

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Факультет іноземної філології
Кафедра германських мов і зарубіжної літератури

Дипломна робота

магістра

з теми «**ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ В
КУРСІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**»

Виконала: студентка 2 курсу
Angb1-M17z групи
спеціальності 014 Середня освіта (Мова і
література (англійська), додаткова
спеціальність 014 Середня освіта (Мова і
література (німецька))
Жаловська Валерія Миколаївна

Керівник:
Шулик П.Л., кандидат філологічних наук,
доцент, доцент кафедри германських мов і
зарубіжної літератури

Рецензент:
Рарицький О.А., доктор філологічних наук,
завідувач, професор кафедри історії
української літератури та компаративістики

Кам'янець-Подільський – 2018 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ	
ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У ШКОЛІ	7
1.1. Основні проблеми шкільного вивчення теорії літератури.	7
1.2. Місце та роль теорії літератури в літературній освіті учнів.	14
Висновки до розділу 1.	21
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ	
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ	
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ	23
2.1. Методичні принципи вивчення теоретико-літературних понять.	23
2.2. Етапи засвоєння понять.	26
2.3. Методи і прийоми формування теоретичних знань.	36
Висновки до розділу 2.	59
РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ ВИВЧЕННЯ	
ЛІТЕРАТУРНИХ НАПРЯМІВ В СТАРШИХ КЛАСАХ	
3.1. Теоретичні засади методичної моделі вивчення літературних напрямів в старших класах.	61
3.2. Вивчення модернізму як неокласичної моделі культури.	73
Висновки до розділу 3.	80
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	84

ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти вимагає формування літературної компетенції у школярів. Одна з основних змістових ліній літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти *Літературознавча лінія* передбачає вивчення літературних творів у єдності змісту й форми, оволодіння учнями основними літературознавчими поняттями й застосування їх під час аналізу й інтерпретації художніх творів; розгляд літературних творів, явищ і фактів у контексті літературного процесу; виявлення специфіки літературних напрямів, течій; розкриття поетикальних (зокрема жанрово-стильових) особливостей художніх творів; ознайомлення учнів із загальними принципами художнього перекладу, необхідними для текстуальної роботи з перекладною літературою. Літературознавчі терміни й поняття подано в програмі за принципами науковості (відповідно до розвитку сучасного літературознавства), послідовності (від простих до складних) й концентричності (від елементарних уявлень до їхнього поглиблення, від загальних понять до їхніх різновидів тощо). Літературознавча лінія представлена в рубриці *Теорія літератури (ТЛ)*.

Отже, школа повинна не тільки залучити до читання, сформувати навички читання, читацький інтерес. Основні завдання школяра на сучасному етапі літературної освіти – вміти проникнути у природу художнього твору та образу, розуміти особливості та функції поетичного слова, його естетичний вплив, навчитися читати осмислено. Важливу роль для досягнення цієї мети відіграє теорія літератури. Теоретико-літературні відомості є невід'ємною частиною шкільного курсу зарубіжної літератури, підпорядковані завданням вивчення художніх творів, сприяють досягненню мистецтва слова як естетичного феномена.

Своєрідність зарубіжної літератури як навчального предмету зумовлено тим, що об'єктом його вивчення є твори мистецтва, у той час як наука про літературу відіграє підлеглу роль, яка надзвичайно важлива: завдяки теоретичним знанням школярі навчаються повноцінному сприйняттю

художніх творів. Адже щоб насолоджуватися мистецтвом, треба бути художньо освіченою людиною. Література тільки тоді виховує, коли читач насолоджується твором, коли краса мистецтва слова, потрясіння, очищення через страждання, сміх над негативним робить людину кращою. Допомагаючи учням зрозуміти основні закони мистецтва, теорія літератури робить доступними для них філософські, моральні ідеї творів, відкриває накопичений людством за тисячоліття досвід, без засвоєння якого не може бути розвинутої особистості, вільної людини-творця.

У формуванні теоретико-літературних понять повинна бути чітка, добре продумана наукова система роботи вчителя-словесника, яка забезпечить успішне оволодіння аналізом художнього твору учнями, сприйняття художнього твору на належному рівні, реалізацію мети вивчення зарубіжної літератури, зазначеної у чинній Програмі [19].

Загальні принципи і прийоми вивчення елементів теорії літератури в школі обґрунтовані у фундаментальних працях академіка С. Голубкова. Висвітлюють особливості вивчення теоретико-літературних понять науковці Є. Васильєв, О. Галич, В. Назарець; відомі психологи Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Єльконін, О. Леонт'єв, Н. Молдавська, О. Нікіфорова, С. Рубинштейн, М. Талізїна, які у своїх працях аналізують механізм і специфіку поетапного процесу формування теоретичних понять в учнів. У методиці викладання зарубіжної літератури проблеми вивчення теоретико-літературних питань досліджували О. Бандура, О. Богданова, Г. Беленький, Г. Іонін, Н. Корст, Є. Пасічник, М. Рибнікова, Б. Степанишин [40].

Разом з тим серед методистів, науковців та учителів до останнього часу не має однастайності щодо системи, обсягу та послідовності вивчення питань теорії літератури в школі. Цим і обумовлюється **актуальність** обраної теми.

Предмет дослідження – методика вивчення теоретико-літературних понять у школі

Об'єктом дослідження стали зміст, форми, методи і прийоми засвоєння теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури

Мета роботи – на основі існуючих в методиці розробок сформулювати, науково обґрунтувати методи, прийоми вивчення теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури

Досягнення основної **мети** вимагає постановки ряду конкретних **завдань**:

- визначити роль і місце теорії літератури у шкільному курсі зарубіжної літератури;
- окреслити проблеми вивчення теорії літератури в школі;
- охарактеризувати систему вивчення питань теорії літератури в школі;
- проаналізувати прийоми вивчення теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури;
- обґрунтувати необхідність використовувати в школі досягнення сучасного літературознавства.

Для розв'язання поставлених завдань використано такі **методи дослідження**: ретроспективний та системний аналіз філософської, філологічної, психолого-педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; теоретичне узагальнення педагогічного досвіду для визначення теоретико-методичних засад дослідження.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягає у спробі на основі узагальнення існуючих у методичній науці напрацювань з питання вивчення теорії літератури в школі визначити теоретичні засади методики формування літературознавчих понять на уроках зарубіжної літератури і конкретизувати методи, прийоми й види навчальної діяльності, які забезпечують формування цих понять в учнів старшої школи.

Практичне значення роботи полягає у тому, що результати даного дослідження можуть бути використані в практиці викладання зарубіжної літератури в школі і спеціальних навчальних курсах з методики навчання

зарубіжної літератури в школі, у навчальній практиці, проведенні практичних та семінарських занять, у подальших дослідженнях задекларованої проблеми.

Апробація роботи була здійснена на студентській науковій конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка 10 квітня 2018 року.

Обсяг та структура дослідження. Робота складається зі вступу двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Її обсяг без списку використаної літератури становить 83 сторінки комп'ютерного набору. Додається список використаних джерел (80 позицій).

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У ШКОЛІ

1.1. Основні проблеми шкільного вивчення теорії літератури

Питання про вивчення у школі теоретико-літературних понять порушує проблеми і суто методологічного і конкретно методичного характеру. Грунтовний їх аналіз ми знаходимо у відомого українського науковця і методиста Штейнбука Ф.М. [78, с. 245-273]. У висвітленні основних проблем шкільного вивчення теорії літератури будемо послуговуватися його висновками і узагальненнями.

