають у виробленні умінь у здобувачів освіти, особливо у старшокласників, цілісного сприйняття твору на основі його інтерпретації засобами різних видів мистецтв і, відповідно, у формуванні умінь знаходити внутрішні зв'язки в самому художньому творі, та його відношення до тогочасного літературного процесу, культурного тла часу його створення, з широким світовим контекстом.

У справі впровадження та культивування культурологічного підходу до вивчення української літератури у ЗЗСО Т.Яценко має значні здобутки в розробці методичного забезпечення уроків, яке, за її визначенням «має виразну культурологічну спрямованість та сприятиме розвитку загальнокультурної компетентності учнів-читачів» [75].

Найважливішим засобом у розвитку культурологічного підходу у вивченні літератури в ЗЗСО дослідниця виділяє зміст та структуру підручників, які, власне, і повинні за таких умов допомагати учням сприймати літературний твір із шкільної програми як текст культури, «що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур» [75].

Тобто, у підручниках з української літератури, сформованих творчим колективом за участі Т.Яценко, культурологічний аспект вивчення текстів передається через його аналіз та інтерпретацію «як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур» [75].

Відповідно, й у методичному інструментарії художні твори розкодовуються засобами розтлумачення смислів, системи персонажів і кожного образу окремо, прихованої та оприявленої символіки, тобто того, що може виражати специфіку побудови діалогу автора тексту із читачем через усвідомлення картини світу митця.

До прикладу, у підручниках Т.Яценко (рівень стандарту) для 10 та 11 класу (2018, 2019) [65; 66], сформованих із дотриманням тематично-хронологічного принципу, кожній темі передують стислий але змістовий аналіз особливостей розвитку літератури певного етапу на фоні широкого національного та загальнокультурного історичного і мистецького тла.

Варто зауважити, що ці посібники а також «Підручник або навчальний комплект для учнів, студентів» у конкурсі «Національне визнання наукових досягнень» (XI Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті», 2019) здобули золоті медалі в номінації «Інтеграція ресурсів Державного стандарту та інноваційних практик у процесі реалізації наскрізних змістових ліній в освітньому середовищі» (X Міжнародна виставка «Сучасні заклади освіти – 2019») [79].

Основою побудови підручників стали ідеї особистісно орієнтованого, компетентнісного і культурологічного підходів та принципи «предметної методики» : - вивчення літератури як мистецтва слова (з орієнтацією на естетичність художнього твору як на твір мистецтва із чіткими мистецькими паралелями: з музикою, театром, образотворчим мистецтвом тощо);

- читацькоцентричний підхід до навчання літератури» (спрямовує на важливість урахування закономірностей розвитку учня як суб'єкта читацької діяльності (усвідомлення власних читацьких інтересів, прагнень, здатність до самостійної читацької діяльності та саморозвитку)» [79].

Варто зауважити також на досить глибокій реалізації у підручниках Т.Яценко функції самоосвіти, спрямованої на стимуляцію мотивації старшокласників до самостійного здобування знань із різних джерел на основі опрацювання запропонованих у підручниках художніх і біографічних текстів, уривках критичних статей, прикладів інтерпретації тощо. У цілому, автори

підручника уводять читача в стан проблемних ситуацій, домагаючись їх посередництвом цілісного сприйняття та осмислення творів.

Саме Т.Яценко була автором запровадження у навчально-методичний комплекс з літератури (зокрема, навчальні програми та посібники) рубрики «Культурно-мистецький контекст», яка містить перелік мистецьких творів, на фоні яких доцільно та ефективно вивчати певний художній твір. Це бувають репродукції відомих образотворчих картин, архітектурних пам'яток, перелік відомих мелодій та ін., що сприяють «глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, вдосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі аналізу та інтерпретації літературного твору, а також формуванню розуміння української літератури як невід'ємного складника світового мистецтва» [75].

Також досить цінними при реалізації культурологічного принципу є розроблена методистом Т.Яценко система завдань та запитань до теми, і особливо – пізнавально-пошукові, а також рубрика «Ваші читацькі проєкти».

При аналізі означених навчальних книг впадає в око діалогічність подачі матеріалів: «учень-художній твір, художній твір і епоха, художній твір-автор, художній твір-інші види мистецтва, учень-учень, учень-учитель тощо» [82], що є основою так званої поліфонії (або багатоголосся) при вивченні художніх текстів. Такий діалог сприяє глибшому усвідомленню старшокласниками своєрідності основних культурних кодів певної історичної епохи, породженої нею свідомості, зафіксованої автором у творі.

Ще одним шляхом для активізації мистецького контексту при вивченні курсу української літератури у ЗЗСО Т.Яценко рекомендує організацію спецкурсів або різних видів позакласної роботи. Так, науковиця розробила орієнтовний спецкурс «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті», який отримав схвалення до використання у ЗЗСО [78].

Також, на думку Т.Яценко, значною мірою результативність шкільного навчання української літератури на сьогодні визначається вибором методів навчання та майстерністю їх використання учителем на кожному конкретному

уроці і, відповідно, в основу класифікації методів навчання літератури дослідниця поклала характер пізнавальної діяльності здобувачів освіти та виділила серед них такі найбільш запитані: «творче читання, репродуктивний, частково-пошуковий і дослідницький методи» [80]. Водночас дослідниця зауважує, що інформаційне суспільство вимагає значної модернізації методів викладання літератури і до традиційного переліку додає інноваційні: «мультимедійна лекція, мультимедійні проєкти, веб-квест, кейс-метод тощо» [80]. Перелік методів навчання української літератури за класифікацією Т.Яценко ми винесли в додаток Г.

При цьому науковиця переконана в доцільності та необхідності оптимального поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання, вбачаючи в цьому головну умову переведення навчання шкільного курсу української літератури на базу особистісно орієнтованого, творчого та свідомого навчання.

Основні тези концепції літературної освіти старшокласників, сформульованої Т.Яценко, ми винесли у додаток Д.

Отже, у цілому, як свідчить аналіз праць Т.Яценко, професорка є переконливою прихильницею та популяризатором естетичної спрямованості шкільного курсу української літератури; вона стоїть на позиціях того, «що систематичне оволодіння знаннями основних категорій естетики, формування вмінь оцінювати художній твір і явища дійсності позитивно впливає на засвоєння учнями таких понять, як героїчне, прекрасне, піднесене, розвиває естетичне ставлення до мистецтва слова» [83, с.120]. Відповідно до цих поглядів, основним принципом навчання української літератури у ЗЗСО Т.Яценко відстоює культурологічний у рамках широкого контекстного підходу.

## РОЗДІЛ 2.

### ПЕДАГОГІКО-ДИДАКТИЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ЯК ЖАНРУ В 11 КЛАСІ ЗЗСО

#### 2.1 Вивчення роману «Місто» В.Підмогильного на основі концепцій Г.Токмань та Т.Яценко

Аналіз фахових джерел свідчить, що у справі пошуку методів активізації вивчення творів великих прозових жанрів у старших класах ЗЗСО увага учителів-словесників найбільш часто повертається у бік використання інтерактивних технологій, які розглядаються як основа складової процесу літературної освіти. Водночас при визначенні класифікації методів навчання літератури спостерігаються певні труднощі, спричинена тим, що навчальна дисципліна «література» у ЗЗСО «означає і літературу як вид мистецтва, і літературознавство як науку про мистецтво слова» [69]. При цьому, саме поняття «метод» має бути співвідносне і з першим підходом до поняття літератури, і з другим. Отже, як зауважують провідні вітчизняні методисти, «Проблема класифікації методів навчання давня і природна, бо класифікацій може бути кілька – залежно від того, який принцип береться за основу. Тому помилковим є прагнення створити узагальнену класифікацію. Викладач має знати якомога більше методів і виробити власну систему застосування [18,с.7].

Здатність здобувачів освіти до проведення аналізу епічних творів, особливо великих жанрів, на думку методистів-практиків, залежить насамперед «безпосередньо від особистісного підходу до виучуваного матеріалу, від сприйняття епічного твору залежно від життєвого досвіду вихованця, його загального розвитку, інтелектуального рівня, читацьких інтересів, вміння самостійно мислити й формулювати правильні висновки та узагальнення» [25]. Отже, цілком зрозуміло, що на фоні таких підходів до словесника виставляються до нього такі вимоги, які повинні забезпечити уміння:

- враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів;



- уміти ефективно реалізовувати всі етапи вивчення епічного твору, використовуючи традиційні та інноваційні шляхи його аналізу, методи, прийоми, форми і види навчальної діяльності;

- « розкривати учням духовні пошуки письменника, відображені в образах і ситуаціях епічного твору, спонукати їх до самостійного осмислення зображених автором проблем людського життя, проникати в глибинну сутність твору» [25].

Такі погляди методистів-практиків, зокрема й Г.Токмань та Т.Яценко, сприяють усвідомленню думки про те, що зростання та закріплення якості аналізу художнього твору забезпечує доцільно організований і методично правильно проведений шкільний аналіз епічних творів, базований на достатньо активній пізнавальній діяльності старшокласників упродовж уроку, глибокому засвоєнню змісту епічного тексту великого обсягу, уміння проводити різні способи читання.

Аналіз низки фахових джерел засвідчує, що у методичній літературі основним при літературознавчому аналізі роману В.Підмогильного «Місто» є погляд на його жанр як на роман маргінальний, що і спрямовує учителів-словесників вести дискусію зі старшокласниками про цей твір як такий, що за основну стильову ознаку має маргінальність, вибравши яку, автор висвітлив руйнівний вплив міграційних процесів 20-х рр. ХХ ст. на поведінку своїх героїв, які втрачають зв'язок зі своєю природною стихією і намагаються знайти своє місце і вижити у чужій стихії, стихії міста. Як зауважують дослідники, через визначення маргіналізації як домінанти стилю, автор «У своєму романі не пропонує райдужних перспектив у розв'язанні маргінального питання українського суспільства. Він обмежується формулюванням проблеми, не вирішуючи її і залишаючи читачеві простір для подальших роздумів» [28].

Досліджуючи у межах обраного предмета нашої роботи методи і прийоми аналізу роману «Місто», які б уписувалися в авторські концепції Г.Токмань та Т.Яценко, ми серед великого розмаїття методичних матеріалів учителів-словесників та науковців щодо вивчення даного твору зупинили свою увагу на тих із них, що відповідають основним постулатам екзистенціально-діалогічної концепції Г. Токмань та культурологічної концепції в рамках широкого

контекстного підходу авторства Т.Яценко. Тобто, нас цікавлять ті методи і прийоми, що сприяють діалогічному навчанню аналізу великого прозового твору через пізнання широкого культурологічного тла твору, із необхідністю досліджувати, будувати свою точку зору, формувати своє ставлення, відстоювати його, проводити дослідження у межах проблемних питань чи окремих проєктів, уміти будувати діалог і бути його активним учасником.

Так, серед описаних методів і прийомів роботи над змістом, композицією чи образами роману, нашу увагу привернула точка зору Т.Мельник та А.Носової [28], які у межах наукового дослідження роману «Місто» радять проаналізувати один із його символів – хронотоп дороги, визначивши його однією із головних жанрово-стильових ознак твору. Дослідниці радять розкласти цей символ-концепт на низку складових-структурних елементів: час, простір, головний герой, мета і рух до мети. Такий підхід дасть можливість залучити клас до групового дослідження кожного із запропонованих структурних елементів концепту, або навпаки, прилучити до такого аналізу когось одного із учнів, щоб він на основі прочитання роману зумів виділити складові концепту «дорога». Цікаво буде також порівняти та обговорити роботу кількох учнів, кожен із яких працював індивідуально над таким завданням, не знаючи, що й інші мають таке ж.

У результаті дискусії в класі із залученням різних інноваційних методів, як-от «Мікрофон», «Акваріум», «Асоціативний куш», «Сенкан» тощо, буде цікаво та пізнавально під керівництвом учителя дійти висновку про те, що в романі «Місто» хронотопу дороги відведено досить значну сюжетно-композиційну роль: він розкриває мотиви зустрічі головного героя зі знаковими в його долі людьми, знаменує процес пошуку, здобутків і втрат, які відбивають нові етапи життя героя, створюють сюжетні лінії роману як одну із головних ознак цього епічного жанру – поліфонічність. Водночас дорога як важливий концепт є також «об'єднуючим чинником основних просторових образів роману, хронотоп дороги забезпечує цілісність художнього твору» [28].

Також у руслі культурологічної концепції в рамках широкого контекстного підходу авторства Т.Яценко, доречно провести аналіз внутрішньої

структури роману «Місто», на основі якого важливо зосередити увагу учнів на тому факті, що роман В.Підмогильного «Місто» належить до інтелектуальних творів, і у цілому є модерним твором для свого часу, у якому, «на відміну від традиційної селянської і соціальної тематики, акцент переноситься на урбаністичну проблематику, порушуються філософські питання буття, аналізується психіка героїв, а конфлікт розгортається між людьми з різними світоглядами» [28]. Тобто, виникає потреба в детальному аналізі широкого контексту: історичної доби, загальномистецького, психологічного, міфологічного тощо. Саме такий підхід стимулюватиме учнів до усвідомлення основних літературознавчих понять, пов'язаних зі шкільним вивченням твору: «Місто» є першим урбаністичним романом в українській літературі, у ньому зображено нових героїв, розширено коло проблем, іншою є манера оповіді, червоною ниткою проходить проблема маргінальності, яскраво наповнюється хронотоп дороги.

Цікаві результати у руслі аналізованих нами концепцій може дати також творча робота із пообразним аналізом роману «Місто». Так, на основі фахових джерел ми підбрали сім нетрадиційних ігрових прийомів, які можна використати під час аналізу образів роману і які побудовані на концепції паралельного мислення [47,с.31].

До прикладу, творчий підхід до аналізу образу С.Радченка із використанням прийому «6 капелюхів»: після прочитання роману (а краще - перед його прочитанням), клас розподіляють на 6 груп. Кожна із них обирає свій колір капелюха і своє завдання, що передбачає пошук аргументів, цитат у процесі дискусії. До прикладу наведемо розроблені завдання Т.Недайнової, автора посібника «Мистецтво викладання літератури в школі» (К., 2008):

«Білий – фокусування уваги на інформації, тобто конкретних відомостях про героя твору (вік, місце проживання, освіта, опис зовнішності, матеріальний стан, соціальні ролі тощо).

Жовтий – дослідження можливих успіхів, пошук переваг та оптимістичний прогноз події/ідеї/ситуації, яка розглядається (позитивні риси характеру героя, вчинки).

Чорний – оцінка ситуації з точки зору наявності недоліків, ризиків та загроз її розвитку (негативні риси характеру, вчинки).

Червоний – увага до емоцій, відчуттів та інтуїції. Не вдаючись у подробиці та міркування (не лише власне ставлення учня до героя твору, а й ставлення до цього героя інших героїв).

Зелений – пошук альтернатив, генерація ідей, модифікація вже наявних напрацювань (уявити цього героя в сучасному світі, створити невеличку візуалізацію образу).

Синій – управління процесом дискусії, підбиття підсумків [47,с.35].

Використання такого прийому при характеристиці Степана Радченка, з одного боку, значно сприятиме більш глибокому і детальному аналізу його характеру, дій, вчинків, з'ясуванню причинно-наслідкових зв'язків. З іншого – у ракурсі екзистенційно-діалогової концепції Г.Токмань має великий вплив на розвиток критичного мислення старшокласників, уміння вести дослідження самостійно і відстоювати свою точку зору, дискутувати; розвиває уміння працювати в групах.

Також розвитку критичного мислення та умінь вести діалог сприяє такий прийом роботи над проблематикою, змістом та образами роману, який має назву «Кубик Блума» або «Читацьке колесо», запропонований американським психологом Бенджаміном Блумом. Кожна зі сторін куба має своє запитання, яке є настільки універсальним, що може бути використане під час будь-якого уроку:

1) «Назви (предмет, колір, явище, форму, розмір, героя...) – перевірка базових знань.

2) Чому (опиши процес, що відбувається з предметом, явищем, героєм...) – визначення причинно-наслідкових зв'язків теми.

3) Поясни (ти справді думаєш, що... ти впевнений, що...) – різносторонній підхід до поставленого питання.

4) Поділись (поділись, що ти відчуваєш,коли..., чому ти вибрав...) – розкриває емоційний стан учня, вчить висловлювати власні емоції.

5) Придумай (що буде,якщо..., придумай, як...) – розвиток стратегії мислення.

б) Запропонуй (запропонуй, де..., запропонуй, як..., що, якщо...) – окреслення учнем власних ідей стосовно поставленого питання [24, с.38].

Учень отримує те запитання, яке випало йому на верхній грані кинутого учителем кубика. Звичайно, учень повинен знати зміст роману, щоб висловити свою точку зору, а також досить часто має пояснити ширший контекст: історичне тло, поняття, пов'язані із модерністським напрямком у мистецтві 20-30-х рр.ХХ ст., із низкою соціальних змін, які відбувалися в українському суспільстві в означений час і роллю письменників тощо, що цілковито підпадає під основні постулати концепції Т.Яценко: культурологічної орієнтації в рамках широкого контекстного підходу.

Для пробудження уваги учнів до аналізу роману «Місто» за різними шляхами можна використати прийом «Читацьке колесо»: коло із приєднаними усебіч пелюстками різного кольору, на яких записані питання, що стосуються роману; « Червоний – про що говорить у тексті (тема твору). 2. Рожевий – чого навчає цей твір (головна думка). 3. Жовтий – що ти хочеш запитати у героїв твору? 4. Синій – якби ти потрапив у історію, що б змінив? 5. Зелений – опиши свого улюбленого героя твору. 6. Помаранчевий – розкажи три важливих епізоди з твору. 7. Голубий – склади власне продовження історії. 8. Фіолетовий – знайди слова, які ти не розумієш» [49, с. 22].

У контексті концепції Г.Токмань та Т.Яценко, а також низки інших авторитетних методистів, перебуває, на нашу думку, і використання ще одного ігрового прийому, спрямованого на поглиблений аналіз образу головного героя роману В.Підмогильного «Місто» С.Радченка: «візуалізація образів, тобто унаочнення, створення умов для візуального спостереження; метод подання інформації у вигляді зображення» [44, с.118].

Методисти радять підготовку до візуалізації винести на самостійне опрацювання в групах і проводити після прочитання твору і роботи над первинним аналізом образів.

Візуалізація передбачає зображення самих персонажів із дотриманням інформації з літературного твору, також можуть бути представлені предмети побуту, житло, інтер'єр чи екстер'єр помешкань, у яких проживав С.Радченко;

це також можуть бути цитати, схеми, таблиці, світлини, малюнки певного епізоду тощо, тобто усе, «що має відношення до образу літературного героя» [29, с.156]. При цьому важливо будь-який візуальний образ підкріпити цитатою з роману, що сприятиме глибині розуміння тексту та засвідчить правдивість візуалізованого предмета.

Також глибину усвідомлення характеристики образів роману «Місто» може закріпити прийомом створення лепбуків, «застосування цитат, які можна вкласти в конверт, розміщений на лепбуці, фотографій, об'ємних сцен з твору тощо» [44,с.118].

В умовах дистанційного навчання досить продуктивним є прийом створення сторінки літературного героя в соціальній мережі та написання невеличкої статті (посту) для соціальних мереж. Так, створення сторінки Степана Радченка у мережі Facebook передбачає прояв креативності, поглибленого аналізу його образу із цитуваннями, створення аватару, встановлення статусу, наведення особистих відомостей про героя, його друзів тощо.

Аналогічно можна створити пост для соціальної мережі за певною проблемою із роману «Місто», однак важливо, щоб це був не просто твір, а своєрідний виклик на дискусію.

Дослідники наголошують, що таке завдання «змушує дитину мислити, підбирати відповідну лексику, фантазувати тощо» [31,с.58].

До нестандартних форм роботи над засвоєнням змісту роману «Місто» віднесемо літературний двобій, застосування якого особливо ефективним є, на наш погляд, на етапі роботи над закріпленням змісту твору. Для його проведення учитель повинен підготувати завдання, що можуть стосуватися як безпосередньо змісту, сюжетних ліній, особливостей композиції чи переліку основних проблем, або й характеристики персонажів твору, під час розкриття яких і визначається найбільш уважний читач. Наведемо приклад можливого переліку питань до літературного двобою за романом «Місто»: 1. Назвіть і обґрунтуйте жанр твору «Місто» Валер'яна Підмогильного. 2. Охарактеризуйте композицію роману «Місто». 3. Визначте головну мету життя Степана Радченка. 4. Який

епізод твору є його кульмінацією. Обґрунтуйте свою думку. 5.Що зробив Степан після невдачі зі своїм оповіданням? 6. Де почалось нове життя Степана у Києві? 7. Найпершим підтримав письменницький талант Радченка... 8. Степан мав перевагу над Надійкою в тому, що... 9. Продовжіть думку Степана: «Не ненавидіти треба місто, а ...» 10. З якого предмета Степан не відвідував лекцій в інституті? 11. У якому епізоді герой відчув себе приниженим і знищеним? 12. Темою роману В. Підмогильного «Місто» є.