Методологічна проблема полягає у тому, що, з одного боку, естетичний підхід нібито заперечує необхідність вивчати складні, абстрактні і незрозумілі поняття, без яких цілком спокійно, як здається, можна отримувати естетичне задоволення від сприйняття художнього твору.

Однак, з іншого боку, будь-який твір мистецтва взагалі і літературний зокрема створюється та існує за естетичними законами, що описуються за допомогою теоретичних понять, а останні, у свою чергу, дозволяють набагато глибше зрозуміти і відчувати естетичну на сагу. Інакше кажучи, на рівні теорії одне не може існувати без другого, а тому в такому ж ступеню, як твір не може не передбачати теоретичного обґрунтування, так само і теоретичні поняття не можуть існувати самі по собі, тобто без твору. Принаймні, тоді, коли йдеться про вивчення того чи того виду мистецтва.

Але на практиці все виглядає набагато складніше, що виявляється у крайнощах, до яких дуже часто вдаються учителі: або вивчення теоретичних понять перетворюється на „річ у собі”, окрім якої на уроці вже нічого не залишається, або, навпаки, уроки будуються у такий спосіб, що теоретичними поняттями абсолютно нехтується, а розгляд твору перетворюється у кращому випадку на „дрібну філософію на глибоких місцях” або у гіршому – на пусту балаканину „з приводу”.

Відомий літературознавець Г.М. Поспелов запропонував уявити вчителя, який відмовився від теорії літератури: „Про що він може тоді сказати учням? Тільки про окремі факти: жив Пушкін, у 28 році написав „Полтаву”, там розповів про Петра, Мазепу та Полтавську битву тощо. Для того, щоб хоч якось охарактеризувати творчість Пушкіна, „Полтаву”, її образи, потрібно використати якісь узагальнюючі поняття. Без них уся справа полягатиме на повідомленні фактів біографії письменника та „пояснювальному” читанні текстів творів. І ані про жодне їхнє розуміння, ані про їхню оцінку не може йтися”. У цьому зв’язку О. О. Ісаєва зауважує: „...формування кваліфікованого читача в процесі вивчення зарубіжної літератури в школі, розвиток естетичного смаку учнів, розширення їхніх знань про взаємовплив та особливості різних національних літератур, збагачення інтелекту, удосконалення вмінь та навичок неможливе без засвоєння теоретико-літературних понять” [24, с. 9].

Ця проблема знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Так, наприклад, Г. І. Беленькій простежує формування теоретико-літературних понять на кількох етапах: первинні стихійні уявлення, цілеспрямоване абстрагування ознак, яке завершується визначенням поняття, і, нарешті, уточнення поняття, включення його до системи понять і використання під час вивчення нового матеріалу [3].

О. В. Дановський розробив концепцію системно-функціонального формування теоретико-літературних понять, що передбачає розгляд різних „аспектів засвоєння окремих понять з позицій категорій: морально-естетичних відношень мистецтва та дійсності, взаємодії світогляду та творчості письменника; взаємодії напрямків, художнього методу і стилю; взаємодії літературної критики із суспільними рухами та історико-літературним процесом [16, с. 34].

Однак серед методистів, науковців та учителів до останнього часу не має однастайності щодо системи, обсягу та послідовності вивчення питань теорії літератури в школі. Прикметним у цьому контексті є досить гостра дискусія

на сторінках часопису „Всесвітня література в середніх навчальних закладах України”, яка виникла у зв’язку з публікацією статті учителя зарубіжної літератури Г. А. Галки з м. Татарбунари Одеської області [12]. З одного боку, усі учасники майже одностайно погодилися з ідеєю авторки щодо викладання літератури на літературознавчій основі, але, з іншого боку, учасники „круглого столу” не сприйняли такий досвід учителя, відповідно до якого вона „...відмовилася від докладного загального ознайомлення з текстом”, мотивуючи це тим, що „нехай в учнів з’явиться відчуття, що у творі лишилося багато цікавого, недомовленого, з часом їм закортить знову повернутися до нього”. І основним аргументом, який не дозволив погодитися з автором статті, було те, що не можна говорити про викладання літератури, нехтуючи читанням текстів, тобто власне літературою.

Проблема викладання теорії літератури на уроках літератури чи не найгостріше виявляється через характер та зміст співвідношення науки і мистецтва. Протягом століть склалися дві кардинально протилежні позиції щодо цієї дилеми. Так, філософ В.П. Іванов пропонує вирішувати її через аналіз сутності художньої форми діяльності, тому що, на його думку, „за зовнішнім чуттєвим враженням від художності насправді приховується особливий, вироблений культурним розвитком людства механізм духовної діяльності, який і знайшов своє відображення в специфічній формі мистецтва та художньої свідомості суспільства” [20, с.207-208].

А. А. Леонтьєв розглядає цю проблему через значення почуттів у сфері пізнання та мислення. Він вважає хибною ідею, відповідно до якої „чуттєві враження служать лише поштовхом до пізнавальної діяльності”, і вбачає у чуттєвому змісті мислення специфіку людської свідомості: „У явищах свідомості ми передусім знаходимо їхній чуттєвий матеріал. Цей матеріал і утворює чуттєвий склад конкретних образів реальності. Особлива функція чуттєвих образів свідомості полягає у тому, що свідомій картині світу, яка відкривається суб’єкту, вони надають реального характеру. ...Інакше говорячи, саме завдяки чуттєвому змісту свідомості світ для суб’єкта стає

таким, який існує не у свідомості, а поза свідомістю – як об'єктивне „поле” і об'єкт його діяльності” [31, с.139-140].

Розкриваючи роль наочного образу в структурі пізнання, А.В. Славін підкреслює цей взаємозв'язок та взаємовплив чуттєвих та логічних елементів мислення: „Поняття є найважливішим елементом людського мислення і найтоншим інструментом пізнання, однак, складні задачі щодо відображення людською свідомістю об'єктивної дійсності не можуть вирішуватися лише за допомогою засобів концептуального мислення, а передбачають глибинний зв'язок та взаємопроникнення концептуальних та наочних сторін тих компонентів, які мають значення для реального пізнавального процесу” [63, с.68-69].

У дослідженнях С.Л. Рубінштейна основним завданням розвитку розумових здібностей людей визначається завдання „власне розвитку мислення, а не тільки навчання” [59, с.234]. Приділяючи особливу увагу взаємодії образу та поняття, цей вчений говорить про те, що ми „можемо мислити не тільки абстрактними поняттями, а й образами, як це доводить існування метафор і загальне художнє мислення. Хоча теоретично, з метою аналізу, можна і треба розрізняти абстрактне теоретичне мислення та „наочнообразне”, тому що „вони дійсно відрізняються один від одного” через домінування в них або поняття, або образу. „Однак у реальний розумовий процес зазвичай у якійсь мірі включаються і поняття, і образ” [59, с.124].

Образ, на думку С.Л. Рубінштейна, виконує в процесі навчання специфічну функцію, яка не дозволяє обмежувати його поняттями: „Думка про те, що начебто образ є лише менш адекватним вираженням того ж самого, що більш адекватно виражається через поняття, – думка ця (особливо послідовно її простежено в системі Гегеля) є типовою помилкою раціоналіста, який вважає, що можна повністю описати дійсність за допомогою поняття. Насправді ж образ, виражаючи узагальнений зміст, разом з тим виходить за його межі, вводить специфічні відтінки, які неможливо передати через

абстрактне формулювання узагальненої думки. Про те, як образ збагачує думку, можна легко переконатися на прикладі будь-якої метафори”[59, с.124].

Як справедливо зазначають дослідники, складність цієї проблеми полягає також і в тому, що власне навчальне завдання може бути сформульованим лише на мові понять, а от під час його ви рішення слід використовувати не тільки логіку, а й образний підхід, бо в іншому випадку „зникає переживання, яке у суттєвий спосіб посилює думку” [60, с.71,84].

У зв’язку з цим Н. Д. Молдавська, відмічаючи специфічність літературного розвитку та літературної освіти, запропонувала важливе для методики положення: „Відношення до мистецтва і його сприйняття формуються за законами, які не завжди співпадають із законами розвитку теоретичного мислення, хоча і пов’язані з ними. У понятті ми маємо справу із загальноновживаним узагальненням, яке формується у загальнолюдському досвіді протягом життя багатьох поколінь. У художньому образі узагальнення не може бути загальноновживаним (якщо це не стала алегорія чи символ), воно завжди єдине та неповторне, оскільки породжено творчою фантазією художника. Це значно ускладнює весь процес накопичення художнього досвіду дитини, а відтак і процес його літературного розвитку” [41, с. 6].

Отже, ще раз окреслюючи суть проблеми, можна стверджувати, що вивчення літературних творів без відповідного теоретичного підґрунтя неможливе, але процес осягнення теоретичних понять повинен обов’язково поєднуватися з емоційним забезпеченням та естетичною стороною аналізу художнього твору в школі. Так методологічна проблема перетікає в методичну, в якій можна виділити літературознавчий і саме методичний аспекти.

Літературознавчий аспект пов’язаний з тим, що більшість літературознавчих понять по-різному трактуються у словниках і довідниках, немає їх усталених визначень, певних характеристик. Звідси чимало нарікань учителів на стан нашої літературознавчої науки. Мовляв, що ж то за науковці, якщо вони не можуть дати навіть точного визначення термінів. Однак ці

нарікання безпідставні. Вітчизняна літературознавча наука динамічно розвивається, про що свідчать нові видання, які з'явилися в Україні останнім часом: «Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.» за ред. М. Зубрицької (Львів, 1997), «Лексикон загального та порівняльного літературознавства» (Чернівці, 2001), «Теорія літератури» О. Галича, В. Назарця, Є. Васильєва (Київ, 2001), «Літературознавчий словник-довідник» (Київ, 2007) та ін.

Річ у тім, що більшість літературознавчих понять є умовними і багатозначними, до того ж вони змінювалися протягом дії літературного процесу і внаслідок своєї багатозначності та історичності набули різних тлумачень, що є цілком природно. Тому немає і не може бути однозначного трактування теоретичних понять. Проте багатозначність термінів аж ніяк не заперечує їх глибокого вивчення протягом історії розвитку літератури. Тож учитель літератури має не стільки прагнути абсолюту у визначенні понять, скільки пояснити учням їхню сутність та історичний характер (коли виникає певне явище, які його характерні ознаки, як воно змінювалося, взаємодіяло з іншими явищами, хто представляє його на різних етапах тощо).

Суто методичний аспект ставить перед вчителем завдання: Як зробити, щоб вивчення цих понять стало органічним у структурі уроку? Як зробити їх зрозумілими для учнів? Як спонукати їх не просто визубрювати ті чи ті визначення, а глибоко розуміти їх, застосовувати набуті знання на практиці? Як пояснити поняття з теорії літератури доступною й зрозумілою для школярів мовою? Усі ці питання кожен з учителів щодня вирішує самостійно. А крім них, існують і загально-педагогічні питання, і специфічні підходи щодо вивчення теоретичних понять у курсі «Зарубіжна література».

У методиці викладання літератури проблема формування літературознавчих понять традиційно досліджується в контексті питань, пов'язаних із вивченням елементів теорії літератури в школі. Принципово важливими для цього стали положення відомих методистів про розумовий розвиток школярів (Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Стоюнін, М. Кудряшов) та

естетичне виховання (О. Бандура, Н. Волошина) під час засвоєння теоретико-літературних знань, про вивчення „стрижневих” літературознавчих проблем у шкільному курсі літератури (Г. Беленький, М. Снежневська, О. Телехова), про поетапне формування теоретико-літературних понять у школі (О. Балибердін, О. Бандура, Г. Беленький, О. Ісаєва, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, М. Снежневська та ін.).

Значний внесок у дослідження принципів, методів і прийомів формування літературознавчих понять і використання теоретичних знань під час аналізу художніх творів зробили О. Бандура, Н. Волошина, Є. Волощук, В. Голубков, А. Градовський, О. Ісаєва, З. Кирилюк, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, І. Лімборський, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, Є. Пасічник, М. Рибникова, А. Ситченко, Б. Степанишин, Ю. Султанов, К. Фролова та ін. Зокрема, Ю. Султанов у своїх підручниках та методичних розробках надає належну увагу формуванню такого важливого вміння кваліфікованого читача, як оволодіння теоретико-літературними знаннями, «за допомогою яких читач зможе оцінити художній твір, розмірковуючи над прочитаним» [65, с. 3]. Методист сповідує думку, що основи формування теоретико-літературних понять закладаються при вивченні рідної української літератури, а вже потім поглиблюються в курсі «Світової літератури». Виняток становлять лише ті терміни, що розкривають специфіку предмета, а саме: початкове поняття про всесвітню літературу, оригінальні та перекладні твори, переспів, переклад художнього твору, автора й перекладача, мандрівні сюжети, хоку, танка, початкове поняття про антиутопію тощо [65, с. 3]. Ю. Султанов наголошує, що процес формування теоретико-літературних понять – довготривалий і складний. У 5-7 класах він проходить кілька етапів: а) початок формування поняття, що завершується в наступних класах, наприклад, поняття «всесвітній літературний процес»; б) формування початкового поняття – найпростіша форма узагальнення, що незважаючи на певну незавершеність, дає відповідь на запитання «Що це за поняття і в чому його сутність», зокрема поняття про основні роди й жанри літератури; в) формування відносно повного поняття,

що містить суттєві, найбільш типові ознаки предмета, зв'язки й відношення між явищами, наприклад, танка, хоку, мандрівний сюжет [65, с. 4]. Учений-методист обстоює поетапне й цілеспрямоване засвоєння теоретико-літературних знань у процесі вивчення художніх творів з урахуванням їхньої жанрової специфіки, що може забезпечити поступовий «зріст» молодших підлітків як читачів від 5-го до 7-го класу [65, с. 4]. А це стане підґрунтям для подальшого формування в наступних класах навичок кваліфікованого читача.

Окремі аспекти проблеми формування літературознавчих понять у процесі викладання української літератури досліджувалися в дисертаціях О. Бандури (1975), О. Забарного (1996) та ін.; зарубіжної літератури – А. Мартинець (1996), Ж. Клименко (1999), Ю. Дишлюк (2002), С. Сафарян (2003), Г. Островської (2004), В. Уліщенко (2004), Г. Бітківської (2007) та ін.

Однак у сучасній шкільній практиці спостерігається невідповідність між станом вивчення літературознавчих понять і науковими дослідженнями на цю тему. Процес формування літературознавчих понять відбувається зазвичай без урахування специфіки курсу зарубіжної літератури, нецілеспрямовано, без вироблення в учнів умінь самостійно засвоювати теоретичні поняття й застосовувати їх як постійний інструмент під час вивчення художніх творів. Отже, усе це викликає необхідність створення методики формування літературознавчих понять, активне використання яких у процесі навчальної діяльності є необхідною передумовою вивчення літератури як мистецтва слова.