До ефективних колективних форм роботи над змістом твору належить фішбоун – причинно-наслідкова діаграма, створення якої передбачає проведення своєрідної мінідослідницької роботи над конкретною темою у мінігрупах. Наприклад, виділяється певна проблема встановлюються її причини, розглядаються шляхи її вирішення: «Добираючи епіграф: «Шість прикмет має людина: трьома подібна вона на тварину, а трьома на янгола: як тварина - людина їсть і п'є: як тварина - вона множитья і як тварина - викидає; як янгол - вона має розум, як янгол - ходить просто і як янгол - священною мовою розмовляє (Талмуд. Трактат. Звот)», - яку проблему піднімає В.Підмогильний.

Застосування таких форм колективної роботи сприятиме, на нашу точку зору, не лише згуртуванню учнів у процесі роботи над спільним завданням, але реалізують особистісно орієнтовний підхід у навчанні, сприяють засвоєнню виучуваного матеріалу через пробудження інтересу до навчання, здійснення пошукової діяльності, зростання мотивації до самостійної роботи, формування умінь приймати рішення в конкретній ситуації.

Під час роботи над романом В.Підмогильного «Місто» доцільно запропонувати старшокласникам підготувати проєкти на тему «Поліфонічний характер ідейного змісту роману «Місто», «Промені зору роману «Місто», «Багатство персонажних характеристик роману «Місто», «У чому загадковість роману «Місто» тощо, які у руслі концепцій літературного аналізу Г.Токмань та Т.Яценко передбачають широкий контекстний аналіз історичного та культурного тла твору, ексткурс в історію мистецтва та звернення до психології. На думку дослідника М.Васьківа, «прагнення поліфонічного сприйняття тексту

«Міста» дасть учням можливість якомога адекватніше інтерпретувати змістово-формальні особливості роману, який є одним із найзагадковіших в українській літературі» [19]. Також дослідник радить учителеві при підготовці до роботи над романом використати праці В.Мельника, Ю.Шевельова, В.Шевчука [40;70;71], у яких описані три, іноді протилежні, підходи до інтерпретації образу Степана Радченка, і намагатися ці позиції донести до свідомості старшокласників.

За наявності у класі учнів, які відзначаються особливими здібностями до аналізу, доцільно рекомендувати їм опрацювати ці твори і методом «акваріума» донести свою точку зору до класу. Позитивні результати також прогнозовані за умови проведення цієї роботи над різними трактуваннями образу С.Радченка у формі ток-шоу, коли «три окремі школярі чи групи школярів репрезентують одну з точок зору, наводять усі можливі аргументи на її захист і контраргументи щодо інших позицій» [19]. Проте тут зростає роль учителя як режисера дій: важливо забезпечити синтез результатів диспуту, намагатися довести до свідомості учнів думку про те, що тут важлива та справедлива кожна точка зору, «але найадекватнішим сприйняттям роману є відмова від радикальних позицій, розуміння того, що істина найчастіше знаходиться «посередині», і кожен із читачів мусить самостійно знаходити її для себе» [19].

Цікаву та активну модель вивчення творчості В.Підмогильного в 11 класі ЗЗСО, побудовану із врахуванням підходів до організації «перевернутого навчання», розробила науковиця із Миколаєва О.Назаренко. Дослідниця переконана, що поєднання традиційних та інноваційних підходів до організації уроків, логічне та доцільне використання технологізованого навчання в комплексі сприятиме більш ефективному здобуванню знань. І саме за таких умов найбільш ефективно формуються основи читацького досвіду, побудовані на основі «умінь аналізувати, інтерпретувати, порівнювати, проводити паралелі, робити висновки, використовувати знання з теорії літератури на практиці» [46,с.164]. У цьому процесі дослідниця відстоює доцільність поєднання чуттєвого і логічного в пізнанні художнього тексту, сучасних засобів навчання та традиційного, перевіреного



десятиліттями, досвіду, синхронного та асинхронного, захисту проєктів, активної участі в дискусіях, виконання творчих практичних завдань тощо.

О.Назаренко запропонувала розробку уроку вивчення роману В.Підмогильного «Місто» на Тему «Роман «Місто» – узірець української урбаністичної прози. Світовий мотив підкорення людиною міста, ідея самоствердження, інтерпретовані на національному ґрунті» на основі моделі «перевернутого навчання» у руслі рекламованої нею навчальної моделі «змішаного навчання» та запропонованого Т.Бесалгіною алгоритму проведення уроку з використанням моделі «перевернутого навчання», винесеного нами у додаток Н.

Отже, як свідчить аналіз, використання моделі «змішаного навчання» під час вивчення роману «Місто» завдяки використанню прийому «перевернутого навчання» сприяє становленню у здобувачів освіти цілісної системи з предмета, оскільки тут залучено процеси «самонавчання, саморозвитку, самоконтролю, залучення інформаційно-комунікаційних технологій нового покоління, обговорення й розв'язання в співпраці з педагогом проблемних ситуацій, установлення причиново-наслідкових зв'язків» [46,с.177].

Аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду засвідчує, що на сьогодні накопичено значну кількість технологій, методів та прийомів (додатки Ж,З, К), які у нетрадиційний спосіб сприяють активізації вивченню роману місто, його проблематики, аналізу образів, композиції, особливостей мови твору тощо. До прикладу, вчителька Н.Бондар із Рівненщини активно використовує серед низки нетрадиційних та інноваційних методів і прийомів викладання української літератури у старших класах фанфіки (додаток П), вважаючи їх «потужною мотивацією для вивчення літератури [15], зокрема, накопичила досвід написання фанфіка про Степана Радченка у місті XXI ст. за романом В.Підмогильного «Місто». Вчителька констатує, що такий фанфік часто може стати «стати першою спробою пера, засобом розвитку учнівської креативності та нестандартного мислення» [15].

Отже, як свідчить аналіз фахових джерел, процес пробудження творчої активності старшокласників, їх стимулювання до самовдосконалення цілком

можливі під час вивчення епічних творів великих жанрів. Однак при цьому важливо не нав'язувати певні форми, методи, прийоми чи заходи, а уміти зацікавити, запросити до справи, яка сприяє формуванню внутрішніх мотивів до підвищення рівня засвоєння художнього твору.

## **2.2 Аналіз роману «Тигролови» І.Багряного у руслі поглядів Г.Токмань та Т.Яценко**

Чинна програма з української літератури в 11 класі рекомендує для текстурального знайомства роман І.Багряного «Тигролови» в синтезі із акцентуванням на теоретико-літературному понятті «пригодницький роман», що повинне стати узагальненням і розширенням знань завдяки інтеграції усвідомлення особливостей уявлень про пригодницькі твори, вивчені у курсі зарубіжної літератури.

За концепцією Г.Токмань при вивченні специфіки пригодницького роману «Тигролови» доцільно використовувати шлях аналізу не від конкретного до загального, а навпаки: спираючись на відомості школярів про пригодницькі твори, стимулювати їх до читання великого тексту, попередньо познайомивши старшокласників із особливостями характеру роману І.Багряного «Тигролови», породженим історичним та мистецьким контекстом доби.

Тобто, з точки зору Т.Яценко, аналіз роману «Тигролови» повинен збагатити знання здобувачів освіти про особливості пригодницького роману як жанру і, водночас, закріпити навички аналізу жанрової природи пригодницького роману та роману в цілому.

Методисти наголошують на важливості акцентування уваги старшокласників під час вивчення «Тигроловів» на одній із важливих рис роману – відтворення індивідуальних доль, протистояння сильних особистостей ворожому суспільству: «Однією з основних внутрішніх тем роману є саме тема неадекватності до героя його долі і його становища. Людина або більша за свою долю, або менша від своєї людяності... Сама зона контакту з незавершеним теперішнім... створює необхідність такого незбігання людини з

самою собою» [19]. Методист Є.Мелетинський взагалі зробив цю рису роману універсальною, ключовою для даного жанру серед інших прозових творів [19].

Н.Білоус при вивченні роману І. Багряного «Тигролови» в 11 класі ЗЗСО зауважує на доцільності використання інтерактивних методів навчання, оскільки саме вони, на її думку, не лише використовують суб'єктивний досвід здобувачів освіти, але й активно залучають у процес навчання низку розумових дій. На її точку зору, навчання за посередництва інтерактивних методів є такою продуманою та організованою формою пізнавальної діяльності учнів, що підпорядкована визначені чіткій меті, яка своєю суттю має забезпечення «комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [5].

У цілому, важливо донести до усвідомлення старшокласників думку про те, що у цілому зміст роману «Тигролови» значно розширює рамки жанру традиційного пригодницького епічного твору але, водночас, транслює картини страхітливого періоду історії України доби сталінських репресій 1930-х рр.

З метою кращого усвідомлення мети та проблематики роману доцільно ознайомити їх із життєвим шляхом автора Івана Багряного, адже, як зауважує Н.Білоус, «Тигролови» є своєрідним варіантом осмислення письменником трагедії власного життя» [5].

Для цього етапу досить ефективним методом роботи над засвоєнням змісту та розуміння особливостей роману буде використання рольової гри «Інтерв'ю з письменником», чому передуює проведена учителем підготовча робота, яка полягає в поділі класу на пари у відповідності до місця за партою. Один зі старшокласників готує завдання, що відповідають ролі кореспондента, його напарник, відповідно, готує інформацію від імені автора. Проведення такої гри передбачає ґрунтовну роботу обох груп із інформацією з біографії письменника і не лише із запропонованого посібника, але із інших доступних джерел. Доцільно запропонувати опрацювати автобіографію письменника, його епістолярій.

Також доцільно надати учням перелік орієнтовних запитань для «кореспондентів», які б були відомі і «автору». До прикладу, прихильниця

інтеграції вивчення української літератури з історією України Н.Білоус рекомендує такі: - Назвіть ваше справжнє ім'я. - Розкажіть, будь ласка, де ви народилися? Де ви здобували освіту, які уподобання мали в юності? Як розпочиналась ваша літературна кар'єра? - Яким літературним об'єднанням надавали перевагу? - Розкажіть, будь ласка, про ваше ставлення до тогочасного режиму. - Коли ви потрапили на заслання? - Коли ви емігрували з України? - Розкажіть про історію написання пригодницького роману «Тигролови». - Чи на всі запитання ви змогли відповісти? - Чи були запитання, що викликали у вас труднощі? - Чи задоволені ви ходом бесіди?

Запитання до «кореспондентів»: - Чи задоволені ви відповідями І. Багряного? - Чи змогли б самі дати відповіді на сформульовані вами запитання? - Спробуйте відповісти на запитання, яке викликало труднощі у вашого інтерв'юера» [5]. Орієнтовні відповіді, які «письменники» можуть надавати «кореспондентам», ми винесли у додаток Л.

Методисти наголошують, що для глибшого і більш свідомого розуміння трагедії українців в умовах гулагу і боротьби проти сталінського тоталітаризму, що виражалось у змалюванні автором «Тигроловів» жахливих картин фізичного насильства та моральних страждань тисяч безневинних українців, доцільно використати інтерактивний метод «Акваріум». Його використання сприятиме кращому усвідомленню широкого історичного контексту доби, що стала фоном зображення сюжетних ліній роману, адже «акваріум» покликаний до активізації розумової діяльності здобувачів освіти, шліфування навичок вести дискусію та аргументувати свої переконання.

Методика організації «акваріума» передбачає такі етапи: 1) обрання теми дискусії (орієнтовною може бути запропонована Н.Білоус «Проблема свободи і смерті в трагічному конфлікті людської особистості із сталінсько-репресивною системою» [5]. 2) виділення серед учнів класу кількох старшокласників, які мають більш широкі знання з історії України, цікавляться означеним періодом. Вони («риби») займають позицію у центрі класу, інші одинадцятикласники розміщуються навколо. 3) проведення дискусії, коли «риби» по черзі висловлюють свої міркування щодо означеної теми. Інші також приєднуються

до розмови, опираючись на сюжетні епізоди роману. Таким учням доцільно дати завдання заздалегідь, щоб вони могли попрацювати як із текстом твору, підібравши влучні цитати, так і з допоміжними матеріалами з історії України.

Розпочинати роботу над романом доцільно із цитування його початку – картини поїзда-«дракона». Тут важливо акцентувати увагу учнів на мовних засобах, використаних автором: метафори, епітети, порівняння, гіперболи та ін. Детальний аналіз опису «двоокого циклопа», «ешелона смерті», за словами дослідників, «символізує сталінську тоталітарну систему» [5]. На цьому художньому тлі доцільно пригадати ознаки тоталітаризму (знову вступають в дискусію «риби»).

На наступному етапі уроку одинадцятикласники переходять до аналізу головного персонажа «Тигроловів» Григорія Многогрішного, із яким, власне, і пов'язані усі пригоди поза межами людських можливостей і у неймовірному морі співпадінь та неймовірних пригод. Важливо так побудувати дискусію, щоб учні зрозуміли, що Многогрішний не підкорився тоталітаризму, як і його легендарний однофамілець, гетьман козацький Дем'ян Многогрішний.

Герой «Тигроловів» спромігся утекти з «ешелона смерті», кинувши виклик долі і своєму кату, звіру-чекісту Медвину.

Важливо, щоб учні занотували усі меседжі «риб» та інших «жителів «акваріума», записували свої питання чи думки, які виникають у процесі роботи на твором.

Після закінчення відведеного на дискусію часу, група «рибок» залишає «акваріум» та підключаються до обговорення запитань, які вчитель ставить до учнів, що не були «рибками» (ми скористалися питаннями, сформульованими Н.Білоус) : - Чи погоджуєтесь ви з думкою групи? - Який з аргументів вважаєте найбільш переконливим? [5].

У процесі роботи над композицією роману особливу увагу зосереджуємо на обговоренні родин Сірків та Морозів, для цього необхідно провести екскурс в історію України, зокрема подати інформацію про хвилі еміграції та виселення українців наприкінці XIX - на початку XX ст. у Сибір, зокрема й історію заселення Зеленого Клину. З цією метою доцільно запропонувати

старшокласникам, які мають інтерес до історії України, підготувати наукове дослідження на тему «Українці на Далекому Сході», або «Українці в тайзі неісходимій», використовуючи рекомендовану Н.Білоус науково-популярну статтю М.Трафяка [63].

До свідомості старшокласників потрібно донести інформацію про те, що в історії України заселення Зеленого Клину – це одна із трагічних сторінок життя, але й водночас і славетна, оскільки українці на Далекому Сході та побережжі Амура зберегли свою етнічну своєрідність, культурні маркери у матеріальному та духовному житті, не асимілювалися і не розчинилися в просторі та часі. Так, історики доводять, що топонім «Зелений Клин» створили власне українці, давши його тим освоєним ними землям на узбережжі Тихого океану саме завдяки «сприятливим кліматичним умовам, багатим ресурсам, листяним лісам, синьому небу, які нагадували переселенцям Україну» [63, с.74]

Група «істориків» із застосуванням відео матеріалів знайомлять одинадцятикласників з історією заселення українцями земель Зеленого Клину, яке масово припадає на останню чверть XIX ст. і пов'язується із вживанням уряду Російської імперії заходів на заселення нових земель. А українці вважалися найбільш прийнятним етнічним контингентом для вирішення цієї задачі, оскільки були генетичними землеробами. Вони окультурили нові землі, збагатили перелік культурних сортів та технологію обробітку ґрунтів. Однак на це покладено було каторжну працю сотень українців та їхніх нащадків у далекому і суворому краї. Саме тому причини переселення українців до Далекого Сходу перебувають не лише в царині економічних питань, не можна випускати з уваги також і політичний складник.

Так, до економічних передумов історики відносять наслідки Столипінської реформи, коли роки із 1906 по 1917 відносили до найбільш важливих в окультуренні та господарському освоєнні Далекого Сходу, що пов'язано із потугами Російської імперії задовольнити дефіцит земельних ресурсів у європейській частині шляхом масових міграцій. До політичних передумов таких міграцій відносять катастрофічну поразку Росії у військовому протистоянні

Японії (1904-1905pp.), що призвело до потреби посилення колонізації Тихоокеанського побережжя для створення «потрібної для реваншу бази» [66].

Варто наголосити на тому, що українці в умовах Далекого Сходу потрапили у досить складні умови: відсутність православної рідної церкви, навчальних закладів, політичних та культурницьких організацій тощо, що не сприяло етнічній ідентифікації, а навпаки – усіляко сприяло політиці деукраїнізації.

Важливо домогтися усвідомлення старшокласниками того факту, що масові міграції українців супроводжувалися значними демографічними втратами, але, водночас, сприяли розширенню рамок українства у світі.

У цілому, як свідчать опрацьовані методичні матеріали, залучення вчителями інтерактивних методів на фоні тісної інтеграції з історією України під час уроків вивчення роману І. Багряного «Тигролови» сприятиме налагодженню в аудиторії атмосфери продуктивної та активної співпраці, спрямованої на засвоєння відповідних знань та літературних компетенцій.

С.Жила при опрацюванні роману І.Багряного пропонує учителям-практикам наголосити на тому, що автор є представником української емігрантської літератури, отже, визначити причини того, чому він змушений був покинути Батьківщину, а також під час аналізу композиції твору акцентувати «увагу учнів на динамічності сюжету, романтичності стилю, символіці, гуманістичній ідеї перемоги добра над злом, на сильному типові української людини» [30, с.26].

Використовуючи при вивченні роману «Тигролови» прийом проблемних питань і завдань, вчителька О.Пасічник радить поставити старшокласникам такі завдання: «Чи завжди сміливі мають щастя? Для чого дається життя людині?»[51].

У цілому, роман «Тигролови», за словами сучасних методистів, належить до тих творів, які «формують в дитини дух переможця, кредо життєвого успіху» [42, с.8].

Також при вивченні роману І.Багряного «Тигролоаи», як свідчить аналіз фахових джерел та педагогічного досвіду учителів-словесників, доцільно

використати метод проєктів, побудований на ідеї навчання на «активній основі, через самостійну і практичну діяльність здобувачів освіти, з урахуванням їхніх особистих інтересів. Метод проєктів сприяє формуванню самостійної, творчої особистості» [54, с.78].

Основною ознакою методу проєктів виділяють природну та цілковиту узгодженість навчання з оточуючим життям, із різними інтересами старшокласників. Його також називають методом пошуку, розглядаючи при цьому його спрямованість на формування та активний розвиток наукового мислення учнів-старшокласників, де результатом їх діяльності стають доповіді, статті, презентації тощо.

До прикладу, ми сформулювали орієнтовні теми наукового дослідження-проєктів за романом «Тигролови» І.Багряного: Історія написання твору. Своєрідність архітекτονіки роману. Пригодницькі романи в світовій літературі. Проблематика й символіка твору. Але чому ж саме «Тигролови»? «Жіноче й чоловіче начало й у творі. Стильова своєрідність роману. Історія України через призму роману «Тигролови».

Під час опрацювання біографії письменників, винесених для вивчення за навчальною програмою для 10-11 класів ЗЗСО, старшокласників доцільно залучати до участі в творчих проєктах на тему «Віртуальний музей письменника». Найбільш ефективно організувати їх роботу за таких алгоритмом: учні об'єднуються в групи, кожна з яких отримує завдання «опрацювати певний біографічний матеріал (не тільки за підручником, а й за додатковою літературою), скласти перелік можливих експонатів для окремої музейної кімнати» [69].

Така робота цілковито вписується в діалогово-екзистенціальну концепцію навчання літератури Г.Токмань, оскільки передбачає активізацію пізнавальних інтересів через залучення різних джерел та їх опрацювання, через інтеграцію з низкою навчальних предметів.

Через призму концепції Т.Яценко врахування міжмистецького та естетичного складових роботи над романом передбачає роботу із екранізацією роману, тобто буде доцільно порівняти однойменний фільм із його



спеціалізованими художніми засобами із засобами мистецтва слова, які створюють образність роману.

У цілому, приклади інноваційних прийомів та активних методів роботи над аналізом роману І.Багряного «Тигролови», які вписуються в авторські концепції Г.Токмань та Т.Яценко ми винесли у низку додатків: Е, М, Р, Т, У, Ф.

### **2.3 Методи та прийоми роботи над романом у віршах «Маруся Чурай» Ліни Костенко у руслі концепцій Т.Яценко та Г.Токмань**

На наш погляд, доцільно акцентувати увагу одинадцятикласників на тому, що, по суті, роман у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай» став на сьогодні єдиним історичним твором великого жанру, написаним у радянський період, який увійшов до чинної шкільної програми з української літератури.

Значна частина історичних творів великих жанрів носять відтінок кон'юнктури, заангажованості чи тенденційності при зображенні соціального та політичного тла подій, персонажів, відзначилися у той же час відсутністю акцентів на національних особливостях, штампуванням художніх засобів та прийомів творення персонажів тощо. У цілому, як зауважує С.Жила: «Спостерігалася відповідна тенденційність у зображенні подій та героїв, класовий підхід до оцінки минулого, адже цього вимагала естетика соціалістичного реалізму» [29, с.25]. Однак у добу «відлиги» в українській великій прозі, зокрема й історичного спрямування, на думку дослідників, «розпочалися явища оновлення у жанровому, ідейно-змістовому, композиційному, стильовому» [29, с.25].

Саме тому вивчення в 11 класі ЗЗСО історичного роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай», на думку методистів, варто супроводжувати детальним аналізом історико-фольклорної основи твору, доцільно зупинитися на поясненні специфіки відтворення духовної культури українців через трагедію зраженого кохання; окремої уваги та прискіпливої роботи вимагає аналіз проблематики роману, серед якої С.Жила виділяє як найважливіші такі: проблеми митця і суспільства, індивідуальної свободи людини [29,с.25]

Серед новітніх методів дослідження художніх епічних текстів великих жанрів нашу увагу привернув психоаналіз, здатний привезти до цікавих і нетрадиційних висновків, поглибити сам процес аналізу, визначити такі джерела творчості, які оминають чи й ігнорують його традиційні шляхи. Зокрема, як свідчить аналіз фахових джерел, прихильницею психоаналізу є науковиця з Луцька О.Бідюк, яка розробила психоаналітичний коментар до роману Ліни Костенко «Маруся Чурай» [3]. Водночас, означений вид аналізу роману цілковито підпадає під особливості концепції і Г.Токмань, і Т.Яценко, які вбачали важливим широкий культурологічний підхід до вивчення творів зі шкільного курсу української літератури досить ефективним.

Авторство методики аналізу художніх текстів крізь призму психоаналізу приписують самому засновнику психотерапевтичної практики З.Фройдю, і сягає вона кінця XIX ст., коли на художній текст подивились як на «внутрішній, виражений поза текстом світ митця» [3]. Однак дослідниця О.Бідюк радить зосереджувати психоаналіз не до персони автора твору, а виключно до самого тексту «як самодостатню цінність, на способи вивершення образних елементів» [3], підтримуючи в цьому точку зору учня З.Фрейда К.Г.Юнга, який закликав ставити в центр уваги саме текст твору та образну структуру, зупиняючи увагу на тих із них, що породжені колективним несвідомим – на архетипах.

О.Бідюк аналізує архетипи роману «Маруся Чурай» на прикладі низки чоловічих та жіночих образів. Зокрема, першу пару складають Маруся та Гриць, де домінує саме фемінний, жіночий образ, підкреслений смертю чоловіка-персонажа. Образ Марусі О.Бідюк вважає втіленням ліричного «я» самої Ліни Костенко, посилаючись у своїх висновках на погляди низки дослідників.

Маруся Чурай зображена в романі ніжною, тендітною, такою, що зазнала страждань від зради коханого, що призвело до двох спроб самогубства: і топитися бралася, і зілля для себе варила, щоб отруїтися. У цих невдалих спробах самогубства дослідники-прихильники психоаналізу літературних текстів вбачають психічну слабкість Марусі, однак у романі письменниця в тексті не подає описів такої «внутрішньої розхитаності героїні». Про це розмірковує О.Забужко: «тільки на переживання людини, яка прийняла свідоме рішення

покінчити з життям, нема й натяку, і навіть сповідаючись перед стратою, Маруся не прохоплюється про це ні словечком, - тема так і лишається задекларованою суто фабульно і на рівні характерів не існує» [32]. Але таку ситуацію пояснює уже О.Бідюк, зауважуючи, що Ліні Костенко як авторці-жінці властиво світ сприймати та відтворювати емоційно, а не раціонально.

У цілому, на основі психоаналізу образу Марусі Чурай О.Бідюк робить висновок про наявність у неї двох облич: у тендітної, ніжної, ранимої, ліричної героїні проявляється низка суто чоловічих рис, через які дослідниця вбачає постання рис «внутрішнього чоловіка» (за Юнгом) самої авторки роману. Він знаходить свій вихід у внутрішній силі духу і спокої, адже в картині суду не зображено ні сліз, ні виправдань, ні прохань про помилування чи виправдання та жалості. Така поведінка героїні викликала несприйняття жіночою аудиторією, адже цим вона, власне, і засвідчувала яскраву відмінність від них. На думку О.Бідюк, така поведінка Марусі Чурай «свідчить про «прихованого психічного чоловіка в жіночому образі Марусі Чурай» [3].

На відміну від Марусі її кармічний партнер Гриць Бобренко змальований Ліною Костенко з проявом низки «жіночих» рис: «невпевнений, м'який, схильний аж надто довго передумувати, емоційно прокручувати життєві ситуації. Так думають швидше жінки, аніж чоловіки» [3]. Словами Ліни Костенко Гриць сам усвідомлює свою нерішучість: *«Я мучуся// Я сам собі шулка// Є щось так в мені наче не моє// Немов живе в мені два чоловіка,/ І хтось когось в мені не впізнає//»* [49].

В образі Гриця зображено приклад душевного роздвоєння особи, де риси, які мають бути притаманні чоловікові, відступають на задній план, а натомість наперед виходять риси жіночої натури. Тобто, Гриць, як і Маруся – амбівалентний персонаж.

Такими ж рисами двоїстості із жіночим та чоловічим началом зображено і образ гетьмана Б.Хмельницького. Так, О.Бідюк пояснює, що Л.Костенко зображує гетьмана «вразливим, сентиментальним, сповненим протиріч, які складають його внутрішній світ» [3].

Л.Костенко так передає ці стани свого персонажа: «...*Про що він думав, сам на сам з собою / опівночі, напередодні бою?// Який душа несла його тягар...!*» [41]. І найбільш яскраво його жіноче начало відбивається в нічному монолозі насамоті: «*Накинувши на плечі чорну ферьязь,/ Гелену, може, згадував найбільш,/ І власне горе, переживши ще раз,/ Зробило душу зрячою на біль*» [39]. Читач розуміє, що саме особисті страждання за втраченим коханням стає причиною того, що гетьман виявляє співчуття до Марусі і підписує наказ про її порятунок.

Носіями чоловічого начала, без сумніву, є вималювані Ліною Костенко образи Івана Іскри та батька Марусі Гордія Чурая.

Зчитуванню на рівні психоаналізу досить добре піддаються сни Марусі, наповнені образами. Насамперед впадає у вічі читачу те, що Маруся бачить себе у снах переважно дитиною: «*А я заснула, Господи, заснула!!! Солодким сном уперше за всі дні.// Та так заснула, наче потонула./ Ще щось хороше снилося мені*» [39]; «*І я ще як малесеньке дівчатко,/ Щоранку починаюся спочатку*» [39]; «*Душа летить в дитинство, як у вирій, / Бо їй на світі тепло тільки там.*» [39]. Тобто, дитинство і самій авторці і, відповідно, Марусі, «мислиться як простір, в якому затишно» [3], де душі «тепло».

Чітким смислом сповнені мікрообрази води, млина, криниці, сонця. Зокрема, вода є тією силою, в якій зникає сонце як енергія життя, добра, творчості. Цю творчість втілює сама Ліна Костенко та Маруся Чурай, яка душу виспівує у піснях.

Психоаналіз тексту роману, здійснений О.Бідюк, розкодовує ще один мікрообраз: кип'ячої в криниці води, що приснилась Марусі. Так, дослідниця проводить символічну паралель із кип'ятком, у якому варять вареники. Кипіння, бурління є символом душевного неспокою піснетворки Марусі, а вареники – це національний символ, який асоціюється із родиною, добробутом, спокоєм. У той же час Маруся не реалізувала у собі родинні поклики: не стала дружиною, матір'ю, господинею дому, берегинею. Їй вдалося стати творцем невмирущих поезій. Цю роль вона виконала досконало, як і сама Ліна Костенко. А інші жіночі ролі їй не судилося втілити, тому й виймає у сні Маруся з кип'ячої води не вареники, а жовте, мертве листя.

Можемо зробити висновок, що такий вид аналізу художнього тексту роману Ліни Костенко, який має назву психоаналітичний, має право на існування і може принести його виконавцям досить цікаві, навіть несподівані результати «розкодування» тексту на символи та архетипи.

Однак учитель, перш аніж запропонувати одинадцятикласникам такий вид аналізу, повинен оцінити можливості класу, наявність учнів, які мають інтереси у сфері міфології, психології, чи, принаймні, зможуть виконати такі завдання під керівництвом учителя і на основі опрацювання спеціальної літератури.

Отже, психоаналітичний аналіз роману «Маруся Чурай» у цілому підпадає під екзистенціально-діалогічну концепцію вивчення літературних творів Г.Токмань, оскільки передбачає тісну співпрацю із психологією.

Доцільними та ефективними у напрямку роботи на романом «Маруся Чурай» буде використання сучасних форм візуалізації навчального матеріалу, які особливо вдало і доречно зарекомендували себе в умовах дистанційного навчання під час карантину: скрайбінг і буктрейлер, тим паче, що у цих підходах знаходять свою реалізацію теорії взаємозв'язку мистецтв.

Скрайбінг до пояснення навчального матеріалу долучає органи чуття: слух, зір, уяву, сприяючи цим глибшому його усвідомленню та запам'ятовуванню. Також цінне те, що скрайбінги і буктрейлери спонукають старшокласників до прочитання художнього твору, тому доцільно буде їх застосовувати на різних етапах уроку. До прикладу, на етапі мотивації навчальної діяльності у ролі випереджального завдання при знайомстві з біографією Ліни Костенко чи з історією створення роману на широкому мистецькому контексті.

Досить широким та різнобічним є психологічний вплив буктрейлера на старшокласників: «забезпечує інформаційну, комунікативну, естетичну та культурно-просвітницьку функції, використовує усі можливості візуальної мови, надаючи перевагу образу перед словом, дозволяє у цікавій та динамічній формі розповісти про твір літератури» [51].

Засобами цих нетрадиційних прийомів учитель або підготовлені учні мають можливість створювати повноцінну рекламу роману, сформувавши інтерес

до його прочитання, до постаті Ліни Костенко, до кола піднятих у творі проблем. Також значний позитив таких новинок у тому, що старшокласники отримують за короткий час широкі знання про загальномистецький контекст роману чи сюжету «Марусі Чурай», дізнаються додаткову інформацію про сюжет «любовного трикутника» у світовому мистецтві, про народні звичаї і традиції українців та, зокрема, козаків-воїнів, їм цікаво буде створити «власний відгук-буктрейлер чи скрайбінг і поділитися враженнями з іншими читачами, спробувати себе в ролі режисера чи художника-мультиплікатора» [51]. Тобто, так словесник має добру нагоду створити умови для активного діалогового навчання.

Ефективним прийомом закріплення знань про особливості проблематики роману та аналізу образів може стати перегляд кіновистав, телефільмів про життя легендарної Чураївни (до прикладу, фільм №11 із циклу «Невигадані історії»), відеOVERSII роману тощо, де будуть використані взаємозв'язки мистецтва слова із театральним та кіномистецтвом.

Досить цікавий прийом роботи над засвоєнням тексту роману у віршах «Маруся «Чурай», який має безпосередній вплив на розвиток критичного та творчого мислення, пропонує вчитель-методист із Дніпропетровщини О.М.Пасічник: читання ліричного тексту із маркуванням. Означений прийом сприяє в усвідомленні тексту, виділенню в ньому відомого, нового, цікавого тощо – тобто, завдяки такій порботі здобувачі освіти вчать «сортувати» прочитане. Учителька наголошує, що прийом «сортування» значно активізує процес читання, розуміння і сприйняття тексту.

Так, завдяки позначкам учні виділяють відоме, нове, цікаве і неочікуване, таке, що потребує уточнення, пошуку додаткових джерел інформації. А безпосередня мета використання даного інтерактивного прийому роботу на уроках української літератури – сприяти формуванню у здобувачів освіти навичок критичного осмислення прочитаного. І, оскільки за словами учительки, прийом маркування тексту найбільш дієвим є під час роботи із ліричними творами, оскільки тексти поезії при опрацюванні вимагають аналізу емоцій та почуттів, то при першому читанні тексту роману Л.Костенко «Маруся

Чурай» пропонуємо одинадцятикласникам проставляти на берегах певні умовні позначки. О.Пасічник наводить свої приклади: «Р – радість, С – смуток, Н – надія, Л – лагідність, Х – хвилювання, З – зневіра, Ж – жаль, учні розділяють, виділяють, виокремлюють інформацію, що є в тексті, а це розвиває увагу здобувачів освіти, виробляє вміння вдумливо читати, класифікувати інформацію» [51].

Ще одним дієвим прийомом роботи над романом «Маруся Чурай» може стати метод проблемних питань і завдань, які покликані активізувати розвиток критичного мислення, спонукати до формування та висловлення власної точки зору, власного бачення проблем. Зокрема, О.Пасічник до роману «Маруся Чурай» радить використати такі проблемні запитання: 1) «Для одних Маруся Чурай – гордість, душа народу, а для інших – убивця. А для вас?» 2) Якими у творі є для автора і для вас критерії оцінювання людини? (За романом Л.Костенко «Маруся Чурай»). 3) «Французький імператор Наполеон зазначав: «Любов до Батьківщини – перша чеснота цивілізованої людини». Наскільки сильним це почуття було в Марусі Чурай? (За романом Л.Костенко «Маруся Чурай»)» [51].

Також у руслі розробленого Г.Токмань екзистенційно-діалогічного методу вивчення художнього тексту а також у руслі культурологічного підходу у рамках контекстного прочитання творів зі шкільної програми авторства Т.Яценко, перебувають основи ще одного, нетрадиційного але досить цікавого та популярного на сьогодні аналізу, побудованого на увазі до прецедентних феноменів у текстах.

Так, нашу увагу у руслі інтерконтекстуального аналізу привернув досвід дніпрянки, доктора філологічних наук Н.Голікової, яка дослідила лінгвокультурему Марусі Чурай із погляду прецедентності цього імені, висвітлила широкий семантико-функціональний та фольклорно-літературний шлях еволюції образу легендарної піснетворки у художніх текстах XIX – XX ст.

До прикладу, науковиця справедливо визначає одну зі стильових ознак кожної національної художньої літератури через існування низки

найрізноманітніших фольклорних та міфологічних образів у прозі, поезії, драматургії, зауважує, що саме такі етнолінгвістичні є значною частиною інтерсеміотичного простору багатьох авторських. До найбільш благодатних таких етнотекстів належать народні пісні, серед яких і ті, що приписують авторству Марусі Чурай, прецедентне ім'я якої Н.Голікова називає «невід'ємним компонентом етномовного універсуму» [22,с.37], лінгвокультурею, тобто мовним знаком, «який своєрідно концентрує і зберігає важливу інформацію, специфічну для української культури загалом і для етносимволіки козацької доби періоду Хмельниччини (середина XVII ст.) зокрема. Це прецедентне ім'я, що є одним із ключових у народнопісенному мистецтві, формує мовно-поняттєве ядро відповідного – фольклорно-міфологічного – поля етномовного всесвіту» [22, с.37].

Основою подальшого прецедентного та культурологічного аналізу роману повинні стати втілення баладного мотиву отруєння зрадливого коханого у творах художньої літератури. До прикладу, втілення легенди про отруєння Гриця легко зчитується у низці авторських текстів баладного жанру: Л.Боровиковський «Чарівниця» (1831), Т.Шевченко «Коло гаю в чистім полі» (1848), С.Руданський «Розмай» (1854), Б.Олійник «Парубоцька балада» (1975). Реалізована дана лінгвокультурею і в творах інших жанрів: у драмах К.Тополі «Чари» (1837), М.Старицького «Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці» (1887), Г. Бораковського «Маруся Чурай, українська піснетворка» (1887), В.Самійленка «Чураївна» (1896); у п'єсах М. Кропивницького «Дай серцю волю, заведе в неволю» (1882) та В. Александрова «Не ходи, Грицю, на вечорниці» (1876), І. Микитенка «Маруся Шурай» (1924); у драматичних поемах І. Хоменка «Марина Чурай» (1967) та Л.Забашти «Дівчина з легенди» (1968); в оповіданні П.Куліша «Орися» (1844) та повістях О.Кобилянської «В неділю рано зілля копала» (1908), О. Шаховського «Маруся, малоросійська Сафо» (1839), В.Чемериса «Засвіт встали козаченьки» (1990) та у виучуваному романі у віршах Л.Костенко «Мапруся Чурай» (1979); у біографічному нарисі О. Шклярєвського «Маруся Чурай – малоросійська співачка» (1877 – 1879).



Як зауважує дослідниця Н.Голікова, «Причина поетизації самої постаті легендарної дівчини в усній народній творчості, а також у художній літературі протягом останніх століть криється в тій високій ролі, яку відводять пісенним першоосновам у душі і свідомості українців» [22, с.46].

На цьому етапі доцільно буде, опираючись на знання індивідуальних особливостей одинадцятикласників (зокрема, захоплення читанням), запропонувати їм зробити цитатну характеристику образу головної героїні із означених творів (додаток С). Можна дати завдання зробити порівняльну характеристику образів у творах, зосередитись на особливостях сюжетів творів (спільне і відмінне), на характеристиці історичного тла тощо.

Безпосередньо у руслі прецедентного аналізу тексту «Маруся Чурай» буде цікаво провести кілька його рівнів: визначити та класифікувати наявні у тексті роману прецедентні феномени на групи : 1) за рівнями мовної особистості, або за рівнем відомості (це – а) універсально-прецедентні, або ті, що відомі будь-якому сучасному індивіду; б) соціумно-прецедентні, відомі будь-якому середньостатистичному представнику того чи іншого соціуму; в) національно-прецедентні, відомі будь-якому представнику певної лінгвокультурної спільноти; 2) класифікувати прецедентні феномени за формою вербалізації: вербальні (прецедентне ім'я та прецедентне висловлювання), та вербалізовані (прецедентну ситуацію й прецедентний текст); 3) за джерелом походження; 4) за функцією у тексті.

Зокрема, дослідниця Н.Голікова переконує, що вже саме' прецедентне ім'я Марусі Чурай виконує культуротвірну та текстотвірну функції. Також значну текстотвірну й культуротвірну функції виконують назви пісень Марусі Чурай, їхні уривки у тексті роману, зокрема у фінальній частині.

Отже, як можемо зробити висновок, що такий вид інтерконтекстуального аналізу роману Ліни Костенко «Маруся Чурай» як класифікація прецедентних феноменів, дає досить багатий матеріал до творчої і водночас глибокої наукової роботи над текстом. Водночас робота над прецедентним іменем легендарної піснетворки Марусі Чурай як над лінгвокультурою проектується на

культурологічну основу і може бути винесена на рівні кількох учнівських проєктів-досліджень у позакласній роботі.

Серед низки нетрадиційних методів і підходів до вивчення роману «Маруся Чурай» нашу увагу привернув методичний матеріал із описом дидактичного прийому «Фішбоун», підпорядкований меті навчити здобувачів освіти структуралізації та систематизації отриманої самостійно або в групах нової інформації, визначати головне і другорядне в ній, коментувати її та оцінювати, будувати логічні зв'язки між подіями твору і персонажами. Тобто, по суті, цей прийом сприяє формуванню учня-дослідника, розвитку його критичного мислення на уроках української літератури.

Прийом «Фішбоун» (риб'яча кістка або риб'ячий скелет) є досить вдалим у напрямку формування основного принципу суб'єктного досвіду учня – «розвиваючої допомоги», адже його зміст полягає не у тому, щоб вказувати учням на те, що і як їм необхідно робити, а винятково у сприянні залучення власної пізнавальної активності. Тобто, замість простого засвоєння програмових знань, ретрансльованих учителем, що є когнітивним типом здобування знань, має домінувати «дослідне навчання», що є самостійним здобуванням знань, розвитку здібностей на фоні дискусій, пошуку інформації, її аналізу та знаходження рішень поставлених завдань.