Вивчення наукової та навчально-методичної літератури дає підстави стверджувати, що, незважаючи на актуальність, проблема формування літературознавчих понять ще не досліджена комплексно.

З'ясуємо насамперед, у яких формах вводяться до шкільної програми теоретичні відомості

1.2. Місце та роль теорії літератури в літературній освіті учнів

Розділ теорії літератури у складі шкільного літературного курсу один з самих давніх. Це була виключно шкільна наука, яка мала назву “Риторика”.

Питання про включення теорії літератури у шкільні програми у минулому мало різні трактування. В теперішній час вибраний найбільш раціональний шлях засвоєння учнями теоретико-літературних понять. Немає потреби говорити про те, наскільки насправді важливим і потрібним є для школи згаданий теоретичний курс, адже кожний учитель, та й учні, особливо старших класів, прекрасно орієнтуючись у творі, не кажучи вже про його фаховий аналіз, без опори принаймні на якийсь теоретичний мінімум подібних знань, засвоїти його просто не можуть. Відповідно, чим глибшим буде цей «мінімум», чим більше він буде прагнути до «максимуму», тим ґрунтовнішим і кваліфікованішим він буде, тим, зрештою, повнішим і чіткішим буде уявлення учня про цей твір, про характер зв'язаного з ним авторського задуму та оригінальність форми його художнього втілення – до чого, в кінцевому рахунку, ми і прагнемо, вивчаючи твори художньої словесності [7].

У сучасній школі теоретико-літературні поняття вивчаються у зв'язку з вивченням певних літературних творів, які дають найбільш відповідний конкретний матеріал для засвоєння того чи іншого теоретичного поняття. У відповідності до вимог часу в програмах з літератури зростає значення теорії літератури, яка допомагає сприйняттю художніх творів у їх специфіці, розвиває навички та вміння їх аналізу.

Для певного віку учнів та у відповідності з мистецькою специфікою кожного твору, що вивчається, укладачі програми підібрали посилені теоретико-літературні поняття. Уже на початку 5-го класу під час вивчення усної народної творчості розглядаються такі поняття, як «фольклор», «прислів'я», «приказка», «загадка», «пісня». Знання про антитезу і алегорію, автора, початкові поняття про оригінал і переклад засвоюються в процесі вивчення казок народів світу. Початкове поняття про вірш, пейзаж, тему, ідею, епітет, метафору п'ятикласники отримують під час вивчення теми «Природа і людина» (поетична творчість Дж. Кітса, Й.В. Гете, Г. Гейне). Творчість Марка Твена, Е. Портер дають можливість отримати початкові поняття про сюжет, повість, роман, а аналіз книги Л. Керролла «Аліса в Країні Див» – початкові

знання про фантастику. У 6-му класі учні дізнаються про художній образ, вічний образ, ліричного героя, міф, мотив, байку, езопову мову, притчу, хайку, поему, композицію, гумор, іронію, художню деталь, підтекст, конфлікт, поглиблюють поняття про алегорію, роман, повість, фантастику. Основою теоретико-літературної освіти семикласників є поняття про билину, баладу, гіперболу, символ, історичний роман, феєрію, оповідача і розповідача, початкове поняття про точку зору, поглиблення понять про оригінал і переклад, оповідання, вірш, повість, образ автора. У 8-му класі даються поняття про роди літератури, героїчний епос, оду, елегію, трагедію, комедію, рубаї, сонет, початкові поняття про літературний напрям, літературну течію, поглиблення понять про міф, міфологічний образ, вічний образ тощо. Дев'ятикласники під час вивчення творчості Дж. Байрона, О. Пушкіна, М. Лермонтова поглиблюють поняття про поему (романтична), роман (роман у віршах, філософсько-психологічний), віршовий розмір; засвоюють найвизначніші художні зразки таких літературних напрямів, як романтизм, реалізм, модернізм; поглиблюють поняття про художність, навчаються розрізняти класичну та масову літературу. У 10-11 класах учні застосовують набуті теоретичні знання при аналізі художніх текстів, а також формують уявлення про більш складні абстрактні поняття, такі як системи віршування, численні жанрові різновиди, у тому числі жанри на межі літературних родів тощо.

У кожному класі виділяються **провідні теоретико-літературні проблеми:**

5 клас – жанри, сюжет, подія, літературний герой; усвідомлення зв'язку між героями і подіями; моральна оцінка герою і його вчинкам;

6 клас – взаємозв'язок героїв (головних і другорядних), епізодів, розділів, зчеплення подій; функції портрета, пейзажа, інтер'єра тощо;

7 клас – характер – герой – образ; обставини (характер розглядається в тісному зв'язку з обставинами, в яких він формується і проявляє себе); взаємозв'язок всіх сторін особистості – вчинків, думок, почуттів;

8 клас – образність літератури, її відмінності від літератури наукової і від інших видів мистецтва; роль творчої уяви та художнього вимислу; у світлі загального поняття про образність літератури розглядаються такі компоненти твору, як тема, ідея, сюжет, композиція, характер, зображально-виражальні засоби мови.

У 7-му і 8-му класах учні дізнаються про те, що людина по-різному зображується в різних родах літератури; багатосторонньо і об'ємно – в епічних творах; в окремому переживанні – в ліриці; у вчинках, зіткненнях – у драмі.

Система наукових понять у шкільному курсі літератури побудована таким чином, що відома частина матеріалу 5-8 класів повинна отримати повторне теоретичне висвітлення на новому рівні в 9-11 класах

Теоретичні відомості вводяться до програми у трьох основних формах. По-перше, одні з них вміщені в пояснення до кожної теми програми. Так, наприклад, у 10-му класі під час вивчення теми „Золоті сторінки далеких епох. Данте Аліґ'єрі (1265 – 1321). «Божественна комедія» (Пекло, пісні I, V), Рай (пісня XXXIII) ” пропонується звернути увагу на особливості композиції поеми, алегоричний зміст образів та епізодів, жанрову своєрідність твору.

По-друге, інколи теоретико-літературні поняття подаються в поясненнях учителя, в статтях підручника, але не пропонуються для спеціального вивчення.

По-третє, теоретико-літературні поняття репрезентовано у спеціальній рубриці – „Теорія літератури”. Так, наприклад, у тому ж 10-му класі у тому ж розділі в даній рубриці пропонується спеціально розглянути такі поняття *Mif*, *епічна поема* тощо.

О. О. Ісаєва пропонує ще одну класифікацію, яку можна прийняти лише як умовну. Зокрема, визначаються:

— **теоретико-літературні** поняття, які використовуються для осмисленого сприйняття та розуміння саме художньо-виражальних засобів твору (епітети, алегорії, композиція, сюжет тощо);

- *літературознавчі* поняття, що спрямовані на осмислення літературного процесу в цілому та його закономірностей (наприклад, художня література як вид мистецтва; поняття про світову та національні літератури, їхні напрями та течії; взаємопроникнення родів та жанрів у сучасній літературі та ін.);
- *загальноестетичні* поняття (про художньо-мистецький напрям, єдність форми та змісту, трагічне та комічне, вічні образи в мистецтві тощо) [18, с. 10].

Всі поняття повинні працювати в процесі уроків літератури, поступово засвоюватись учнями як елемент наукового підходу до літератури і ставати головними орієнтирами у вивченні літератури.