З боку вчителя використання такого прийому сигналізує про відхід від простої передачі знань до навчання здобувачів освіти активним способом пізнання та засвоєння досвіду. У полі зору педагога-словесника має перебувати кожен учень, його напрямок розвитку, оскільки саме так у процесі навчання знаходить реалізацію концепція особистісно орієнтованого навчання.

Також цей прийом має дещо спільне із досить популярним на сьогодні поняттям «ментальна карта», яка у методиці має низку синонімічних назв: «mind-map, карта знань, схема мислення, карта розуму, інтелектуальна карта, карта уявлень, асоціативна карта тощо, але суть залишається незмінною – це схематичне зображення мисленнєвого процесу» [55,с.176]. За словами педагогів-практиків, ментальна карта особливо актуальна у часи комп'ютеризації навчання та в умовах його дистанційного проведення. Її

використання безпосередньо на уроках літератури сприяє розвитку умінь продукувати ідеї, стимулювати їх, запам'ятовувати та усвідомлювати значну кількість інформації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, групувати їх.

Особливості прийому «Фішбоун» на уроках літератури полягає в його орієнтуванні на закріпленні головного завдання цих уроків: навчити учнів самостійному аналізу художніх текстів, їх інтерпретації, встановленні причинно-наслідкових зав'язків. Основними дидактичними прийомами його реалізації, виробленими автором (Кауро Ішикавою), є побудова діаграми-кістяка, діаграми Ішикави. Для його побудови необхідно сформулювати проблему, яка розглядатиметься на уроці, визначенні аспектів, які допоможуть її розкрити, пошуку аргументів, фактів, які сприяють або спростовують аргументи. Отже, на діаграмі це зображується так: голова – тема твору, що вивчається, або його головна проблема; верхні кістки – основні поняття теми (факти); кісточки низу хребта – суть поняття (причини); хвіст – висновки.

Розглянемо зразок використання прийому «Фішбоун» на уроці української літератури при вивченні теми «Проблема кохання в романі Ліни Костенко «Маруся Чурай».

На початку уроку, або ще на попередньому, учням дають завдання визначити такі аспекти: «у чому духовна розбіжність героїв (саме це й зумовлює проблемність цього кохання); причина внутрішнього конфлікту між героями, а за тим і розриву); наслідки цього конфлікту – події, вчинки, відчуття героїв, висновки.

Отже, голова риби – це проблема кохання Марусі Чурай та Грицька Бобренка: *«Моя любов чолом сягала неба, а Гриць ходив ногами по землі».*

Верхні кістки – Любов Грицька до матеріальних благ, слабкодухість, нецілісність його натури.

Нижні кістки: Грицькова зрада, утрата сподівань Марусі, смерть парубка духовна й фізична.

Хвіст: відступництво від почуттів спотворює людину, знищує її як особистість, призводить до трагедії [55, с.178].

Побудові «скелету» передуює робота в групах, наведення аргументів, цитування, дискусія, відстоювання власної точки зору.

Отже, використання прийому «фішбоун» орієнтоване на становлення «дослідного учіння», формування у здобувачів критичного мислення, якому властиві гнучкість, аргументованість, доказовість.

Аналіз фахових джерел засвідчує, що на сьогодні накопичено значний досвід учителів-практиків із успішного використання на уроках української літератури методу проєктів, який цілком вписується у концепцію і Г.Токмань, і Т.Яценко.

Зокрема, надзвичайно багатий потенціал містить роман «Маруся Чурай» для використання при його шкільному вивченні, особливо на етапі закріплення, цього методу. До прикладу, учитель із Рівного Н.Подранецька подає цікавий перелік проєктів до вивчення роману у віршах різних за типологією, але спрямованих на розвиток умінь аналізувати зміст тексту, образи, проблематику, композицію, мову роману: 1) Дослідницько-пошукові проєкти (представлення моделей до роману «Маруся Чурай» («Два типи національного характеру українця на прикладі героїв»; «Подібність роману Ліни Костенко та драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня»).

2) Ознайомлювально-інформаційні проєкти (Служба новин культури. Встановлення пам'ятника Марусі Чурай у Полтаві).

3) Ігрові проєкти (Судові справи: уявити себе захисником на суді і скласти промову на захист Марусі Чурай); («Стежками роману «Маруся Чурай»); (Мандруймо разом: обігрування різних сюжетних ситуацій, у яких опиняються герої). Презентація телепередачі «Ключовий момент»: уявити, що стерлися межі між віками і змогли зустрітись дві неповторні жінки - Ліна Костенко та Маруся Чурай). Ігри патріотів (кросворди, ребуси, вікторини про життя і творчість Ліни Костенко).

4) Творчі проєкти (Імперія кіно. Представлення фільму за мотивами роману «Маруся Чурай». Мистецька світлиця. В гостях у Тетяни Серган. Представлення власної картини «Маруся крокує в майбутнє». Представлення ілюстративних моделей до роману у віршах «Маруся Чурай». Написати лист-

одкровення одному з героїв роману. Сценарій телепроєкту «Ліна Костенко - берегиня української літератури».

5) Прикладні проєкти «Говорять люди»: словник афоризмів Марусі Чурай за однойменним романом. Словник крилатих висловів Ліни Костенко (діючих і потенційних).

6) Дослідницько-пошукові проєкти: театр через призму сучасності: місце і значення української пісні у романі «Маруся Чурай». Представлення схем до творчості Ліни Костенко («Вузлові моменти світоглядної еволюції письменниці», «Система морально-етичних цінностей у романі», «Гриць Бобренко. Роздвоєння душі», «Любов і поезія - музика єдина», «Проблеми роману» тощо).

7) Ознайомлювально-інформаційні проєкти. Представлення моделі «Шляхом сердечності і гніву» (основні віхи життя і творчості Ліни Костенко). «Доля Ліни Костенко зблизька» (сторінками фотоальбому). «Хто так сказав? Про кого?» (Вислови героїв твору про Марусю Чурай).

8) Ігрові проєкти: рольові ігри: «Любовний трикутник», «Гриць Бобренко. Роздвоєння душі», «Пісня-сповідь Марусі Чурай» (Обігрування ситуацій, у яких опиняються герої роману). «Хвилинка-розминка» (літературні ігри за творчістю Ліни Костенко).

9) Творчі проєкти: сценарій «Театр через призму сучасності». Галерея художника. Представлення ілюстративних моделей до роману у віршах «Маруся Чурай». Фотопроект «Подорож машиною часу» (щасливі та сумні миті героїв роману). Представлення власних поезій «Крик душі Марусі Чурай». 10) Прикладні проєкти: «Ми є тому, що нас не може бути...» (словник афоризмів Ліни Костенко) [52].

У цілому, метод проєктування пов'язаний зі перетвореннями, модифікаціями, вимагає активності, творчості, самостійності, позитивно впливає на емоції здобувачів освіти, передбачає звернення до нестандартних форм і прийомів на уроках. Завдяки методу проєктів сприяє кращому пізнанню учнів, тобто, реалізується особистісно орієнтований підхід, а самі старшокласники набувають навичок здобувати і опрацьовувати різноманітні

джерела інформації: посібники, підручники, енциклопедії, твори суміжних видів мистецтв, монографії, фахові наукові виданнями, аудіовізуальні та комп'ютерні ресурси. Удосконалюють мислительні операції: порівняння, зіставлення, оцінювання дій, стосунків, історичних, суспільних та культурних подій, упорядкування висновків.

Отже, вибираючи активні, діяльнісні, інноваційні методи та прийоми роботи над романом Л.Костенко «Маруся Чурай», учителі-словесники забезпечують реалізацію авторських концепцій літературної освіти провідних вітчизняних методистів Г.Токмань та Т.Яценко, забезпечуючи діалог мистецтв, інтеграцію різних наук та пояснюючи широкий історичний та культурологічний контекст. Водночас доцільно при вивченні роману «Маруся Чурай» спрямовувати думку старшокласників на усвідомлення поглядів і переконань одного із провідних сучасних науковців-методистів у галузі української літератури В.Микитенка щодо усвідомлення смерті головного героя: «Лише у Франковому Мойсеї, Лесиній «Лісовій пісні», Довженковій «Україні в огні» та в «Марусі Чурай» Ліни Костенко смерть головного персонажа не пригнічує, а викликає своєрідний катарсис» [42, с.8].

Варто зауважити, що вибір методів та прийомів, а також шляху аналізу роману Л.Костенко «Маруся Чурай» у цілому визначається рівнем підготовки класу, умінням учителя забезпечувати методичний супровід традиційними та інноваційними методами та прийомами, індивідуальними можливостями учнів.

## ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретичного дослідження ми визначили, що одне із найважливіших завдань навчального компонента «Українська література» у ЗЗСО полягає в ознайомленні учнів із минулим і сучасним рідного народу, формуванні вміння сприймати історичні факти й події, зображені в літературному творі, оцінювати їх з точки зору загальнолюдських і національних цінностей. Відповідно, основним прийомом організації навчання з предмета в старших класах ЗЗСО є встановлення міжпредметних зв'язків художніх творів з української літератури та історії України, що може мати таку форму : 1) підготовка і повідомлення учнями коротких відомостей історичного характеру, що звільнить учителя від потреби пояснювати старшокласникам уже засвоєний ними навчальний матеріал; 2) використання на уроках літератури підручника з історії; 3) підготовка екскурсу в минуле, історичних коментарів до художнього твору, який вивчається; 4) постановка проблемних запитань на міжпредметній основі; 5) проведення бінарних уроків з літератури й історії.

Визначили, що діалог історії та літератури при вивченні жанру роману можливий на будь-якому етапі вивчення художнього твору за умови дотримання принципу історичної достовірності.

Важливим є акцент під час аналізу романів на формуванні безпосередньо почуттєвого досвіду здобувачів освіти у сприйманні естетичного в житті і в мистецтві, необхідно вчити здобувачів освіти визначати своє естетичне ставлення до явищ дійсності, літературних героїв, їхніх вчинків, давати їм естетичну оцінку.

Не менш актуальним є пообразний аналіз роману, оскільки персонажі програмуються письменниками як носії проблем і учасники їх розв'язання.

До особливостей при вивченні жанру роману у порівнянні з іншими жанрами епосу належить доведення до свідомості старшокласників його поліфонізму як змінної точки зору, наративного багатоголосся.

Під час вивчення творів великих прозових жанрів для досягнення ефективних результатів важливо дотримуюсь інтеграції традиційних та сучасних технологій навчання: STEAM-освіти, «Soft skills («м'які», універсальні

навички), технології розвитку критичного мислення, інтегрованого, проблемного, інтерактивного, особистісно зорієнтованого навчання, проєктної, ігрової технології, зорових схем-опор та ін.

Обов'язковою є також інтеграція зусиль учителів української та зарубіжної літератури, історії, народознавства, культурології а також використання можливостей для вивчення жанру роману уроків позакласного читання та позакласної роботи з літератури.

Основою екзистенціально-діалогічної концепції викладання української літератури в старших класах ЗЗСО Г.Токмань є ідеї філософізації шкільного літературознавства, яку ми розуміємо як максимальне наближення при вивченні художніх творів у ЗЗСО до сучасних знань у сфері літературознавства, філософії, психології, політології тощо. Г.Токмань є автором технологій і моделей викладання української літератури у старших класах ЗЗСО на принципах проблемності, діалогізму, екзистенційного розвитку учнів. Екзистенціалізм науковиця розуміє як багатогранне явище, провідним складником якого є, філософія, а іншими – різноманітні галузі науки, мистецтва, культури. Дослідниця є прихильницею інновацій у навчанні літератури старшокласників ЗЗСО, серед яких особливо виділяє модульно-розвивальну систему, в основу якої покладено розуміння психосоціального розвитку особи у трьох напрямках, які між собою координуються та взаємодіють: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність); системою норм (нормативно-регуляційна діяльність); системою цінностей (ціннісно-естетична діяльність) та навчальних інновацій. Дослідниця наполягає на необхідності використання у шкільній літературній освіті елементів різних методів літературознавчого дослідження: духовно-історичного, психоаналітичного, міфологічного, архетипного, текстуального, структурального, деконструктивного, феміністичного, гендерного та ін.

Т.Яценко на рівні шкільного навчального предмета «Українська література» загальнокультурну компетентність розуміє як уміння учнів порівнювати особливості висвітлення теми або образів художнього тексту роману через інтеграцію із різними видами мистецтва і при цьому володіти



уміннями відносити себе до визначеної етнічної культури; розуміти значення та цінність своєї національної літератури на європейському та світовому фоні і володіти алгоритмом аналізу художніх текстів та їх різнобічною інтерпретацією на базі зв'язку з різними видами мистецтва.

Найважливішим засобом у розвитку культурологічного підходу у вивченні літератури в ЗЗСО дослідниця виділяє зміст та структуру підручників, які, власне, і повинні за таких умов допомагати учням сприймати літературний твір із шкільної програми як текст культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур. У її методичному інструментарії художні твори розкодовуються засобами розтлумачення смислів, системи персонажів і кожного образу окремо, прихованої та оприявленої символіки. Важливого значення у своїй концепції літературної освіти у ЗЗСО, зокрема й у роботі над романами, Т.Яценко надає організації спецкурсів та різних видів позакласної роботи.

Підтвердили факт відсутності у сучасному літературознавстві єдиної, загальноприйнятої класифікації різновидів роману, оскільки існують різні підходи до визначення їх критеріїв: романи класифікують за напрямом, за змістом, за часом розгортання сюжету, за формою; за тематичною приналежністю, за цільовою аудиторією читачів та за часовою приналежністю. Зокрема, за тематичним критерієм, що вважається основним, на сьогодні виділяють аж 34 піджанри романів. Знаково, що в питаннях жанрів та піджанрів роману на сьогодні відстежується досить потужна тенденція до розширення жанрового спектру, збільшення системи піджанрів на основі низки авторських модифікацій, трансформації та ускладнення синтезом різножанрових елементів його класичних жанрів.

До найбільш ефективних методів та прийомів вивчення в 11 класі ЗЗСО урбаністичного роману В.Підмогильного «Місто» в руслі авторських концепцій Г.Токмань та Т.Яценко ми віднесли такі: складання схем-матриць, таблиці «Характеристика С.Радченка: позитивні та негативні риси і вчинки», таблиці «Характеристика образів-персонажів роману «Місто», використання паспорту

роману, моделі «Перевернутого навчання», методу проєктів та ін., більшість із яких ми досить детально описали та винесли методичний матеріал у додатки.

Характер роботи над романом І.Багряного «Тигролови» визначається його тематичною приналежністю, історичним та мистецьким контекстом доби.

У руслі концепцій літературної освіти Г.Токмань та Т.Яценко для вивчення пригодницького роману І.Багряного «Тигролови» ми сформулювали орієнтовні теми наукового дослідження-проєктів, також описали методику використання прийому проблемних питань і завдань, інтерактивного методу «акваріум», навели приклади схем-опор та схем-матриць за романом, опрацювали можливості використання прийому «фанфейк», рольових ігор «Віртуальний музей письменника» та «Інтерв'ю з письменником»

Серед виділених нами методів та прийомів роботи над романом Л.Костенко «Маруся Чурай» виділили ті, що передбачають інтеграцію з іншими дисциплінами з метою детального аналізу історико-фольклорної основи твору, образу Марусі Чурай у різних жанрах мистецтва, аналіз мотиву «любовного трикутника» у світовому мистецтві, мотиву «данья» та «запитної» хвороби чи отруєння зіллям в українському народознавстві, а також звичаїв та традицій народної моралі і звичаєвого права українців тощо.

Дієвим у руслі екзистенційно-діалогової моделі вивчення літератури в старших класах ЗЗСО є нетрадиційний аналіз роману на ґрунті психоаналізу, що передбачає роботу над архетипами персонажів роману, зокрема й поєднаних у гендерні пари.

Перспективним у руслі авторських концепцій літературної освіти старшокласників є аналіз прецедентних феноменів у романі Л.Костенко, який передбачає широкий культурологічний та лінгвокультурологічний аналіз тексту та образів-персонажів твору. Доцільним буде укладання словничка афоризмів із роману.

Ефективним у роботі на романом «Маруся Чурай» буде використання сучасних форм візуалізації навчального матеріалу, які особливо вдало і доречно зарекомендували себе в умовах дистанційного навчання під час карантину: скрайбінг і буктрейлер.

Прийом читання ліричного тексту із маркуванням, метод проблемних питань і завдань, прийом цитатної характеристики героїв, «Анкети» головної героїні та ін.

Усі анонсовані методи, прийоми, ігрові та проєктні технології, метод проблемних завдань, інтеграції із іншими шкільними дисциплінами та широким мистецьким контекстом доби цілковито вписуються в концепції літературної освіти Г.Токмань та Т.Яценко, оскільки передбачають, насамперед, активну діяльність здобувачів освіти під час роботи над засвоєнням змісту роману та його аналізом.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андріяшик О.Р., Стовпник Н.М. Передісторія виникнення жанру роману. *Молодий учений*. 2022. №6. С.1–4.
2. Бандура О. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури. Київ: Радянська школа, 1984. 167 с.
3. Бідюк О.В. «Маруся Чурай» Ліни Костенко (психоаналітичний коментар). URL: <file:///C:/Users/user/Downloads/51699695.pdf> (дата звернення 16.03.2022).
4. Білоус Н.В. Методика вивчення творів української літератури в 10 - 11 класах на тлі подій і явищ відповідної історичної епохи: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2009. 487 с.
5. Білоус Н.П. Вивчення роману Івана Багряного «Тигролови» на тлі історичних подій та явищ із застосуванням інтерактивних методів навчання. URL: <https://ukrlit.net/article1/1879.html> (дата звернення 14.05.2022).
6. Білоус Н.В. Заворожений світ Гуцульщини (сторінки історії та етнографії під час вивчення повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» у школі). *«Наукові записки» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Збірник наукових праць*. Серія: Філологія. 2005. Випуск 7. С. 147–151.
7. Білоус Н.В. Українська драматургія другої половини ХІХ – початку ХХ століття на історичному тлі театрального руху. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2006. №5. С. 37–40.
8. Білоус Н.В. Система тестових завдань за романом Уласа Самчука «Марія». *Українська література в загальноосвітній школі*. 2007. №3. С. 48–50.
9. Білоус Н.В. «Історії ж бо пишуть на столі...» (Вивчення роману Л. Костенко «Маруся Чурай» у взаємозв'язках з історією). *Українська література в загальноосвітній школі*. 2004. №4. С.10–13
10. Білоус Н.В. Використання історичного матеріалу на уроках української літератури. 10-11 класи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2009. №3. С.18–21.

11. Білоус Н.В. Методика вивчення творів української літератури в 10-11 класах загальноосвітньої школи на тлі подій та явищ відповідної історичної епохи. Анотовані результати НДР Інституту педагогіки за 2006 р. Київ: Пед. думка, 2007. 251 с.
12. Білоус Н.В. Підготовка студентів до вивчення української літератури на тлі подій відповідної історичної епохи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*: Збірник наукових праць. Випуск 19: Педагогічні науки. Миколаїв: МДУ, 2007. 392 с.
13. Білоус Н.В. Вступ до літературознавства: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2011. 336 с.
14. Бовсунівська Т. В. Жанрові модифікації сучасного роману. Монографія. Харків.: Вид-во «Діса плюс», 2015. 368 с.
15. Бондар Н.В. Інноваційні підходи до викладання української мови та літератури. URL: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s6GVR7xaL4QJ:https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/IS\\_2018/Bondar](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:s6GVR7xaL4QJ:https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/IS_2018/Bondar) ( дата звернення 29.04.2022).
16. Бондаренко Ю.І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. 351 с.
17. Бондаренко Ю. Концептуально-образний аналіз літературного твору в школі. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kLaQJEp3-HEJ:lib.ndu.edu.ua/dspac> (дата звернення 19.01.2022).
18. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади. *Дивослово*. 2005. №2. С. 5–9.
19. Васьків М.І. Формування теоретико-літературних знань про роман як жанр на уроках української літератури в ЗОШ. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. №2. С.27–33.
20. Використання інноваційних технологій на уроках образотворчого мистецтва. URL: [hkilnemistetstvo.blogspot.com/2014/12/blog-post.html](http://hkilnemistetstvo.blogspot.com/2014/12/blog-post.html) (дата звернення 19.02.2022).

21. Волошина Н. Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: дис.... док пед. наук: 13.00.01; 13.00.02 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 1995. 572 с.
22. Голікова Н. Лінгвокультурема «Маруся Чурай» в українській літературі XIX – XX ст. *Культура слова*. 2020. №92. С.33–51.
23. Гончар О. Перший симфоніст української прози. Письменницькі роздуми: літературно-критичні статті. Київ: Дніпро, 1980. С. 64–73.
24. Гриневич В. Формування умінь аналізу образів-персонажів художніх творів історичної тематики в майбутніх словесників. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2000. №2. С. 35–45
25. Гричанюк Н.І. Практичне впровадження лабораторних занять із методики навчання майбутніх словесників шкільного аналізу епічних творів. URL: <http://baltjapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/103/2617/5618-1?inline=1> (дата звернення 12.07.2022).
26. Гуляк А. Становлення українського історичного роману. Київ: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. 293 с
27. Дубинець З. Вивчення роману В.Підмогильного «Місто» в загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nLxavjUPLrwJ:oldconf.n easmo.org.ua/node/> (дата звернення 19.06.2022).
28. Жанрово-стильова специфіка роману В. Підмогильного «Місто». URL: [http://ukrnauk.blogspot.com/2013/11/blog-post\\_7056.html](http://ukrnauk.blogspot.com/2013/11/blog-post_7056.html) (дата звернення 28.04.2022).
29. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. Чернігів: «Деснянська правда», 2004. 360 с
30. Жила С.О., Лілік О.О. Вивчення історичних творів у школі: Посібник для вчителя. Чернігів: ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2014. 208 с.
31. Забарний О.В. Психологічна характеристика образу-персонажа: навчально-методичний посібник. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2015. 76 с.

32. Забужко О. *Note Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті інтерпретацій*. Київ: Факт, 2007. 640 с.
33. Качак Т. Особливості жанрової системи сучасної української прози для дітей та юнацтва. *Прикарпатський вісник НТШ*. Слово. Серія: Літературознавство. 2017. №4(40); 2018. 3(47). С.229 – 239.
34. Кокотюха А. Не для еліти: Масова контркультура. URL: <http://www.webstandart.net/magaz.php?aid=7299> (дата звернення 15.02.2022).
35. Курило А. Організація дистанційного навчання в закладах освіти: особливості та інструменти. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей у 2 томах / За заг. ред. О.В. Гузенко*. Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. Т.1. С.160–299.
36. Куцевол О. Два крила наукової творчості професора Ганни Токмань. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cWJqPkCyA8AJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cWJqPkCyA8AJ:www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis) (дата звернення 12.02.2022).
37. Куцевол О. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): Монографія у двох частинах. Київ: Освіта України, 2011. Ч.1. 464 с.; Ч.ІІ 464 с.
38. Лілік Л. «Історія людської душі» – Вивчення роману Валер'яна Підмогильного «Місто» в руслі екзистенціальної парадигми. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uZnAklkFvjQJ:https://tvir.biographiya.com/istoriya-lyudsko> (дата звернення 12.02.2022).
39. Ліна Костенко: Навчальний посібник-хрестоматія / Ідея, упорядкування, інтерпретація творів Григорія Ключека. Кіровоград: Степова Еллада, 1999. 320 с.
40. Мельник В. Суворий аналітик доби: Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контексті української прози першої половини ХХ ст. К.: Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка НАНУ України, 1994. 319 с.
41. Микитюк В. Іван Франко і методика викладання української літератури : навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 200 с.

42. Микитюк В. «Конечність реформи учіння української літератури...». *Дивослово*. 2017. №4. С.2–11.
43. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. Київ: Вища школа, 2007. 415 с.
44. Міхеєва В. Сучасні прийоми роботи з образом літературного героя. *Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника*: збірник матеріалів III усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Суми, 24-25 жовтня 2019 року) / за ред. О. М. Семеног. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. випуск 3. С.115–119.
45. Модельна навчальна програма «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори: Яценко Т.О., Качак Т.Б., Кизилова В.В., Пахаренко В.І., Дячок С.О., Овдійчук Л.М., Слижук О.А., Макаренко В.М., Тригуб І.А.) / «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 12.07.2021 № 795). URL:  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetar.z.2022/Movno-literat.osv.hal/Ukr.lit.5-6-kl.Yatsenko.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення 12.12.2021).
46. Назаренко Л. «Змішане навчання» як крок до комфортної освіти, його сутність і переваги. *Освітологічний дискурс*, 2020, № 4 (31). С.163–181.
47. Недайнова Т.Б. Мистецтво викладання літератури в школі: Посібник. Київ: Ленвіт, 2008. 127 с.
48. Оновлені програми із зарубіжної літератури. 6-11 класи. [https://svitliteraturu.com/board/programi/onovleni\\_programi\\_iz\\_zarubizhnoji\\_literaturi\\_6\\_11\\_kl/3-1-0-344](https://svitliteraturu.com/board/programi/onovleni_programi_iz_zarubizhnoji_literaturi_6_11_kl/3-1-0-344) (дата звернення 24.02.2022).
49. Паламар С. Робота над художнім твором як засіб формування літературної компетентності учнів старшої школи. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. №12. С. 21–23.



- 50.Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. К.: Ленвіт, 2000. 384 с.
51. Пасічник О.М. Використання інноваційних освітніх технологій навчання на уроках української мови і літератури. URL: <https://genezum.org/library/vykorystannya-innovaciynyh-osvitnih-tehnologiy-navchannya-na-urokah-ukrainskoi-movy-i-literatury> (дата звернення 14.03.2022).
52. Подранєцька Н. Проєктна технологія на уроках української літератури - Типологія навчальних проєктів. URL: <https://ukrlit.net/article1/1757.html> (дата звернення 28.05.2022).
- 53.Покатілова О.О. Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури: дис...канд. пед. наук : 13.00.02 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 257 с.
54. Пометун О.І., Пироженко Л.І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. Київ: Наукова думка, 2002. 135 с.
- 55.Румянцева-Лахтіна О.О. Дидактичні прийоми «Фішбоун» і «Кластер» як засоби розвитку критичного та асоціативно-образного мислення на уроках української літератури. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qjjsF74VkFoJ:https://znayshov.com/FR/10694/Jerelo> (дата звернення 12.04.2022).
- 56.Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Харків: Видав. група «Основа», 2003. 80 с.
57. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. Київ: Проза, 1995. 256 с.
- 58.Токмань Г. Л. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури. *Дивослово*, 2003. № 6. С. 26–29.
- 59.Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Переяслав- Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди. Київ, 2002. 487 с.

60. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури. Стаття друга. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FxCDBrB1kGUJ:ephsheir.phdpu.edu.ua/bitstream/handle/> (дата звернення 15.01.2022).
61. Токмань Г. Завдання вчителя української літератури. URL: <https://osvita.ua/school/reform/53416/> (дата звернення .02.01.2022).
62. Токмань Г. Українська версія художнього екзистенціалізму: Б.І. Антонич, В. Свідзінський, Т. Осьмачка в європейському контексті. Київ : Міленіум, 2020. 480 с.
- 63.Траф'як М. Зелений Клин. *Сучасність*. 1996. №4-5. С.74–86.
- 64.Українська література 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Р. В. Мовчан, К.В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О.М. Івасюк, Л. І. Кавун, О. І. Неживий, Н. В. Михайлова. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf> (дата звернення 15.12.2021).
- 65.Українська література (рівень стандарту): підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Пед. думка, 2018. 192 с.
66. Українська література (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 240 с.
67. Усе про фанфік. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k-> (дата звернення 25.03.2022).
68. Філоненко С. О. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія . Донецьк: ЛАНДОН –XXI, 2011. 432 с
- 69.Шатківська В. Система інтерактивних форм, методів і прийомів сприймання епічного твору в єдності змісту і форми студентами педагогічного коледжу. *Методичний пошук: Викладацько-студентські наукові роботи з питань*

- методики викладання мови і літератури. Житомир: Вид-во: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Випуск дванадцятий. Частина II. С. 48–52
70. Шевчук В. Екзистенціальна проза Валер'яна Підмогильного. Досвід кохання і критика чистого розуму: Валер'ян Підмогильний: тексти та конфлікти інтерпретацій. Київ: Факт, 2003. С. 353–367.
71. Шерех Ю. Людина і люди // Шерех Ю. Пороги і Запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеології: Тритоми. Т. I. Харків: Фоліо, 1998. С. 81–91.
72. Щербина В.Г. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури: посібник. Харків: Основа, 2005. 96 с.
73. Яценко Т. Мистецький контекст в оновленому змісті сучасної шкільної літературної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія «Педагогічні науки». Вип.48. 2021. С.238–245.
74. Яценко Т. А. Формування компетентнісного читача на уроках літератури в основній школі. *Українська література в загальноосвітній школі* : науково-метод. журнал. 2012. № 5. С. 8–10.
75. Яценко Т. Культурологічний підхід у системі сучасної шкільної літературної освіти: аспекти реалізації. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/> (дата звернення 14.11.2021).
76. Яценко Т. О., І. А. Тригуб. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті : програма спецкурсу. Тернопіль : Підручники і посібники, 2018. 68 с.
77. Яценко Т. О., Шевченко З. О. Художня література в контексті світової культури : метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2012. 136 с.
78. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 360 с.
79. Яценко Т. О. Модель сучасного шкільного підручника української літератури. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ce6H25ozoogJ:https://lib.iitta.gov.ua> (дата звернення 15.12.2021).

80. Яценко Т. Методи навчання української літератури в історії розвитку предметної дидактики. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yrg79wIEVFAJ:https://ib.iitta.gov.ua> (дата звернення 14.01.2022).
81. Яценко Т. О. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ–початок ХХІ ст.): монографія. Київ : Пед. думка, 2016. 360 с.
82. Яценко Т. Міжмистецька взаємодія у шкільній літературній освіті: практичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 27. Т. 6. 2020. С.169–172.
83. Яценко Т.О. Естетична спрямованість шкільного курсу української літератури. *Теорія і методика навчання української літератури : актуальні проблеми*. Збірник наукових праць / Наук.ред. і упоряд. Логвіненко Н.М. К. : Педагогічна думка, 2015. С. 117–123.
84. Яценко Т.О. Розвиток літературної компетентності учнів у процесі вивчення художньої національної літератури в загальноосвітніх школах України. *Матеріали Міжнародної заочної науково-практичної конф.*, 27.11.2012 р. Частина I. Київ: АК, 2012.С. 36–45.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Провідні ознаки жанру роману

1. Великий обсяг
2. Різноманіття сюжетних ліній, життєвих історій, персонажів
3. Тривалість подій у часі й просторі
4. Настанова на зображення сучасності, важливих проблем особистості та дійсності
5. Максимальне наближення образу героя до сучасного читача, який має розпізнати в романному героєві власні проблеми й життєві обставини
6. Складність персонажів, їхнє глибоке розкриття
7. Незавершеність романного сюжету й характерів, відкритість романної дії в часі й просторі
8. Відсутність канонів, значна роль індивідуально-авторської свідомості
9. Поєднання різних засобів художньої оповіді (від імені автора та персонажів, описи, діалоги, монологи тощо)

## Додаток Б

### Погляди сучасних вітчизняних методистів стосовно укрюків української літератури

1. Є. Пасічник: «Урок – творчість, а остання не терпить надмірної стандартизації й шаблону, вона передбачає новизну, оригінальність, відхід від традицій, переборення стереотипів».
2. Н. Волошина: «Урок літератури нині – це витвір мистецтва, в якому присутні і краса, і натхнення думки, і радість пошуків, створені спільними зусиллями учня і вчителя».
3. Г. Токмань: «На уроці має бути створена не просто робоча обстановка, не тільки увага до того, що відбувається, а певний емоційний тон, настрій, суголосний емоційній домінанті твору, що вивчається. Це важке завдання, специфічне саме для уроку літератури. Вчитель має сам перейнятися цією емоцією і поширити її на клас за допомогою художнього слова, своїх коментарів до нього, завдяки майстерності педагога, знавця і актора».
4. О. Куцевол: «Сучасний урок літератури повинен бути нешаблонним, недогматичним, таким, що ґрунтується на співтворчості вчителя та учнів».
5. Т.Яценко: Художня література як компонент світової культури знаходиться в постійній і складній взаємодії з іншими видами мистецтва, тому саметакий інтегрований підхід до вивчення творів української літератури сприятиме поглибленню в учнів 10–11 класів умінь зіставляти специфіку розкриття літературної теми, художнього образу тощо у різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури у світовому культурному контексті; удосконалюватиме вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; розвиватиме здатність усвідомлювати соціокультурну значущість художньої літератури, вміння набувати досвіду емоційних переживань, виявляти ціннісне ставлення до різних видів мистецтва.

## Додаток В

### Специфіка аналізу художнього твору за методичною концепцією Ганни Токмань «Екзистенційально-діалогічне вивчення літератури в старшій школі»

Аналіз художнього твору передбачає розгляд його з різних позицій і аспектів: філософського, історичного, культурологічного, морального, естетичного, етичного.

Нові шляхи й підходи до аналізу художнього твору пропонує Ганна Токмань в своїй концепції, яка має назву «Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенційально-діалогічних засадах».

Аналіз літературного твору опосередковується розумінням специфіки художнього твору, його структури і безпосереднім естетичним сприйманням. Мета, дидактична спрямованість, педагогічні методи й аспекти (емоційний – специфіка сприймання матеріалу учнями; пізнавальний – міра науковості; пізнавальний – виховне значення) визначають види літературознавчого аналізу.

Вміти аналізувати твір, за Г.Токмань, означає:

- сприймати його не пасивно, а осмислено, активізуючи всі якості культурного читача;
- глибоко проникати в тканину художнього твору;
- розуміти його не на побутовому рівні, а в контексті світової літератури;
- отримувати естетичну насолоду від твору як мистецтва слова.

Шкільний аналіз художнього твору базується на літературознавчій концепції, а науковий – на філософській.

В основу аналізу покладені наступні чинники:

- структура й елементи змістової організації твору;
- структура й організація внутрішньої форми твору;
- зовнішня форма твору;
- тема, проблематика, фабула, характер, пафос, ідея,
- система образів, сюжет;
- художньо-мовленнева організація твору, композиція.

Екзистенціальне філософування є вільним, у тому сенсі свободи, що означає постійний вибір власної позиції у відношенні до життя й світу, процес

формування свого «Я». Проблеми філософії, як її розуміють екзистенціалісти, стосуються не людини взагалі, а індивідуума в конкретності його існування. Така філософія є закликами й вимогами до людини, щоб вона з'ясувала відношення з самою собою, взяла на себе відповідальність і прийняла своє рішення.

Екзистенціалізм схожий на гру: він розіграє конкретну долю людини, котра вступає у світ людей, і цим аргументується доцільність його застосування при викладанні літератури.

Тобто, щодо аналізу конкретного твору, то це означає, що здобувач освіти повинен уміти проаналізувати дії героя відповідно до часу, доби, місця дії, виховання, поглядів, думки інших героїв, впливу оточуючого середовища, суспільної думки на погляди героя і формування його світогляду. Під час такого аналізу варто враховувати почуття героїв, не здійснюючи поділ на позитивних і негативних, брати до уваги історичний час, коли відбувалися події, негативні персонажі варто розглядати як літературні образи.

Також, на думку Г.Токмань, у ході розгляду образу героя варто звернути увагу на внутрішній світ, його виховання, коло інтересів, взаємозв'язок з іншими людьми, роздвоєність поглядів героя і причини його роздвоєння, формування його поглядів під дією зовнішніх факторів: стосунки, спілкування, сприймання чи неприймання його іншими героями.

Отже, можемо зробити висновок: повинен бути живий діалог з книгою, а він будується на повному й поглибленому аналізі.

Прочитання художнього тексту на уроці літератури розглядається в концепції філософічно – як міні-варіант людського існування, «буття-у-світі»: ми проходимо шлях до останньої сторінки тексту, наче життя, – з тією вагомою різницею, що можемо його повторити, підтвердити чи змінити зроблений раніше вибір.

Висловлювання здобувачів освіти на літературні теми допоможуть їм досягти автентичного, різностильового мовлення з перевагою художнього; зрозуміти особистість автора та його героя; відчутти специфіку мистецтва слова.

З метою створення екзистенційного впливу на старшокласників варто застосовувати не тільки традиційну наочність (твори мистецтва, документи,



наукові посібники, народознавчі предмети, природу тощо), але й екзистенційну – ділитися з класом власним життєвим досвідом, пов'язаним зі сприйняттям художнього твору, що вивчається. Тому під час аналізу художнього твору вчителів необхідно звертати увагу на такі аспекти:

1) проблематика запитання. Цей аспект вимагає правильного формулювання вчителем запитання. Під «правильним» розуміється запитання, що потребує розмірковувань учнів, буде спонукати їх до пошуку відповіді. Чим більше запитань, тим краще будуть розвиватися думки учнів, що сприятиме процесу мислення і пошуку відповідей у тексті, а отже – його дослідженню. Процес думання є кроком до пошуку, а пошук веде до відкриття і пізнання. На це вказував ще Платон, який довів нероздільність мислення і мовлення.

Запитання мають стосуватися як змісту твору, так і його назви. За назвою твори розподіляються на три групи:

- твори, у назві яких міститься вказівка на ім'я героя. Вважається, що такі твори аналізувати найлегше, оскільки робота буде зосереджена навколо героя;
  - твори з нейтральною назвою (за назвою не можна відразу визначити, про що буде твір);
  - твори, у назві яких міститься конфлікт. Такі твори аналізувати найважче.
- Для того, щоб підвести учнів до розуміння конфлікту, вчителю варто кілька разів упродовж уроку звертатися до назви твору. Методично правильним вважається, коли вчитель звертається до назви твору не менше трьох разів, а за необхідності навіть і більше.

Запитання, не повинне передбачати однозначної відповіді. Відповідь на запитання має нести в собі глибину думки. Такими запитаннями є герменевтичні, спрямовані не лише на розуміння художнього твору та його інтерпретацію, а й на розуміння автора, його епохи, виокремлення подібних елементів, компонентів, образів у різних творах, розуміння місця твору серед національної літератури та в контексті світової літератури.

2) діалог. Коли ми читаємо твір, наш мозок отримує інформацію, потім обробляє її, відбираючи та утримуючи в пам'яті лише необхідне. Таким чином, доросла людина може запам'ятати 30% інформації, а дитина – лише 15-20%.

Досить показовими в цьому відношенні є слова давньокитайського мислителя Конфуція: «Почувши, я забуваю, почувши й побачивши, я пам'ятаю, почувши, побачивши й обговоривши, я розумію».

Коли в ході вивчення твору відбувається обговорення, то мозок людини здатен увібрати більше інформації, аніж при читанні. Ученими доведено, що в результаті колективного обговорення, діалогічної взаємодії засвоєння матеріалу учнями відбувається набагато краще, аніж при монологічному поясненні.

Робота над художнім твором має відбуватися за герменевтико-коловим рухом: автор – читач – твір, а діалог з книгою повинен бути різнорівневий і здійснюватися на таких рівнях:

- автор-герой (ставлення автора до свого героя);
- автор-читач (враховуються художні засоби і прийоми, за допомогою яких автор впливає, на читача, викликаючи його на розмову);
- читач-герой (ставлення читача до героя). Виходячи з цього аспекту, повинні бути різні погляди і позиції на героя.

Діалог з книгою можливий завдяки такій діалоговій формі, як навчальний діалог. За визначенням, навчальний діалог – це форма навчання, за якої навчальні завдання ставляться у вигляді невирішених проблем, парадоксів.

У ході навчального діалогу, як уважає Г.Токмань, виникає особливе спілкування між учнями й учителем, в якому учасники перш за все нащупують свій власний погляд на світ.

Важливим моментом у ході такого діалогу є введення здобувача освіти в розмову, формування навичок бачення проблеми. Діалогове навчання передбачає занурення у свідомість читача і обґрунтування реципієнтом свого розуміння твору. У ході діалогу повинна відбутися зустріч читача з автором літературного твору, під час якої кожний читач має створити своє бачення і розуміння позиції автора.

У навчальному діалозі значущими аспектами є вміння висловлювати розуміння проблеми, аргументувати власні позиції, самостійно знаходити відповіді на складні запитання, оскільки ці умови ведуть до загального

пізнавального результату. Тільки за таких умов істина, яку шукають учні і вчитель у навчальному діалозі, виступає як внутрішньо діалогічна.

Учитель і учні таким чином знаходяться у проміжку культур. Завдяки навчальному діалогу у діалогічній ситуації множинності культур кожний усвідомлений відповідальний вчинок вимагає від кожної людини самостійної мислительної активності.

Діалог як естетичний, пізнавальний, виховний і психологічний компонент повинен бути звернений не до когось, а, насамперед, до себе, як внутрішній діалог, тобто мікродіалог. Такий діалог не передбачає видимої присутності іншого.