Ставши складовою частиною навчальної програми, теоретико-літературний матеріал (за підрахунками О. Бандури, – це «понад сто п'ятдесят теоретичних понять різної складності й об'ємності») розташовується за історико-літературним принципом структурування навчального матеріалу, який здійснюється в кожному класі відповідно до вікових особливостей і пізнавальних можливостей школярів. Вивчаються фольклорні твори – і подаються відомості про міф та легенду, казку, прислів'я та приказки; твори про історичне минуле народу – і поняття про літопис і т. д [1, с. 11-26].

Отже, починаючи з 5 класу і до 11 класу учні повинні засвоїти більш ніж 100 понять різного обсягу і складності, які введені у шкільний курс у відповідності до принципу доступності. Але вивчаються вони не в тій послідовності, в якій вони знаходяться у самій науці. Умовно теорію літератури можна поділити на 4 розділи:

1. Художня література як форма суспільної свідомості.
2. Художній твір.
3. Літературні роди і види.
4. Літературний процес.

Два з цих розділів мають підрозділи, які складаються з груп (розділи: *Художній твір* і *Літературні роди і види*). В кожному класі вивчаються

поняття, які належать до різних розділів, що призводить до певних проблем. Наприклад, у 6 класі вивчаються поняття: *міф, байка, роман, повість* з розділу *Літературні роди і види* і *гумор, іронія, художня деталь, підтекст* з розділу *Художній твір* тощо. Виникає протиріччя між необхідністю формувати в учнів систему знань з теорії літератури та несистемним викладанням матеріалу. Як це подолати? Складність полягає у тому, щоб не порушуючи логіки та структури шкільного курсу літератури, зберігаючи єдність теоретичного матеріалу з художнім та історико-літературним, винайти засіб відтворювати втрачені зв'язки між окремим теоретичними поняттями і порядок розміщення їх у пам'яті учнів. О. Бандура пропонує вирішити цю проблему шляхом застосування системно-структурного способу викладу теоретичних понять, який передбачає три ступеня систематизації відповідних знань учнів [1, с. 48]:

1. На першому ступені систематизація понять розпочинається в процесі їх вивчення – шляхом встановлення внутрішніх зв'язків з іншими однорідними, вивченими раніше. Це дає можливість об'єднати ці поняття у групи. Наприклад, розкриваючи особливості кожного з тропів, які вивчаються у зв'язку з аналізом художніх творів у різних класах, обов'язково вказуємо на їх загальне використання в переносному значенні з метою виділення якої-небудь важливої риси або сторони зображуваного письменником предмета. Цей ступінь називається **систематизацією в процесі вивчення понять**. Вона є окремим моментом розкриття їх сутності.

2. У зв'язку з тим, що у кожному класі паралельно вивчаються поняття, які входять до різних груп, на другому етапі виникає необхідність встановлювати зв'язки між цими групами, об'єднуючи їх у великі блоки – підрозділи. Таку роботу можна назвати **частковою систематизацією**. На неї відводиться частина уроку. Прикладом такої систематизації є робота з поняттями з розділу *Літературні роди і види*, в результаті якої з'являється схема-таблиця:

ЛІТЕРАТУРНІ РОДИ ТА ВИДИ

Епос	Лірика	Драма
літературна казка	вірш	драма
байка	канцона	трагедія
оповідання	сонет	комедія
повість	хайку	
роман	елегія	
балада	ода	
поема	рубаї	

3. На третьому ступені відбувається об'єднання підрозділів у розділи, а останніх у систему, що має структуру науки. Цей етап можна назвати етапом **формування первинної системи теоретичних знань**. На цьому етапі на вивчення теорії літератури необхідно відводити окремі уроки. В результаті первинна система набуває вигляду таблиці-схеми:

ТЕОРІЯ ЛІТЕРАТУРИ

Художня література як форма суспільної свідомості	Художній твір	Літературні роди та види	Літературний процес
специфіка літератури (образне відтворення дійсності);	тема та ідея; ідейно-естетичний зміст та художня форма; життєва правда	епос; лірика;	художній метод; літературний напрям;

<p>об'єкт літератури (людина, її середовище); зв'язок з життям</p>	<p>та художня вигадка; композиція (конфлікт, сюжет, несюжетні компоненти засоби художньої оповіді); художні засоби мови (фонетичні, лексичні, синтаксичні); віршування (силабо-тонічне, тонічне, силабічне)</p>	<p>драма</p>	<p>індивідуальний стиль письменника; зв'язок з фольклором; зв'язок з нац. літературами; зв'язок з іншими видами мистецтв</p>
---	--	--------------	---

Проблемі свідомого засвоєння понять, системного вивчення їх в умовах спонтанного викладання та формування системи знань присвячений другий розділ дослідження.

Висновки до розділу 1.

У методиці викладання літератури проблема формування літературознавчих понять традиційно досліджується в контексті питань, пов'язаних із вивченням елементів теорії літератури в школі.

Питання про вивчення у школі теоретико-літературних понять порушує проблеми і суто методологічного і конкретно методичного характеру.

Аналізуючи проблему на методологічному рівні, можна стверджувати, що вивчення літературних творів без відповідного теоретичного підґрунтя неможливе, але процес осягнення теоретичних понять повинен обов'язково поєднуватися з емоційним забезпеченням та естетичною стороною аналізу художнього твору в школі. Так методологічна проблема перетікає в методичну, в якій можна виділити літературознавчий і саме методичний аспекти.

Методичний аспект, спрямований на вироблення певної системи вивчення теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури, повинен враховувати місце і роль теоретичних знань в літературній освіті школярів. Протиріччя між необхідністю формувати в учнів систему знань з теорії літератури та несистемним викладанням матеріалу допоможе подолати системно-структурний спосіб викладу теоретичних понять.

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Під методикою формування літературознавчих понять слід розуміти цілісне, динамічне утворення, яке характеризується єдністю мети, змісту, принципів, функцій, організацією методів, прийомів і видів навчальної діяльності учнів. Визначенню ефективних методів, прийомів і видів навчальної діяльності для формування літературознавчих понять в учнів в основній школі повинен передувати розгляд принципів, на які повинна спиратися робота з шкільного вивчення теорії літератури.

2.1. Методичні принципи вивчення теоретико-літературних понять

Для викладу теоретичних відомостей на уроках зарубіжної літератури варто розглянути загальні методичні принципи, якими слід керуватися під час вивчення теоретико-літературних понять.

Принцип науковості полягає у відповідності тлумачення понять теорії літератури, що вивчаються у школі, сучасному рівню літературознавчої науки.

Принцип наступності. Шкільна програма побудована таким чином, що поняття з теорії літератури вивчаються протягом усього курсу "Зарубіжна література" з 5 по 11 клас. Вчитель має враховувати ті знання, які учні вже мають, й відштовхуватися від них, вводячи нові поняття. Деякі поняття поглиблюються, уточнюються, деякі дають можливість узагальнити те, що вже вивчалось раніше.

Принцип доступності. Нерідко словесники пропонують школярам визначення теоретичних понять, узяті безпосередньо із літературознавчих словників-довідників. З наукового погляду тут все правильно, однак не забуваймо, що літературознавчі видання розраховані на дослідників літератури, а не учнів. Тому вчитель має певною мірою адаптувати подані в довідковій літературі поняття, щоб вони стали їм зрозумілими.