Читач має стати «людиною твору»: увійти в твір, пройти тим шляхом, яким проходить герой, відчувати, побачити, сприйняти, зрозуміти з позицій героя. Згодом вийти з твору, дистанціюватися від героя та твору і поглянути на твір відсторонено

3) значення кольору. Одне з важливих місць під час аналізу твору займає колір. Колір відображає внутрішній світ героя, його переживання, настрої. Опираючись на дослідження, можна зробити висновок: Колір не лише передає гаму відтінків, він передає гаму почуттів, сподівань і надій.

4) поєднання різних світів у творі:

- свій-чужий (свій світ – той, де герою зручно, комфортно, весело і чужий - навпаки);
- реальний-вигаданий (ірреальний, фантастичний);
- близький-далекий (близький - той, у якому герой перебуває в даний час певного дня і року, далекий – той, куди герой відправляється в силу якихось обставин);

5) зіткнення різних позицій: автор – оповідач – герой – герої – читач (прийом поліфонії або багатоголосся). Ця позиція застосовується як погляд на героїв, так і події чи явища;

6) герменевтичний підхід – зображення світу і місця людини в світі. Під час герменевтичного підходу розглядаються такі поняття, як дух – душа, духовність – душевність і застосовується принцип дзеркальності, тобто

відображення: ріка, скло, дзеркало; розглядається двоякість свідомості: для себе; для інших;

7) аспект життєвого (звичайного, повсякденного) й екзистенціального (головного і найбільш бажаного, особистісно-індивідуальний смисл). Цей аспект стоїть дуже близько до попереднього, тому їх можна розглядати у поєднанні;

8) смисловий ряд простір-час (часопростір або хронотоп). Під час розгляду цього аспекту виокремлюються опозиції: північ-південь, день-ніч, місто-село, минуле-мабутнє, верх-низ, далеке-близьке тощо;

При хронотопічному аналізі важливо звертати увагу на деталі: дорога, сад, поле, кімната тощо.

9) художній простір: відкритий-закритий, зовнішній-внутрішній, перехідний (поріг, двері, міст, сходи, вікно, шлагбаум; гора, ріка, дорога, залізниця в тому випадку, якщо вони вказують не на напрямок героя, а є межею, яку він має подолати);

10) динамічний (конкретний) час і статичний (абстрактний) час.

## Додаток Г

### Класифікація новітніх методів навчання української літератури в старших класах ЗЗСО

(за Т.Яценко)

- 1) мультимедійна лекція;
- 2) мультимедійні проекти;
- 3) веб-квест,
- 4) кейс-метод.

**1.Мультимедійна лекція** – це послідовна демонстрація слайдів презентації, що супроводжується коментарями вчителя або ж спеціально підготовленими учнями-спікерами.

Її переваги виявляються у чіткому структуруванні змісту навчального матеріалу, лаконічності, композиційній цілісності презентації, можливості акцентувати увагу учнів на основній інформації; розвиненій гіпертекстовій структурі, орієнтованій на здобуття додаткової інформації залежно від інтелектуального рівня та особистісних інтересів школярів; створенні схем, таблиць і діаграм для компактного представлення інформаційно насиченого матеріалу; застосуванні додаткових прийомів викладу інформації (звук, анімація, графіка) та його естетичному оформленні, що сприяє глибокому розумінню змісту лекції; можливості попереднього ознайомлення з її матеріалами, заздалегідь надісланими вчителем на e-mail учнів чи хмарне середовище тощо задля підготовки до обговорення на уроці літератури проблемних запитань [81,с.280–281].

**2.Метод мультимедійних проектів** зумовлений багатьма чинниками, зокрема професійною майстерністю вчителя, чіткістю визначеної освітньої мети, загальним рівнем підготовки школярів і рівнем опанування ними тексту художнього твору, виконанням творчих завдань. Реалізація проектів, зокрема й мультимедійних, передбачає поєднання індивідуальної, парної та групової роботи учнів, що сприяє виявленню їхніх творчих здібностей, самостійності, уміння обирати оптимальні засоби для досягнення поставленої мети. Підготовка мультимедійних проектів складається з таких етапів, як вивчення проблеми і визначення технологій для її вирішення; створення та колективне обговорення

пробних мультимедійних презентацій із запропонованого вчителем інформаційного матеріалу; представлення учнями самостійно підготовленої мультимедійної презентації [81, с. 284–285].

Метод **мультимедійних проєктів** на уроках української літератури сприяє глибокому осягненню змісту художнього твору, розумінню особливостей літературно- мистецької доби, усвідомленню художньої манери письменника, формуванню особистісного ставлення до конкретного літературного явища, активізації пізнавальних інтересів, розвитку критичного мислення, творчих здібностей учнів, умінь застосовувати здобуті знання та вміння в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Продемонструємо зазначене прикладами із чинного підручника «Українська література (рівень стандарту). 11 клас» [66]. Так, у процесі вивчення творчості О. Довженка учням рекомендується переглянути фільми митця «Звенигора», «Земля», «Зачарована земля» і підготувати мультимедійний проєкт «Олександр Довженко – класик світового кіно»; на уроках вивчення постмодерного твору Г. Пагутяк «Потрапити в сад» школярам запропоновано підготувати мультимедійну презентацію «Образ саду у світовому живописі», що передбачає оприлюднення творчих результатів у вигляді публікації Publisher або мультимедійної презентації Power-Point тощо.

Під час ознайомлення із життєвим та творчим шляхом письменника учні мають можливість розробляти мультимедійні проєкти на зразок відеоеккурсій, що передбачають групову роботу, у ході якої кожна із груп виконує диференційоване завдання. Наприклад, у рубриці «Ваші читацькі проєкти» автори підручника дають учням завдання підготувати відеоекскурсію «Осінь у картинах українських художників перших десятиріч ХХ ст.» та укласти добірку лірики поетів цього періоду для поетичного супроводу презентації живопису.

**3. Метод веб-квестів** передбачає опрацювання матеріалів певних веб-сайтів задля поглиблення та інтеграції учнівських знань, пошуку й отримання необхідної інформації, виконання поставлених завдань у процесі самостійної або групової роботи. Квести сприяють розвитку в учнів уміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію. Наприклад, у підручнику «Українська

література (рівень стандарту). 11 клас» у розділі «Літературний авангард» учням запропоновано підготувати завдання для літературного квесту «У лабіринтах поезії футуризму» [підручник для 11 класу]; під час вивчення літератури модернізму за програмою спецкурсу «Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті» доцільно підготувати літературні веб-квести «Код шедеврів імпресіонізму», «До таємниць модернізму», «Ключі до творів символізму» тощо [76].

Проведення веб-квесту здійснюється поетапно. Так, на початковому етапі учні ознайомлюються з основними поняттями обраної теми та матеріалами аналогічних проєктів, розподіляються ролі між учасниками групи. Індивідуальна робота учнів у групі, спрямована на загальний результат, здійснюється на рольовому етапі: виконуються завдання щодо пошуку інформації по конкретній темі, розробляється структура сайту та добираються необхідні для нього матеріали, підводяться підсумки, відбувається обмін накопиченими матеріалами для створення сайту.

На заключному етапі члени групи під керівництвом учителя оприлюднюють в інтернеті результати колективного дослідження, а учні-дослідники формулюють висновки й пропозиції. Розміщення веб-квестів у інтернет-мережі є одним із чинників підвищення мотивації учнів для досягнення високих навчальних результатів [81, с. 285-287].

**4. Кейс –метод** – це звернення до опису ситуації, що реально існувала. Цей інтерактивний метод доцільно застосовувати у процесі аналізу та інтерпретації художнього твору, на етапі закріплення знань та вмінь задля розвитку критичного мислення, аналітичних, дослідницьких і комунікативних умінь учнів. Кейс-метод стимулює звернення школярів до різноманітних джерел інформації, підвищує мотивацію здобуття знань, розвиває вміння самостійної дослідницької роботи [61, с. 288-289].

Ураховуючи широку типологію кейсів, пропонуємо зосередити увагу на найбільш поширених нині мультимедійних кейсах, робота над створенням яких передбачає аналіз проблемної ситуації. Так, методично доцільним використання кейс-методу може бути під час опрацювання в 10 класі програмової теми

«Модерна українська проза», зокрема у процесі розгляду життєвих проблем головних героїнь новели О. Кобилянської «Valse melancholique» і пошуку оптимальних шляхів їх вирішення.

Важливо, щоб висловлюючи власні судження, учні-читачі розуміли авторську позицію, самодостатність художнього твору, цінували його художню довершеність. Зберегти атмосферу літературного твору, налаштуватися на його емоційне сприйняття допоможе музика Ф. Шопена. Школярі зможуть укласти кейс, аналізуючи причини, мотиви, інтереси учасників ситуації для визначення оптимального варіанту вирішення проблеми, порівнюючи власні враження із впливом музики на героїв новели.



## Додаток Д

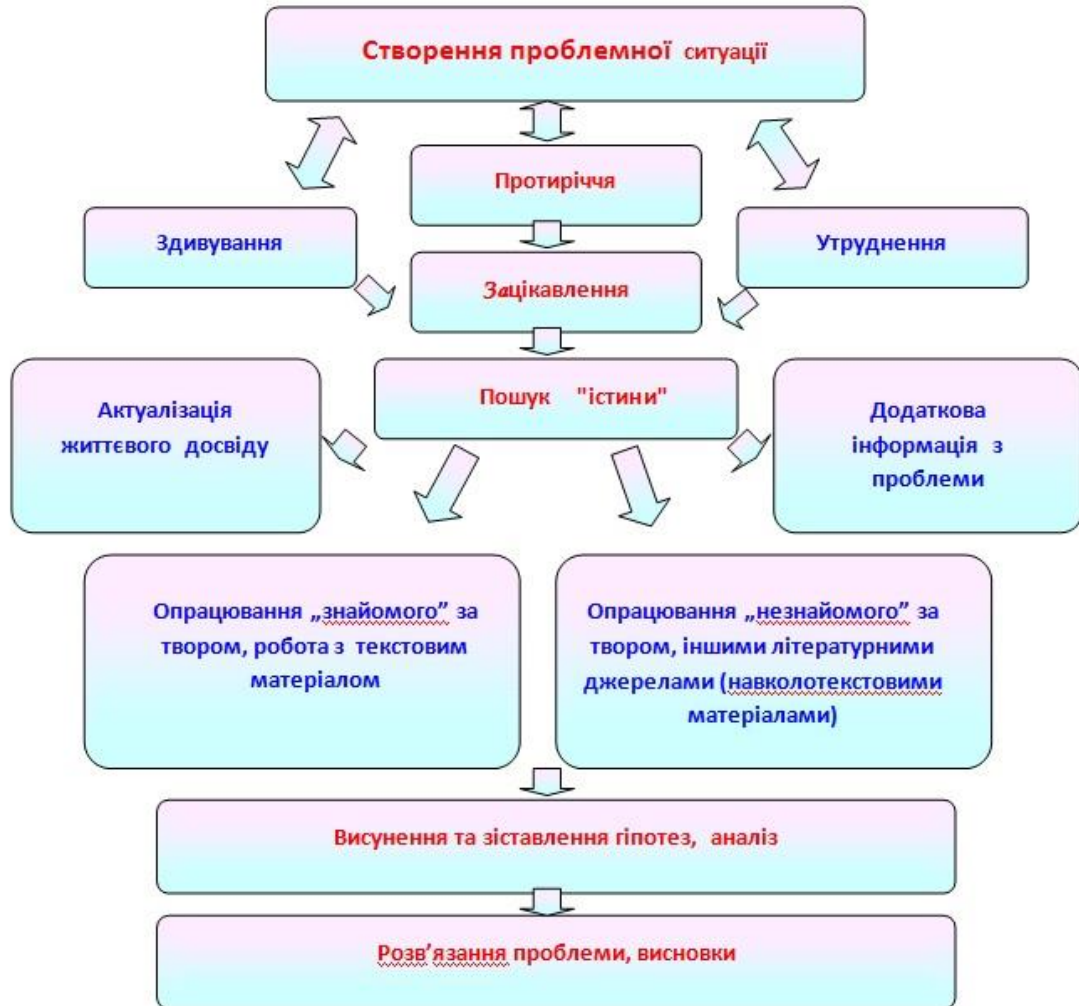
### Основні тези концепції літературної освіти Т.Яценко

1. Загальнокультурна компетентність визначається як здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності.
2. Культурологічна лінія окреслює усвідомлення учнями творів художньої літератури як складника мистецтва, цінностей світової художньої культури, розкриття літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті. Представлена у нашому дослідженні загальнокультурна компетенція як предметна передбачає сприйняття учнями художньої літератури як складника світової культури та усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури. Її дотримання сприяє усвідомленню художньої літератури як важливого складника світового мистецтва, що орієнтує на ознайомлення з фундаментальними цінностями художньої культури, розширення художньо-естетичної ерудиції, формування гуманістичного світогляду, виховання поваги до національних та світових культурних надбань.
3. Домінантами особистісно орієнтованого навчання, що корелюють із іншими принципами дидактики, є: – індивідуалізація, що орієнтована на організацію цілеспрямованого навчального процесу з максимальним урахуванням пізнавальних здібностей учнів та створення умов для максимального розвитку творчого інтелектуального потенціалу особистості; – співробітництво, діалогічна взаємодія суб'єктів навчального процесу; – структурування навчального матеріалу, що передбачає актуалізацію вивченого та можливість його поступового осмислення на вищому рівні; – максимальне співвідношення навчального матеріалу з реаліями життя, що сприяє розумінню учнями важливості набуття предметних знань та необхідності їх постійного оновлення; – рефлексія, самооцінка учнями навчальних результатів, що дозволяє об'єктивно сприймати та коригувати власну пізнавальну діяльність.

4. Орієнтація літературної освіти на компетентнісну модель посилює її результативний компонент, визначає зміщення акцентів із накопичення надлишкового обсягу знань про художню літературу, її історію та теорію на цілеспрямований розвиток читацької (у Стандарті – літературної) компетентності учнів як інтегрованої особистісної якості. Так, оволодіння школярами предметною компетентністю на уроках літератури передбачає: - формування в учнів розуміння художньої літератури як невід'ємного складника рідної та світової культури, специфіки літератури як виду мистецтва; - знання літературних творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників; - розвиток умінь аналізувати та інтерпретувати твір із урахуванням його художніх ознак; - розуміння авторської позиції та способів її вираження; - використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору; - розвиток здібностей учнів щодо створення усних і письмових творчих робіт; - усвідомлене використання здобутих на уроках літератури знань у нових навчальних та життєвих ситуаціях.
5. В умовах запровадження діяльнісного навчання змінюються й методичні функції вчителя, пов'язані з наявним рівнем інтелектуального розвитку, вихованості учнів і можливістю безпосереднього впливу на них (оцінювання, заохочення тощо). Тобто, осмислена й цілеспрямована підготовка вчителя до ефективної реалізації навчально-виховного процесу, за умов якого навчання є запорукою розвитку і виховання школярів», а вчитель виступає організатором навчальної взаємодії суб'єктів навчання, що задовольняє їхні емоційно-ціннісні комунікації. Виняткової актуальності в методиці набуває проблема художньо-педагогічної творчості вчителя, що передбачає поєднання художньо-дослідницької, літературознавчої діяльності, нерозривно пов'язаного з нею методичного пошуку, врахування психологопедагогічних факторів (вікових особливостей дітей, їхньої психіки: пам'яті, уяви, емоційно-вольової сфери, сприйняття художньої літератури) та соціально-психологічної практики, організація педагогічного спілкування.

## Додаток Е

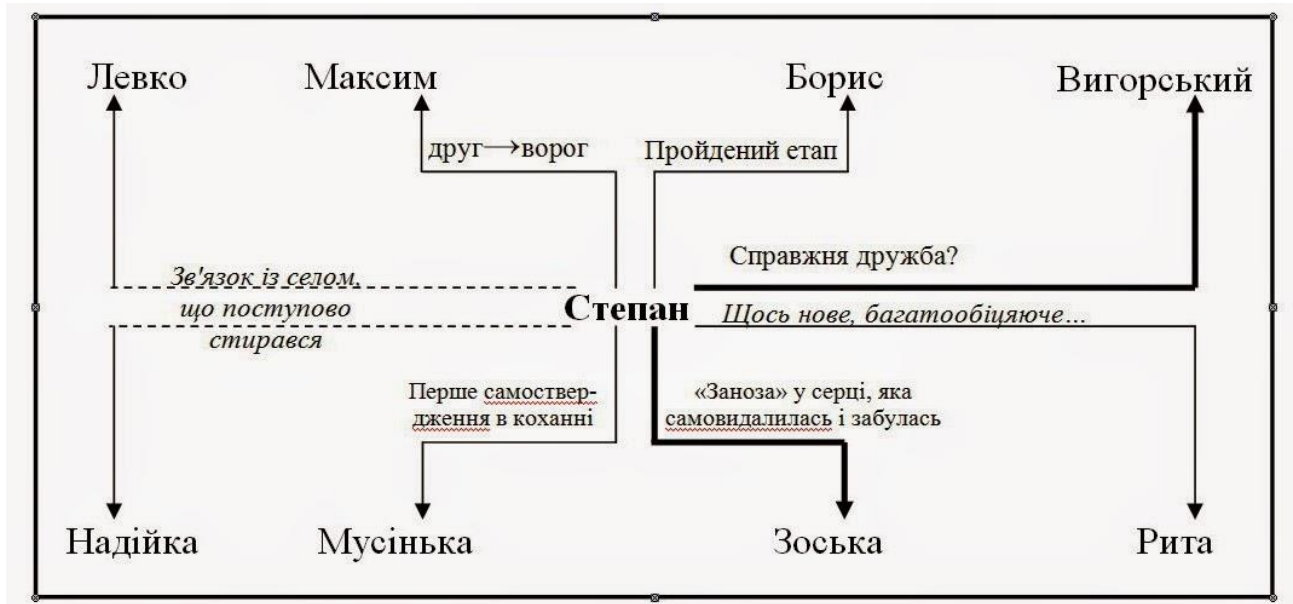
Алгоритм засвоєння творів художньої літератури через застосування технології проблемного навчання (за Ольшанською О.В.)



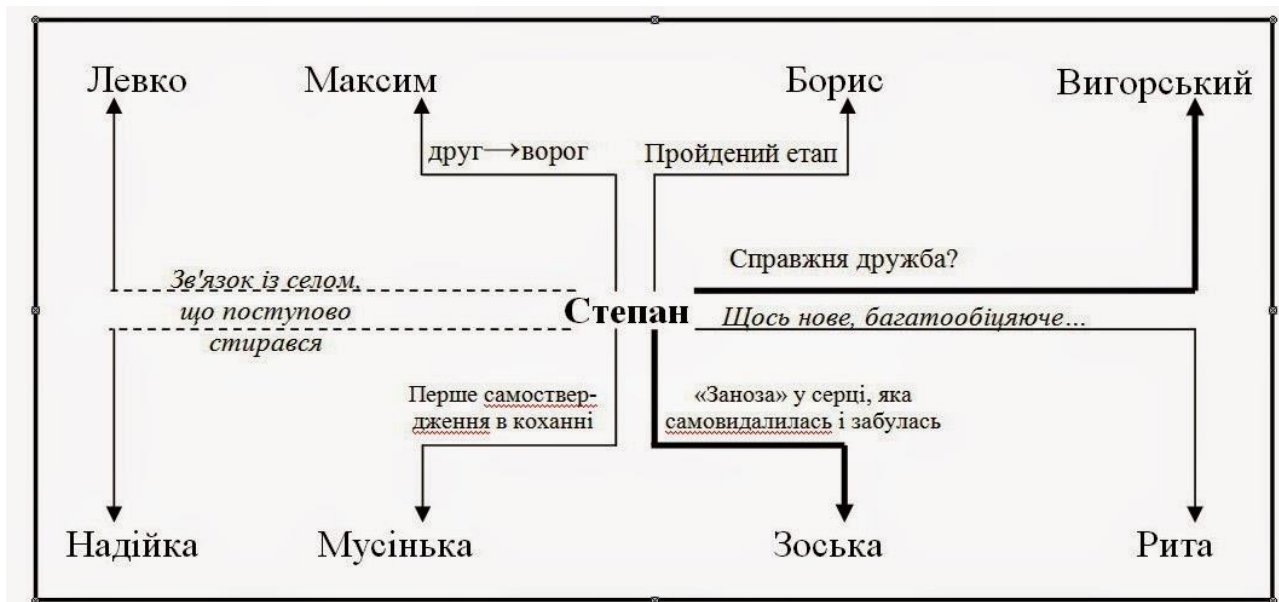
## Додаток Ж

### Схеми-матриці для аналізу роману В.Підмогильного «Місто»

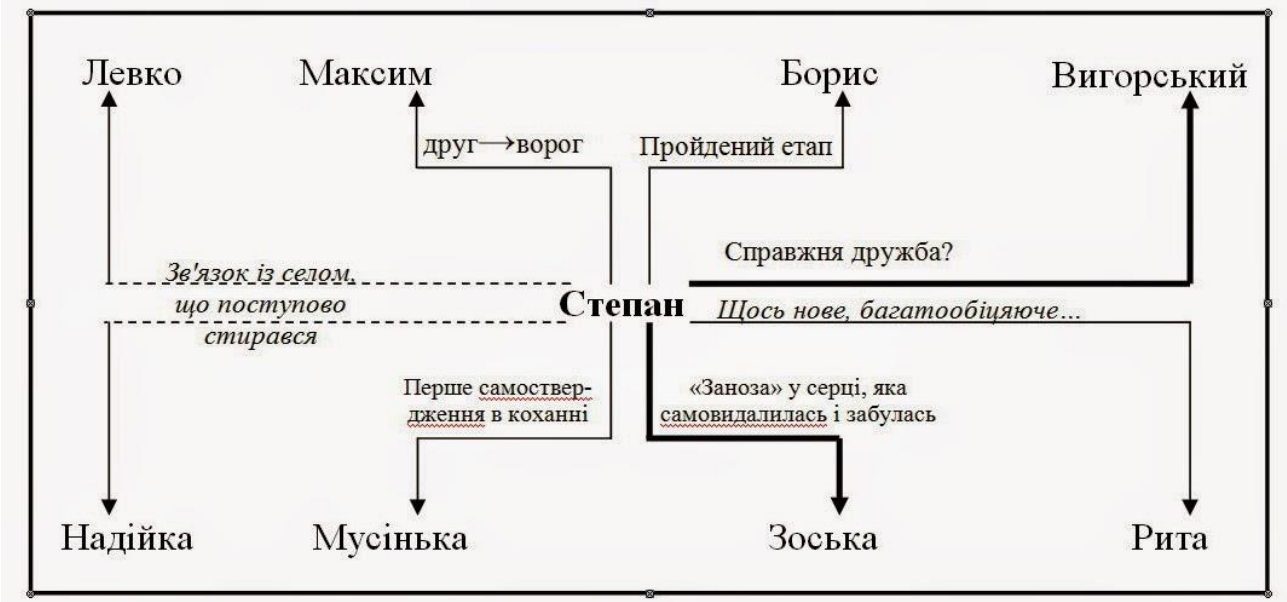
#### 1. Пообразний аналіз роману



Аналіз композиції (сюжетні лінії твору)



Проблематика роману



# Становлення особистості Степана



## Степан Радченко Риси характеру

### Позитивні

талановитість  
працьовитість  
наполегливість  
сумлінне ставлення до  
роботи та своїх  
обов'язків  
ділові якості

### Негативні

- ī надмірна самозакоханість
- ī егоцентризм
- ī кар'єризм
- ī заздрість до інших людей
- ī готовність пожертвувати  
близькими людьми заради  
власних цілей
- ī неготовність до  
відповідальності в особист  
житті

### Додаток 3

#### Таблиця «Характеристика Степана Радченка»

<b>Позитивні якості</b>	<b>Цитати, епізоди</b>	<b>Негативні якості</b>	<b>Цитати, епізоди</b>



## **Додаток К**

### **План-характеристика образу-персонажу епічного твору**

1. Місце і роль персонажа в образній системі твору та творчому задумі письменника.
2. Ім'я, прізвище, по батькові героя.
3. Портретна характеристика. Домінантні елементи зовнішності, що увиразнено автором і на чому сконцентровано увагу читача.
4. Засоби самовираження героя: одяг, помешкання, предмети побуту тощо, їх роль у характеристиці персонажа.
5. Найближче оточення (родина, друзі, знайомі, вороги, неприятели, колеги), його вплив на формування характеру героя, життєвих пріоритетів, морально-етичних цінностей і поглядів на світ.
6. Риси характеру. Еволюція особистості в процесі розвитку сюжету твору.
7. Поведінка, думки, вчинки героя, їх мотивація, спрямованість, наслідки.
8. Зв'язок з іншими персонажами твору. Характер їхніх стосунків, ставлення один до одного, авторська характеристика.
9. Типове та індивідуальне в образі персонажа, його зв'язок з епохою, представником якої він є.
10. Об'єктивно-критичне ставлення читача до персонажа

### **Експериментальна схема аналізу епічного твору**

1. Назва твору (алегорична, метафорична, символічна, сюжетна, влучна, образна тощо) та її роль у розкритті ідейного задуму автора.
2. Родово-жанрові особливості твору.
3. Ідейно-тематичний зміст, основна проблематика. Їх актуальність.
4. Художній конфлікт та його роль у творі.
5. Композиційно-сюжетні особливості твору, їх роль у розкритті ідейного задуму твору.
6. Роль позасюжетних елементів (авторських відступів, описів, епіграфів, присвят тощо).

7. Система образів твору, їх поділ на групи. Роль головних персонажів у творі. Ідейне навантаження другорядних персонажів.
8. Мовностильова своєрідність твору.

## Додаток Л

### Перелік орієнтовних запитань та відповідей до рольової гри «Інтерв'юю із письменником» при вивченні роману І.Багряного «Тигролови» (за Н.Білоус)

**К.** (кореспондент). - Де ви здобували освіту, які уподобання мали в юності?

**А.**(автор І.Багрянний) - Спершу закінчив церковно-приходську школу, в 1916-20 рр. вище-початкову школу, потім, в 1922-23 роках, скінчив Краснопільську художньо-керамічну профшколу, а з 1926 по 1930 р. вчився в Київському художнім інституті (колишній Всеукраїнській мистецькій академії). Саме в час навчання в інституті мав інший фах - літературу, - в якій проявляв свої антирежимні, самостійницькі, антикомуністичні наставляння...

**К.** - Як розпочиналась ваша літературна кар'єра?

**А.** Літературою почав займатись дуже рано, якщо мати за літературну працю дитяче писання віршів. Вірші я почав писати українською ще в російській церковно-приходській школі. Почав я їх писати з протесту проти вчителя і вчительки, які мене злісно називали «мазепинцем», бо я лічив в арифметиці не так, як вони веліли, а так, як навчила мати: один, два, три, чотири.... шість вісім.... тощо. Це було завзяте змагання.

І от під впливом збірки байок Глібова та «Катерини» Шевченка, які я дістав нелегально, я почав писати войовничі вірші в другому класі церковно-приходської школи восьмирічним хлоп'ям. Три чи чотири роки пізніше, в вище-початковій школі, я вже був редактором шкільного журналу «Надія», що виходив в українській мові, бо вже тоді школа була українська.

Як письменник і поет, належав до т.зв. «попутників», тобто письменників «непролетарських» щодо ідеології. Літературну кар'єру почав у 1926 році в Києві, в журналі «Глобус» та «Життя й революція».

**К.** - Яким літературним об'єднанням надавали перевагу?

**А.** - Належав до літературної організації «Марс» (Майстерня Революційного Слова), що була організацією т.зв. «попутників», куди входили найвидатніші письменники-«попутники» того часу: В. Підмогильний,

Д.Фальківський, Б.Тенета, В. Антоненко-Давидович, Г. Косинка, Є.Плужник, Т. Осьмачка.

Також був приятелем найбільш опозиційно налаштованих письменників і політичних діячів в Україні в кінці 20-х років, таких як М. Хвильовий, Остап Вишня, М. Куліш, М. Яловий, Христовий, Досвітній тощо.

**К.** - Розкажіть, будь ласка, про ваше ставлення до тогочасного режиму.

**А.** - Моє ставлення до більшовизму та більшовицького (окупаційного для України) режиму визначилось дуже рано. Головну роль тут відіграла доля близьких мені, політично активних людей, що брали участь у революції як соціальної, так і в національно-визвольній. Два старших брати були розстріляні чека в 1922 році за приналежність до небільшевицької партії, за їх непримиренну позицію щодо РКП (б) та її експозитури - КП (б) У.

Під жорстокі репресії потрапили і ті з рідних по материнській лінії, хто проявив себе активно в революційних подіях, борючись хоч і проти реакційного російського монархізму, але не на стороні більшовиків.

Доля моя теж була цим визначена, - тобто долею моїх рідних. З одного боку тому, що я, згідно з більшовицькою політикою і тактикою, повинен був нести відповідальність за своїх ближніх, „вина” яких перекладалась автоматично на менших і тяжіла над ними. А з другого боку тому, що вплив старших братів не минув безслідно.

**К.** - Коли ви потрапили на заслання?

**А.** - У 1928 році підданий советською критикою остракізмові, яко „антисовєтський” поет і письменник, «куркульський» ідеолог. Початок остракізму був покладений статтею марксівського критика Правдюка в журналі «Критика» №10 за 1931 рік (Харків).

У 1932 р. був заарештований за політичний (самостійницький український) ухил в літературі й політиці й ув'язнений в харківській т.зв. „внутрішній” тюрмі ГПУ. Присуд відбував у таборах т.зв. БАМЛАГУ.

У 1936 р. була втеча з-під опіки НКВД, потім я переховувався між своїми людьми в Суданському та Буреїнському районах.

Тую «родину» я пройшов від Києва до Чукотки, до Беренгової протоки й назад. Пройшов під опікою опричників з ГПУ-НКВД, переходячи поступово через всі митарства... Ціла молодість похоронена там. А решта життя прожита в загальному концтракті, ім'я якому СРСР, де така категорія людей (а саме категорія політично неблагонадійних) позбавлена права голосу й приречена на вічний стан моральної депресії, не кажучи вже, що вона часто позбавлена праці й життєвих засобів і вічно загрожена новими арештами та ув'язненнями.

У 1937 році я повернувся додому, де мене знову арештували. У 1940р. звільнили за недостатністю матеріалів для повторного засудження.

**К.** - Коли ви емігрували з України?

**А.** - У 1945 році я емігрував на Захід (через УПА до Словаччини, потім до Німеччини).

**К.**- Розкажіть про історію написання пригодницького роману «Тигролови».

**А.** - Історія народження кожної книги дуже цікава і може бути навіть повчальною. А історія народження книги українського письменника-емігранта особливо. Надто ж може бути цікавою історія народження саме цієї книги.

Зразу ж обмовлюся, що я прекрасно знаю, що ця книга не шедевр. Але так само я прекрасно знаю, що вона досить популярна, читана людьми різних уподобань і рівня освіти та соціального стану, і здебільша всім припала до серця, а значить - вона виконувала і виконує свою функцію. А значить - вона є більш-менш письменницькою удачею. Але не в цій суть. А суть у тім, що в таких умовах, як писана ця книга, взагалі книги не пишуться.

Якось ми лежали з Аркадієм Любченком у Моршині під смерекою, на моховинні проти осіннього сонечка і «загоряли». І розмовляли про війну, про партизанку, про політику, та й з'їхали, як і належить, на літературу. І тут я, щоб під'юдити цього талановитого письменника-прозаїка, сказав йому безапеляційно, що збираюся написати роман або повість, а не якусь там збірку новел. Це було напівжартома.

Любченко почав кепкувати й відраджувати мене від марної трати енергії, бо, мовляв, проза - це окремий жанр, тяжкий, треба покликання окремого, а

ваше, мовляв, покликання - це поезія. Тоді я, щоб переконати його таки в серйозності заміру, експромтом виклав йому сюжет майбутньої книги. Це був пізніший сюжет «Тигроловів» у точності. Але все одно я його не переконав. Та й справді - від задуму до виконання - дистанція колосальна. Він сміявся від усієї душі з такого зухвальства і блюзнірського, на його думку, заміру - писати повість чи роман. На тому ця весела розмова і скінчилася.

Пізніше я дізнався, що гестапо заарештувало Любченка... І страшно його шкода. Вже ввижається картина, як ця шляхетна людина вже теліпається десь на мотузці, перелицьована смертю до невпізнання, на якомусь брудному перехресті Львова, перед юрбою... Згадалася сонячна година, коли ми лежали під смерекою. Згадалась розмова... І тут я пригадую свою обіцянку Любченкові написати роман...

І я вхопився за це, як топлений хапається за соломинку. Ця рятівнича соломинка: втекти від усього цього жаху, заглушити настирливе і підле чигання смерти, втекти в інший світ! Геть звідси! Подалі в життя. На недосяжну волю. Колишній задум, викладуваний жартома, тепер бурхнув на мене повинню. Це шлях утечі!

Я відразу ж гарячково взявся до роботи. Ніколи я в своєму житті так не працював. Я забув про все. До того абстрагувався від дійсності, що, якби раптом у дверях з'явився вістун і повідомив, що тепер от ідуть забирати „другого редактора з Харкова”, я б не зрозумів і вигнав би вістуну з хати, назвавши його пришелепкуватим.

Я працював цілу ніч і цілу ніч курих. І якби на ранок переступило поріг гестапо, то воно впало б непритомне від диму.

Так я працював кілька днів.

На чотирнадцятий день я закінчив свою книгу. Це були «Тигролови».

Потім старшокласники відповідають на поставлені вчителем запитання.

Запитання до учнів, які виступають у ролі І. Багряного:

- Чи на всі запитання ви змогли відповісти?
- Чи були запитання, що викликали у вас труднощі?
- Чи задоволені ви ходом бесіди?

Запитання до «кореспондентів»:

- Чи задоволені ви відповідями І. Багряного?
- Чи змогли б самі дати відповіді на сформульовані вами запитання?
- Спробуйте відповісти на запитання, яке викликало труднощі у вашого інтерв'юера.

**Додаток М**  
**Паспорти романів**  
**В.Підмогильний «Місто»**

«Скучив за Києвом... Коли побачив себе в ньому – я затремтів»

1.Автор	Валер'ян Петрович Підмогильний
2.Назва твору	«Місто»
3.Рік видання	1929р. Харків
4.Жанр	Урбаністичний роман
5.Літ. рід. Д/особи	Епос (інтелектуально-психологічна проза). Степан Радченко, Надійка. Мусінька, Зося, Маргарита, Светозаров, Вигорський, Левко.
6.Тема	Показ підкорення міста людиною, поведінка в нових умовах, яка виявилась екзистенційно випробувальною.
7.Ідея	Викриття внутрішньої роздвоєності героя: розгубленість, самотність, хибне почуття самовдоволеною завойовника.
8.Сюжетні лінії	1) навчання, література, кар'єра; 2) жінки, дружба. (Соціальна, духовна, біологічна)
9.Композиція	2 частини, в кожній по 14 розділів. Експозиція. Приїзд у місто Київ. Зав'язка. Проблеми під час вступу: реєстрація, приймальна комісія. Кульмінація. Смерть Зоськи. Розв'язка. Зустріч з Ритою.
10. Проблематика	Добро і зло; -кохання – це сходинка до завоювання міста; егоїзм і аморальність;



-користь і заздрість; любов і ненависть...

## Паспорт роману І.Багряного «Тигролови»

### Епіграф до роману «Ліпше вмерти біжучи, ніж жити гниючи»

1.Автор	Іван Павлович Багряний (Лозов'ягін)
2.Назва твору	«Тигролови» («Звіролови»)
3.Рік нап. - видання	1944 р., 1946р.
4.Жанр	Пригодницький роман
5.Літ.рід. Д/особи	Епос.Григорій Многогрішний, майор Медвин, сім'я Сірків(Наталка, Гриць).
6.Тема	Показ впливу сталінських репресій на долю людини, жорстокість тих, хто чинив беззаконня, зображення побуту, традицій українців-переселенців на Далекому Сході, розповідь про романтичне кохання Наталки та Григорія,зображення можливості вибору людиною місця в історії.
7.Ідея	Переконати читача, що за будь-яких обставин людина повинна залишатися Людиною. Ствердження думки про незнищенність українського національного духу в умовах тоталітарної системи
8.Сюжетні лінії	1) сталінські репресії; 2) пригодницька (втеча, перебування в тайзі, романтичне кохання).
9.Композиція	Експозиція. Поїзд-дракон. Зав'язка.Втеча Григорія Многогрішного з поїзда. Розвиток дій. Блукання в тайзі, життя в родині тигроловів. Кульмінація. Самосуд Григорія над Медвином. Розв'язка.Перехід кордону.
10. Проблематика	Добро і зло; життя та смерть;

	синівська любов до рідної землі;
--	----------------------------------

	кохання і сімейне щастя;
--	--------------------------

	проблема свободи й боротьби за своє визволення.
--	---

## Додаток Н

### Алгоритм проведення уроку з використанням моделі «перевернутого навчання» (Т. Басалгіною)

#### (на прикладі роману В.Підмогильного «Місто»)

- учитель записує пояснення нового матеріалу на відео;
- педагог робить розсилку відео учням, або розміщує його в YouTube;
- учні отримують навчальне відео та посилання на освітні ресурси для виконання домашнього завдання;
- школярі виконують завдання онлайн;
- учитель на уроці залучає до роботи всіх учнів;
- урок починається з короткого повторення та дискусії за матеріалами відео або електронних ресурсів;
- перегляд і аналіз виконання учнями онлайн-завдань;
- опитування учнів для активізації їхньої уваги;
- оцінювання навчальних досягнень учнів.

Проведення уроку за таким алгоритмом уможлиблює вищий ступінь персоналізації .

#### Face-to-Face. Driver

1. Вивчення теми «Проза 20-30 років ХХ століття» в класі.
2. Електронний ресурс використано для поглиблення знань.

«Велич особистості». <https://www.youtube.com/watch?v=j9NyAPSshY0>.

#### Робота над проблемним запитанням

Online Driver Самостійне опрацювання теоретичного матеріалу про життєвий і творчий шлях В. Підмогильного. Ресурси розміщено в гугл-класі або на блозі:

- 1.«Українська література в іменах»
2. «Як стати класиком мистецтва»
3. Самостійно записане вчителем відео.
4. Онлайн-тестування за переглянутим матеріалом (гугл-форма,

розроблена вчителем).

Консультування зі словесником за потреби в чаті Flex model (гнучка модель)

1. Вивчення теорії літератури (екзистенціалізм) за схемою, маргінальність.
2. Повторення визначень «психологізм», «іронія».
3. Самостійне прочитання роману «Місто», студіювання твору.
4. Написання учнями сюжету твору в зошити.
5. Спільна презентація на гугл-диску «Екзистенціальні погляди Підмогильного крізь призму образу Степана Радченка»

#### Rotation model (ротаційна модель)

1. Онлайн-навчання: вивчення теорії літератури (урбаністичний роман), оцінка критики.
2. Аналіз епіграфів, композиції.
3. Перегляд і аналіз виконаного учнями онлайн-завдання.
4. Аналіз художнього твору в класі, читання фрагментів твору.
  - 1) Дискусія «Життя Степана Радченка – це шлях еволюції чи деградації».
  - 2) Робота в групах, мінідослідження за темами:
    - Освіта і освіченість.
    - Жінки в долі героя.
    - Оточення (друзі, знайомі).
    - Матеріальні й духовні цінності.
    - Образ міста в романі

5. Експертна група. Презентація образу Степана Радченка.

Розкриття письменником цілісності людини в єдності біологічного, духовного, соціального. Де використана іронія? Довести, що Степан – герой-маргінал. Чим зумовлена така еволюція світосприймання хлопця?

6. Оцінювання навчальних досягнень учнів

#### Self-blend (власний вибір)

Поглиблення знань (за потреби) за самостійно знайденими онлайн-джерелами з теми «Порівняльна характеристика героїв-маргіналів Степана Радченка за романом «Місто» В. Підмогильного та творами світової літератури». (Стендаль «Червоне і чорне», Гі де Моппасан «Любий друг», Оноре де Бальзак «Батько Горіо»).

## Online Lab (онлайн- лабораторія)

1. Виконання творчих завдань учнями на вибір: букрейлеру, інтелектуальних ігор, ментальних карт (ресурси «Sony Vegas Pro», «Movavi», «Learningapps », «Mind map»).

2. Аналіз поезики мови представлених героїв.

3. Оцінювання навчальних досягнень учнів.

## Додаток П

### Фанфік як інноваційний прийом навчання

Фанфік (також фенфік; від англ. Fan - прихильник та fiction - художня література) - це різновид творчості шанувальників популярних творів мистецтва (так званого фан-арту в широкому значенні цього слова), літературний твір, заснований на якому-небудь оригінальному творі (як правило, літературному чи кінематографічному), що використовує його ідеї, сюжет або персонажів. Фанфік може бути продовженням, передісторією, пародією, «альтернативним всесвітом», кросовером («переплетінням» кількох творів) тощо.