Принцип співвідношення понять з теорії літератури з літературними творами, явищами, спадщиною митців, твори яких вивчаються. До введення

нових понять на уроках зарубіжної літератури можна прямувати двома шляхами: 1) дати визначення нового поняття, а потім показати спосіб його виявлення на літературних прикладах з матеріалу, що вивчається; 2) на підставі вивчення літературних творів, явищ узагальнити знання учнів, подавши нове теоретико-літературне поняття. Однак, хоч який би шлях обрав учитель, завжди лишається актуальним принцип співвідношення цих понять з літературою, яка розглядається на уроці. Теоретичні поняття не мають бути відокремлені від художнього тексту, літературних явищ. Механічне їх уведення, без осмислення на основі літературного матеріалу, призводить лише до втрати інтересу учнів до питань теорії літератури. А вивчення теоретичних понять можна зробити надзвичайно цікавим. Скажімо, вчитель після визначення певного поняття може запропонувати учням знайти у художньому тексті, що вивчається, приклади, які ілюструють дане поняття. Можна організувати також гру "Теоретичне лото", коли учасникам роздаються картки з назвами термінів, а вони мають співвіднести їх з уривками з художніх текстів тощо.

Принцип опори на культурологічний контекст. Вивчення зарубіжної літератури передбачає врахування розвитку світової культури, адже літературу неможливо відокремити від загальних культурних процесів і філософської думки. Більшість літературознавчих понять так чи інакше пов'язані з історією культури і стосуються мистецьких явищ також (наприклад, романтизм, бароко, класицизм, гротеск, поліфонізм, символізм тощо).

Принцип багатозначності. Літературознавчі поняття, як правило, багатозначні, тому один і той самий термін може вказувати на різні явища (як-от: бароко — доба, літературно-мистецький напрям і стиль; модернізм — літературно-мистецький напрям і сукупність різноманітних явищ у мистецтві кінця XIX — початку XX ст. тощо).

Принцип історизму. Кожне з теоретико-літературних понять має свою історію. Врахування історичності літературознавчих понять допоможе

вчителеві сформувати в учнів цілісне уявлення і про літературний процес, його динаміку.

Принцип типологічних взаємозв'язків української та зарубіжної літератур. Більшість теоретичних понять, що вивчаються в курсі зарубіжної літератури, представлені і в курсі української літератури. Одним з найголовніших моментів є те, що „початок формування цих понять здійснюється на уроках... української літератури. На уроках [зарубіжної] літератури здебільшого маємо справу із перекладами, тому тут може йтися лише про поглиблення теоретичних відомостей. Виняток становлять лише ті теоретико-літературні поняття, які не вивчаються на уроках української літератури в 5-8-х класах. Їх не дуже багато. До них, скажімо, доречно зарахувати такі: початкове поняття про всесвітню літературу, поняття про оригінальні та перекладні твори, поняття про переспів художнього твору, автора і перекладача, початкове поняття про антиутопію, мандрівні сюжети, а також поняття про хоку, танка тощо [66, с. 51].

Дещо відрізняється від переліку теоретико-літературних понять, які вивчаються у курсі української літератури, перелік понять з курсу зарубіжною літератури і в 9-11-х класах. Це, безперечно, пов'язано з особливостями тих національних літератур, які вивчаються в даний період, а також з новітніми тенденціями в розвитку сучасної світової літератури, які (тенденції) в програмах з української літератури не репрезентовано: йдеться, зокрема про такі, наприклад, поняття, як „театр абсурду”, „новий роман”, „постмодерністський роман” і „постмодерністська лірика”, або про такі „екзотичні” поняття, як „магічний реалізм”, з якими традиційна, класична методика викладання літератури до останнього часу не мала справи. Отже, щоб учні краще засвоїли теоретико-літературні поняття на уроках зарубіжної літератури, варто під час їх вивчення звертатися до творів і явищ української літератури. Так учні зможуть отримати цілісне уявлення про літературу і світовий літературний процес [25, с. 15-18].

2.2. Етапи засвоєння понять

Кожне теоретико-літературне поняття має численні ознаки, а в обов'язковий мінімум школи входить лише певна частка. Ці ознаки повинні відповідати таким **вимогам**:

- правильно, достатньо повно розкривати сутність самого поняття й відповідного художнього явища;
- бути доступним учням певного віку та певних пізнавальних можливостей;
- бути цінними в освітньо-виховному відношенні;
- забезпечувати належну основу для вироблення в школярів практичних умінь та навичок.

Формування літературознавчих понять в учнів основної школи на уроках зарубіжної літератури відбувається на всіх етапах вивчення художніх творів у **чотири етапи**:

1 етап. Підготовчий:

- формування мотивації для спостережень за літературними явищами, накопичення їх під час читання літературно-художніх творів, засвоєння окремих ознак поняття, як правило, без використання термінів і визначень;

2 етап. Визначення поняття:

- цілеспрямоване організоване спостереження за літературними явищами, виокремлення загальних та істотних ознак (абстрагування і конкретизація), встановлення відношень між ними, використання терміна, пояснення поняття, з'ясування його ролі в художньому творі;

3 етап. Закріплення поняття:

- уточнення і закріплення виокремлених ознак поняття, встановлення його зв'язків, порівняння з іншими поняттями, визначення поняття, виконання різноманітних завдань і вправ для засвоєння змісту й обсягу поняття, класифікація вивчених понять;

4 етап. Поглиблення поняття:

- застосування поняття на новому матеріалі (у т.ч. під час реалізації міжпредметних зв'язків у процесі вивчення предметів естетичного циклу – української літератури, музики, образотворчого мистецтва та ін.), використання поняття для вирішення творчих завдань, опора на конкретне поняття під час утворення нових понять, систематизація понятійного апарату.

Отже визначенню теоретико-літературного поняття передуює перший етап його вивчення, на якому відбувається накопичення знань про певне поняття. Цей процес може тривати кілька років. Ми опановуємо окремі відомості, деталі складного поняття.

На другому етапі, актуалізувавши накопичені відомості, розкриваємо доступні ознаки виучуваного поняття. У колективній бесіді виокремлюємо найважливіші з викреслених ознак. Під керівництвом учителя формулюється визначення і зіставляється з тим, що подано в підручнику. Такий прийом дає можливість уникнути механічного заучування визначень.

На третьому та четвертому етапах засвоєні поняття уточнюються і збагачуються новими ознаками.

Окреслюється своєрідна формула пізнання теоретичного поняття: від спостереження за літературним матеріалом і накопичення читацьких вражень – до літературознавчих понять і термінів, пов'язаних із конкретним твором, і далі: до усвідомлення їх загальнолітературного змісту і значення. Є. Пасічник зауважує, що осмислення теоретичних понять відбувається раніше, ніж ознайомлення учнів з їхніми назвами – термінами. У подальшому засвоєння термінів і понять перестає бути метою навчання і перетворюється на засіб опрацювання нових виучуваних творів, яким дедалі вільно оперують школярі. О. Бандура зауважує, що засвоєння теоретико-літературних понять можна вважати достатнім тоді, коли учень уміє практично застосовувати свої знання на різному навчальному рівні. Застерігаючи від поверхового сприйняття теоретичних знань, не підкріплених конкретикою практичного розбору, Г. Токмань вказує на можливу відстань між словом-терміном і поняттям, яке це слово називає [69, с. 216-218]. Ефективним засобом вивчення теоретико-

літературних знань методисти вважають вправи, «мета застосування яких – ширше ілюструвати виучуване теоретичне поняття, допомогти учням повніше осягти сутність відповідного літературного явища, становити внутрішні зв'язки однорідних понять, застосовувати свої знання на практиці, виробляти вміння ними користуватися» [47, с. 115-121].