Інше визначення: фанфік - жанр масової літератури, створеної за мотивами художнього твору фанатом цього твору для читання іншими фанатами, який не має при цьому комерційної мети.

#### Оформлення

Зазвичай до тексту фанфіку додають «шапку», де вказано автора і зміст твору: Автор (ім'я або нік)

Перекладач (ім'я або нік перекладача) - цю графу використовують тільки в перекладах.

Бета (Бета-рідер, іноді gamma, gamma-reader) - імена або ніки людей, що редагували або допомагали редагувати текст. При цьому Бета редагує орфографічні, пунктуаційні та інші помилки, а Гамма – сюжетні.

#### Назва фанфіку.

Перш ніж викладати свої фік ознайомтеся з деякими нескладними правилами.

1. Перш ніж викласти фік, напишіть шапку, що має складатися з наступних пунктів: Автор: Перекладач(якщо є). Посилання на оригінал (якщо переклад, чи стягнуто з іншого сайту). Назва. Жанр (якщо є): Рейтинг: Пейрінг (якщо є)(мається на увазі пари. напр. Едвард/Белла): Статус: (завершений/ в процесі).

Розмір: (міні/міди/максі). Опис: – саммарі.

Увага: міні вважаються короткі фанфіки не більше 1,5 листа в Word і повинні поміщатися в один пост на форумі. Максі вважаються довгі фанфіки більше 5 розділів, розміром більше 10 стр. в Word-і. Всі інші середні по довжині фанфіки вважаються міди.

2. Викладаючи свій фік, ви мусите розуміти, що коментарі можуть бути різними. І негативними також.

3. Фанфіки мусять бути беченими! Автори мусять зрозуміти, що помилки заважають читати! Тому мусять знаходити собі бет (редакторів). Зазвичай це робиться так: пишеться ПП якомусь форумчанину приблизно наступного змісту: «Слухай, пишу фік, але з граматикою проблеми... Поможеш? «Або ж бета сама наводить автора».

## Додаток Р

Логічні схеми-асоціації до вивчення роману І.Багаряного

# Тигролови





## Додаток С

### Анкета головної героїні роману Л.Костенко «Маруся Чурай»

1. Ім'я \_\_\_\_\_
2. Вік \_\_\_\_\_
3. Місце народження героїні. \_\_\_\_\_
4. Місце (місця) проживання \_\_\_\_\_
5. Навчання \_\_\_\_\_
6. Професія \_\_\_\_\_
7. Місце роботи головної героїні. \_\_\_\_\_
8. Батьки головної героїні. \_\_\_\_\_
9. Друзі \_\_\_\_\_
10. Вороги \_\_\_\_\_
11. Зовнішній вигляд \_\_\_\_\_
  
12. Домінуючі риси характеру героїні. \_\_\_\_\_

## Додаток П

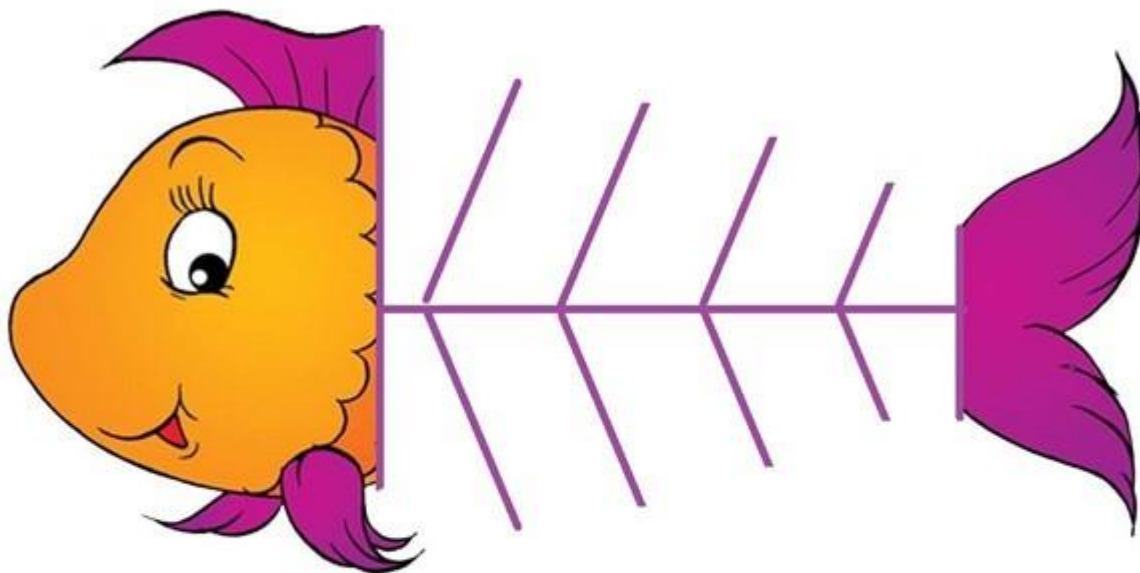
### Методика прийому «Фішбоун»

Для формуванні у старшокласників умінь систематизувати й структурувати здобуту інформацію, виокремлювати в ній головне й другорядне, давати власні оцінки й здійснювати доречні коментарі доцільно використовувати нетрадиційні прийоми роботи над аналізом художніх текстів, особливо великих жанрових форм.

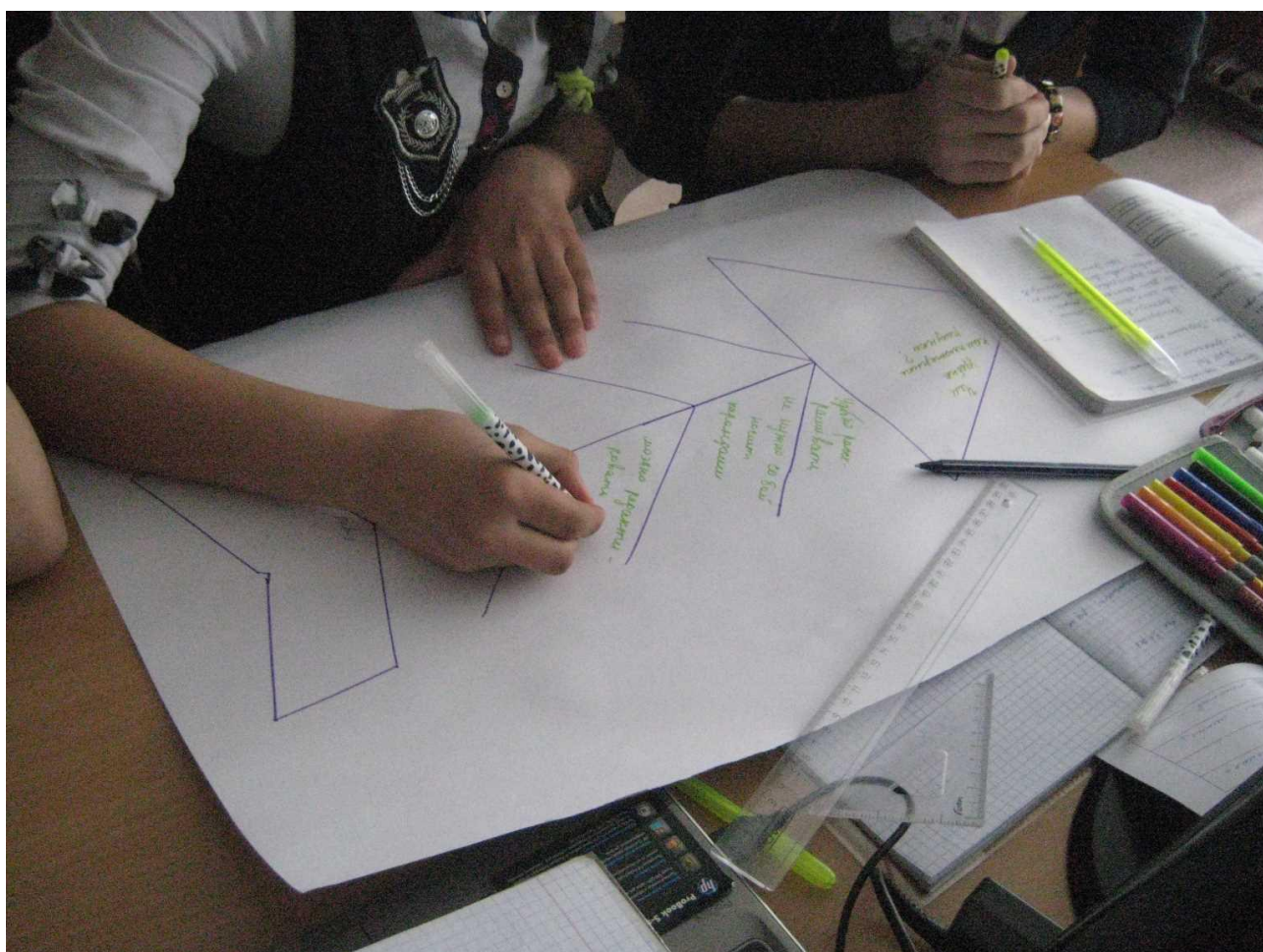
Хоча сьогодні й маємо прописані науковцями численні теоретичні положення щодо формування аналітичного й критичного мислення учнів, цей процес надто складний і не миттєвий. Насамперед він потребує інтелектуальних зусиль самого вчителя, тобто його знань про складні механізми входження, оброблення й перероблення інформації в людській свідомості, і, звичайно, розуміння того, що, попри всі наукові приписи (цілком віртуальні!) щодо усвідомленого й особистісно орієнтованого навчання, де наш учень усе знає, уміє й може, роль учителя аж ніяк не зменшується, а збільшується. Саме вчитель активує мисленнєву діяльність учнів, застосовуючи відповідні методики й технології, пропонуючи незвичні форми роботи з матеріалом, спонукаючи учнів до інтелектуальної й творчої співпраці, успішної навчальної комунікації в межах того чи того шкільного предмета.

- Одним із дидактичних засобів, що реально діють і сприяють виробленню умінь аналітично-критичної рефлексії учнів, є прийом «Фішбоун» (риб'яча кістка або риб'ячий скелет). Спробуймо розібратися в його дидактичних особливостях.

Автор прийому «Fishbone» - професор Кауро Ішикава, тому часто його називають діаграмою Ішикави.



Фішбоун \_\_\_\_\_



У «Фішбоун» записи мають бути короткими, можна користуватися ключовими словами або фразами, що відображають суть.

Цей рисунок стає полем, на якому учні коротко фіксують ключові слова чи тези, щовідбивають зміст міркування або судження. Сполучною ланкою виступає основна кістка чи хребет риби. Схема «Фішбоун» є графічним зображенням, що дозволяє наочно продемонструвати та визначити в процесі аналізу причини конкретних подій, явищ, проблем і здійснити відповідні висновки або систематизувати результати обговорення.

Схема включає в себе основні чотири блоки, представлені у вигляді голови, хвоста, верхніх і нижніх кісточок. Сполучною ланкою виступає основна кістка чи хребет риби. Голова – проблема, питання або тема, які підлягають аналізу. Верхні кісточки (розташовані праворуч при вертикальній формі схеми або під кутом 45 градусів зверху при горизонтальній) – на них фіксуються основні поняття теми, причини, які призвели до проблеми.

Нижні кісточки (зображуються навпаки) – факти, що підтверджують наявність сформульованих причин або суть понять, зображених на схемі. Хвіст – відповідь на поставлене запитання або висновки, узагальнення.

Прийом «Фішбоун» передбачає ранжування понять, тому найбільш важливі з них для вирішення основної проблеми у своєму розпорядженні ближче до голови.

Усі записи повинні бути короткими, точними, лаконічними й відображати лише суть понять. Зміст цього методичного прийому – встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу й факторами, що впливають на нього, вчинення обґрунтованого вибору.

Додатково метод дозволяє розвивати навички роботи з інформацією та вміння ставити й вирішувати проблеми. Стала форма цього прийому моделювання інформації водночас і спрощує, і ускладнює завдання для учнів. Проблема (голова) потребує розуміння причин проблеми (верхні кістки) й добору до причин різних фактів-підтверджень (нижні кістки).

Складність прийому – необхідність демонструвати логіку, що витікає з причин і фактів, які автор сам і добирає.

Схема «Фішбоун» може бути складена заздалегідь. Із застосуванням технічних засобів її можна зробити в кольорі. За їх відсутності використовується звичайний ватман або щоденний інструмент учителя – кольорова крейда.

Залежно від вікової категорії учнів, бажання та фантазії вчителя схема може мати горизонтальний або вертикальний вигляд.

Суть прийому «Фішбоун» – форма схеми не змінює, тому вона не має особливого значення.

Після завершення її заповнення разом з учнями можна зобразити фігуру вздовж скелета та загадати бажання, щоб золота рибка й надалі допомагала вирішити будь-яку життєву проблему.

«Фішбоун» як складна форма роботи вимагає набуття певного досвіду, тому спочатку бажано застосовувати цей прийом як домашнє завдання чи як роботу в парі (групі). Учитель, даючи школярам фішбоун як домашнє завдання, має запропонувати мінімум доступних джерел для успішного виконання (номери параграфів (сторінки, абзаци), статті Вікіпедії, пункти плану, сторінки словника або енциклопедії тощо).

Особливості використання методичного прийому «ФІШБОУН» на уроках української мови та літератури:

1. Реалізація моделей проблемного та компетентісно спрямованого навчання.

2. Ефективна методика для вдосконалення вмінь учнів аналізувати художні твори, набуття ними літературної компетентності.

3. Формування аналітичних умінь та критичного мислення школярів при вивченні будь-яких мовно-літературних явищ.

4. Інтеграція з інформатикою, образотворчим мистецтвом, художньою культурою, математикою, іноземними мовами, світовою літературою.

«Фішбоун» як складна форма роботи вимагає набуття певного досвіду, тому спочатку бажано застосовувати цей прийом як домашнє завдання чи як роботу в парі (групі).

Ця методика ефективна для вдосконалення вмінь учнів аналізувати художні твори, набуття ними літературної компетенції. Схема «Фішбоун» може

бути використана як окремо як методичний прийом для аналізу будь-якої ситуації (художнього тексту), або виступати стратегією цілого уроку.

Найефективніше її використовувати під час уроку узагальнення й систематизації знань, коли матеріал із теми вже пройдено та необхідно систематизувати всі вивчені поняття, що передбачає розкриття й засвоєння зв'язків і відносин між елементами зазначеної вище схеми.

Так, учням пропонують інформацію (текст, відеофільм) проблемного змісту й схему «Фішбоун» для систематизації цього матеріалу. Роботу щодо заповнення схеми можна проводити в групі чи індивідуально.

Форми роботи на уроці зі схемою «Фішбоун»:

- Індивідуальна робота або робота в парах (усі учні працюють над розв'язанням однієї проблеми протягом певного часу, потім результати обговорюють і укладають загальну графічну схему на дошці).

- Робота в групах (учні об'єднуються в групи, кожна група працює над розв'язанням конкретної проблеми, заповнює схему «фішбоун» і презентує результати своєї роботи).

Важливим етапом застосування прийому «Фішбоун» є презентація отриманих результатів заповнення. Схема повинна підтвердити комплексний характер проблеми з урахуванням усіх її причинно-наслідкових зв'язків.

Іноді, заповнюючи схему, учні натрапляють на ситуацію, коли причин обговорюваної проблеми більше, ніж аргументів, які підтверджують її наявність. Це виникає внаслідок того, що припущень і в житті завжди більше, ніж фактів, які їх підтверджують. А тому деякі нижні кісточки можуть так і залишитися незаповненими.

Під час перебігу уроку вчитель самостійно визначає дії – пропонує або далі досліджувати проблему, або спробувати визначити її рішення. Оволодівши прийомом «Фішбоун», учитель може з успіхом застосовувати його, плануючи будь-який урок. Найбільш популярною ця схема є в роботі з літературним твором. За допомогою схеми Фішбоун можна знайти рішення будь-якої складної ситуації, при цьому виникають щоразу нові ідеї. Ефективним також буде її застосування під час «Мозкового штурму».

## Додаток У

### Загальна схема аналізу прозового твору за koncepcією екзистенціально-діалогічною та компетентнісного аналізу на широкій культурологічній основі аналізу

1. Особливості епічних творів великих жанрів жанри (визначають старшокласники на основі компаративних зв'язків із творами великих жанрів із зарубіжної літератури)
2. Робота над основою епічного твору - сюжетом, який становить послідовний ланцюг подій, умотивований ідейним задумом автора;
  - визначення зображення об'єктивної картини навколишньої дійсності;
  - оповідний характер;
  - важлива роль оповідача, який може виступати або від першої і третьої особи, або в ролі персоніфікованого оповідача, відокремленого від особи автора;
  - наявність позасюжетних елементів – портрети, пейзажі, описи обстановки, публіцистичні, ліричні відступи;
  - надзвичайна зацікавленість важливими подіями, навколишнім світом і людьми, національний та загальнокультурний контекст.

II. Поетапність вивчення епічних творів у школі передбачає таку роботу вчителя-словесника на підготовчому, виконавчому та підсумковому етапах:

- 1) опрацювання чинної шкільної програми, виокремлення відповідної теми, з'ясування її міжмитсецького контексту та можливостей інтеграції або компаративних зв'язків (на основі рубрики в програмі «Міжмистецький контекст»);
- 2) перечитування тексту твору, виділення цитат, що ілюструють композицію, хараткреистику персонажів, проблеми, позасюжетні описи тощо;
- 3) внесення корективів у календарно-тематичний план (за необхідності);
- 4) складання плану або планів-конспектів та їхня творча реалізація на уроках.

5) реалізація усіх запланованих вчителем методів, прийомів, видів і форм навчальної діяльності з метою проведення ефективного цілісного шкільного аналізу епічного твору, підбраного до конкретного твору окремо;

б) здійснення самоаналізу виконаної роботи: що вдалося, що – ні, ефективно, неефективно, затратно в часі тощо.

Особливості аналізу епічних творів:

- 1) дотримання і реалізація етапів вивчення епічних творів (підготовка до сприйняття, читання, підготовка до аналізу, аналіз, підсумки);
  - 2) урахування обсягу епічного твору під час його прочитання (великі та середні твори школярі читають удома, текст невеликого епічного твору перечитується на уроці); 3)
  - 3) дотримання основних принципів вивчення епічного твору;
  - 4) урізноманітнення прийомів і видів навчальної діяльності;
  - 5) обрання найбільш доцільного шляху аналізу;
  - 6) звернення уваги на переказ епічного твору (уривки з творів великих і середніх жанрів, у повному обсязі – в невеликих за обсягом творів);
  - 7) чітке окреслення методики роботи над епізодом епічного твору;
  - 8) продумування чіткої, логічної системи запитань до характеристики образів персонажів;
  - 9) раціональне застосування ІКТ-технологій;
- підбиття підсумків щодо ефективності шкільного аналізу епічного твору за концепціями Г.Токмань та Т.Яценко.



## Додаток Ф

### Варіанти планів-характеристик образів-персонажів літературного твору великої епічної форми :

#### I. Елементарний (спрощений)

1. Ім'я героя.
2. Портретна характеристика.
3. Родина, найближче оточення та його вплив на формування світогляду героя.
4. Рід занять.
5. Риси характеру.
6. Ставлення інших героїв до нього і навпаки.
7. Авторська оцінка.

II. Ускладнений (розкриває творчий задум письменника щодо місця і ролі конкретного персонажа у творі; зв'язок героя з суспільно-історичними, політичними, соціальними, релігійними особливостями епохи, відображеними у творі; ідейне спрямування образу; еволюцію образу у процесі розвитку сюжету).

1. Місце і роль персонажа в образній системі твору та творчому задумі письменника.

2. Ім'я, прізвище, по батькові героя.

3. Портретна характеристика. Домінантні елементи зовнішності, що увиразнено автором і на чому сконцентровано увагу читача.

4. Засоби самовираження героя: одяг, помешкання, предмети побуту, їхня роль у характеристиці персонажа.

5. Найближче оточення (родина, друзі, знайомі, вороги, неприятели, колеги), його вплив на формування характеру героя, життєвих пріоритетів, морально-етичних цінностей і поглядів на світ.

6. Риси характеру. Еволюція особистості в процесі розвитку сюжету твору.

7. Поведінка, думки, вчинки героя, їхня мотивація, спрямованість, наслідки.

8. Зв'язок з іншими персонажами твору. Характер їхніх стосунків,

ставлення один до одного, авторська характеристика.

9. Типове та індивідуальне в образі персонажа, його зв'язок з епохою, представником якої він є.

10. Об'єктивно-критичне ставлення читача до персонажа.