З огляду на запропоновані етапи формування літературознавчих понять, необхідно розробити систему завдань, спрямованих на засвоєння літературознавчих понять. При розробці цієї системи доцільно орієнтуватися на такі типи навчальних **завдань**:

- розпізнавання застосування літературознавчих понять у тексті (учень помічає використання поняття, не визначаючи його істотних ознак);

- репродуктивні, спрямовані на розуміння, запам'ятовування, відтворення істотних і загальних ознак літературознавчих понять, їх визначень;

- репродуктивно-конструктивні (знання терміна, розуміння суті поняття, порівняння однорідних понять, встановлення системних зв'язків між ними, формування вмінь працювати за поданим зразком);

- творчі, спрямовані на перенесення поняття на інший матеріал (на якому воно не було сформоване), узагальнення і трансформація вивчених літературознавчих понять тощо.

Виконання різноманітних навчальних завдань забезпечує системність в роботі з формування літературознавчих понять, поетапне опанування учнями їх змісту – підготовку й здійснення узагальнень, вироблення вмінь в учнів працювати спочатку за зразком, а пізніше – без нього.

У цій роботі треба дотримуватися простих правил:

- спиратися на найбільш характерний конкретний художній матеріал, який дає змогу наочно розкрити зміст терміна;
- засвоювати поняття від простого до складнішого;
- добре усвідомити й запам'ятати виучуване поняття;
- розуміти зміст назви поняття – терміна, пояснювати його

походження;

— терміни, як і поняття, мають постійно вживатись, збагачуючись від твору до твору, від класу до класу новими деталями та прикладами;

— активно застосовувати набуті теоретичні знання під час самостійного читання художньої літератури й літературознавчих матеріалів, ознайомлення з іншими видами мистецтв тощо;

— пам'ятати, що вивчення теоретичних знань – не самоціль, а інструмент, засіб формування інтерпретаційної свідомості читачів-учнів.

Засвоєння теоретико-літературних знань у середніх класах здебільшого є підрядним до вивчення твору й зумовлюється його образним складом.

Акцент у старшій школі робиться на загальних поняттях і закономірностях, що стосуються літературного процесу загалом.

О. Бандура переконує: «...розкриття сутності теоретико-літературних понять у тісному зв'язку з аналізом художніх творів і фактів літературного процесу, на їх матеріалі – єдино правильний шлях вивчення цих понять» [47, с. 120]. У подальшому, в роботі над іншими творами учні повинні активно застосовувати нові літературознавчі терміни і поняття. Вони поступово звільняються від «наївного реалізму» в сприйнятті художніх картин, у кожній із них намагаються помічати не лише зображене, а й виражене, наближаючись до розуміння виконавського завдання письменника та оцінюючи рівень його художнього виконання. Коли учні навчаться визначати в прочитаному прийоми творення персонажа, вони зможуть доказово пояснити його риси характеру. Наочні посібники: таблиці, схеми, карти й т. ін. відіграють важливу роль у засвоєнні теоретичних знань із літератури, матеріалізуючи такий спосіб розумові дії школярів.

Яким чином відповідно до окреслених вище засад будеється робота учителя щодо вивчення теоретико літературних понять? Для того, аби

відповісти на поставлене запитання, пропонуємо фрагмент уроку стосується вивчення роману Г.Г. Маркеса „Сто років самотності” [79; 58, с. 255-260]:

«Мета даного уроку полягала у тому, аби проаналізувати роман колумбійського письменника, поклавши в основу роботи аналіз одного з ключових епізодів (це зумовлено великим обсягом роману та недостатньою кількістю годин на його вивчення), і дати можливість учням зрозуміти, у чому полягає суть такого поняття, як „магічний реалізм”. Епізодом, який найбільш відповідає поставленій меті, на наш погляд, є той, де йдеться про загадкове „вознесіння” Ремедіос Прекрасної. Саме в ньому яскраво відобразилася як художня манера Г. Г. Маркеса (чиста прекрасна дівчина „віддала Богові душу”, щезла зі світу, злетіла з полотна реальності твору на полотнищах буденних простиралл), так і визначальна ідея роману (від вічної самотності чи до самотньої Вічності пішла Ремедіос? Хто і за які провини приречений на самоту? Це кара чи винагорода, спасіння чи приреченість?).

Для виконання завдання учням заздалегідь було запропоновано підготувати діалоги, в яких би обов’язково фігурували, з одного боку, Ремедіос Прекрасна, а з другого – хтось з її родичів, близьких або хтось з тих, хто знав Ремедіос. Крім цього, було визначено і зміст діалогу: ті, хто буде спілкуватися із „Ремедіос”, повинні спробувати переконати її в тому, аби вона залишилася на землі, а вона сама має пояснити, чому так діється, і або обґрунтувати неможливість залишитися, або все ж таки залишитися. Забезпечення виконання такого завдання вимагає, аби поділити клас на пари (хлопець – дівчина чи дівчина – дівчина, хоча можливі й інші конфігурації) та визначити ролі (для „чистоти експерименту” цей розподіл можна провести шляхом жеребкування).

Після вирішення усіх організаційних питань урок розгортається за таким сценарієм.

Слово учителя

Створений Маркесом роман викликає подив, захват, здивування. Атмосфера, яка виникає на сторінках цієї незвичної книги, заворожує, вражає,

іноді пригнічує, часом – обурює, але здебільшого захоплює. Роман тримає читача у стані постійного напруженого очікування чогось надзвичайного. І подекуди воно справджується. Однак навіть і тоді, коли в Макондо трапляються дива, вони завжди якісь ніби і не дива зовсім.

Ось отець Никанор здіймається на декілька сантиметрів над землею. А ось кілька років поспіль чомусь не вщухає дощ.

А ось здіймається вітер, і... Ні, це ще не той, останній, вітер. Це лише вітерець, який здіймає угору чисті простирадла разом із Ремедіос Прекрасною. Невже для дівчини не залишилося місця на землі, тому що вона наділена **неземною** красою?! І хіба не можна зробити щось, аби так не сталося?!

Щоб отримати відповіді на ці питання, подивимося та послухаємо ті сценки діалоги, які ви готували на сьогоднішній урок.

Зразки учнівських сценок-діалогів.

Сестра.

*Я не вірю в безхмарне небо
Ів чернече розп'яття рук –
На землі по земному треба
Жити, зазнавши і щастя, й
мук! Закохатися до божевілля,
Щастям впитися, як уві сні!
І зіграти гучне весілля
Або просто почути: „Ні!”.*

Ремедіос. Я не хочу залишатися на землі, бо я тут ніби проклята. Адже приношу лише біди та нещастя! Я хочу відлетіти на небеса.

Сестра. Ремедіос! Я розумію, чому ти не хочеш залишитися і Боже Провидіння підносить тебе у небо. Але ж ти не знала нестатку! Кожна жінка віддала б душу, щоб володіти всіма чарами, якими так щедро нагородила тебе природа! Можливо, для того, щоб зняти твоє закляття, потрібно лише кохання? Не обожнення, не тваринна пристрасть, а кохання, яке звеличувало

б, кохання, від якого в гріху народжувалися б діти?! Чи може бути щось солодшим від гріха? Хіба у небі ти це знаєш?

Ремедіос. Ти говориш, що кожна жінка віддала б душу, щоб володіти чарами, якими так щедро обдарувала мене природа? Але вона обділила мене щастям кохати і бути коханою. Можливо, коли я по ину за небокрай, то знайду там усе те, чого не мала на землі...Прощавайте!

Фернанда. Де моє простирadlo? Хто забрав моє простирadlo? Урсуло, ти не бачила моє простирadlo?

Урсула. Ось воно!.. Летить! Летить з Ремедіос!

Фернанда та Урсула. Ремедіос, ти куди?

Фернанда. Що про нас подумують люди?

Ремедіос. А чому я повинна думати про людей, які найменше хвилюють мене в цьому житті, адже я самотня?

Урсула. Чому ж ти самотня, якщо у тебе є ми – твої рідні?

Фернанда. І якщо ти самотня на землі, то що тоді говорити про небо?

Ремедіос. Можливо, саме на небі мене не засуджуватимуть за мою поведінку, яка так не подобалась вам.

Урсула. Але ж, Ремедіос, твоя поведінка була не зовсім зрозумілою для нас!

Ремедіос. Можливо, для вас вона була незвичайною, а для мене – цілком природною.

Фернанда. Ремедіос, лишайся, адже життя прекрасне! А скільки навколо чоловіків, зачарованих тобою!

Урсула. Не кидай нас! Ніхто тебе більше не засуджуватиме за твої вчинки, житимеш і надалі серед нас так, як тобі хочеться!

Ремедіос. Я не можу бути з людьми, що живуть на землі – мені тут не місце!

Урсула. І що, ми не зможемо тебе переконати залишитися?

Ремедіос. Ні, я вже все вирішила.

Ремедіос. От скажи, Ауреліано, у тебе ніколи не з'являлось божевільного бажання покинути все: дім, родину, і піти за покликом неба? Жити, не відчуваючи тиску цих дурних обмежень, про які Фернанда так часто мені нагадує: „не роби те”, „так не чинять”?.. Набридло, більше не хочу так жити.

Ауреліано. Ремедіос, мені здається, ти занадто скептично ставишся до життя, помічаючи тільки дрібні негаразди. Подивися на мене! Перед тобою людина, для якої усі цінності справжнього життя – кохання, гроші, веселі розваги, пиятика – звичайна повсякденна справа. А хіба я нещасливий? Та я впевнений, що чи не всі жителі Макондо заздять мені, тому що я маю все, чого прагне кожна людина!

Ремедіос. Ти помиляєшся, Ауреліано, далеко не кожна!.. Принаймні – не я! Знаєш, чого я прагну? Чистоти, тепла, світла, жити в благочесті... Але хіба це можливо на землі?!

Ауреліано. Ну, гаразд, „воля, думки”, „чистота серця” – чи як ти там говорила? – це непогано. Але хіба це дасть насолоду для твоєї земної плоті? Хіба принесе більше задоволення, ніж дорогі і рідкісні напої, різні вишукані страви, шикарне вбрання?

Ремедіос. Досить, досить дешевих переконань! Ти не помітив і сам, як тебе ув'язнили грішні земні спокуси! Міцно закували в кайдани забуття. Ти забув, для чого ми живемо, а можливо, ніколи і не знав цього. Зрозумій, твоє серце спустошене, занадто рано відцвіла троянда його спокою. Тому самотність і не покидає тебе.

Ауреліано. Самотність? Це я – самотній? У мене є все, що необхідно людині для життя! Все!

Ремедіос. Самотня душа... Мені шкода, що я нічого не владна зробити, що мені несила допомогти. Лише одна думка зігриває моє серце – я не повинна залишатись у світі приречених ілюзій, де все таке штучне, фальшиве. І я не лишуся!..

Підсумкова бесіда та слово учителя

Більшість із вас не змогли переконати Ремедіос залишитися на землі. І це цілком закономірно: адже в романі вона здіймається на небеса! Але цікавим та симптоматичним є, на мій погляд, те, що ви сприйняли вознесіння Ремедіос так, нібито йшлося про переїзд з Макондо до Боготи, тобто як про цілком нормальну та природну справу! Певно, це і є те, що можна справді визначити, як „магічний реалізм”.

Дивно, але так є: магія незвичних подій сприймається як щось реальне – реальність, інколи жорстока, інколи кумедна, а врешті решт, трагічна, перетворюється чомусь на дивовижну казку з дуже сумним, хоч і цілком реальним фіналом. І дуже добре те, що ви вказали на причину цього феномену: причину ви вбачаєте насамперед у тому, що Ремедіос була самотньою, нікого не кохала, як і її, попри красу дівчини, ніхто не кохав.

Але самотність не є індивідуальною рисою Ремедіос! Весь рід Буендіа також приречений на самотність! Та хіба тільки цей рід?! А Макондо?! А Колумбія?! А вся Латинська Америка і весь світ?!!

Зрештою, можливо, я занадто захопився, і деякі з цих риторичних питань варто було б заперечити?.. Заперечити хоча б тому, що „тим родам людським, які приречені на сто років самотності, не доведеться з’явитися на землі вдруге?! Хоча б тому, що самотність, як бачимо, – це шлях до самознищення?!»

З поданого фрагменту уроку вочевидь випливає той висновок, що вивчення теоретико-літературних понять необов’язково повинно бути організовано у такий спосіб, аби відбивати в учнів бажання читати художні твори, аналізувати їх, а також оперувати цими поняттями

Опанування учнями теоретико-літературних понять — одна з важливих ланок літературної освіти. Без цього неможливе свідоме вивчення предмета.

У зв’язку з цим доцільно також визначити рівні опанування учнями теоретичних понять. Ці рівні вчитель має враховувати під час оцінювання та

мотивації оцінок школярів, а також укладання завдань для тематичної атестації.

Рівень засвоєння учнями понять з теорії літератури	Характеристика
Початковий рівень	Учень механічно відтворює теоретичні визначення понять, не розуміючи їхньої сутності, не співвідносячи з явищами літератури, іншими поняттями.
<i>Середній рівень</i>	Учень знає і усвідомлює визначення понять з теорії літератури, може навести приклади їхніх виявів у літературі.
<i>Достатній рівень</i>	Учень не тільки знає та усвідомлює визначення теоретико-літературних понять, але й може застосувати їх під час вивчення художніх текстів, знайти приклади, що відповідають вивченим поняттям у творах художньої літератури, співвіднести з іншими поняттями.
<i>Високий рівень</i>	Учень знає та усвідомлює визначення теоретико-літературних понять, може самостійно розкрити їх сутність, навести приклади, знайти їх прояви в літературі, використовує поняття у процесі аналізу художніх творів, характеристики образів тощо; співвідносить теоретико-літературні поняття з іншими, з окремими явищами і всім ходом літературного й мистецького процесу, з творчістю митців; розуміє еволюцію теоретико-літературних понять в історії літератури, ідентифікує їх у текстах різних епох, напрямів, течій тощо.

2.3. Методи і прийоми формування теоретичних знань.

Проблема вивчення теорії літератури в школі входить у коло наукових інтересів як науковців, так і практиків: О. Бандура, Г. Бандура [1; 2], Р. Гром'як [15], Т. Крайнікова [27], Н. Невінчана [6], В. Неділько [42], О. Телехова [67], Н. Юніцька [80]. Автори пропонують розглядати теоретико-літературні поняття як під час уроку чи вивчення літературної теми, так і виокремлювати заняття, на яких відпрацьовувалися б поняття, виконувалися вправи і завдання, що в кінцевому підсумку забезпечить формування компетентного читача. В їх напрацюваннях знаходимо різні підходи до вивчення теорії літератури, які дозволяють вибудувати свій власний досвід. Розмаїття підходів вражає. Назвемо лише деякі з них:

- вивчення теорії літератури вибудовувати на основі курикулярного (рамкового) підходу;
- список (матрицю) базових і фонових понять із теорії літератури укласти відповідно до літературного розвитку учнів-читачів;
- узгодити набір понять з іншими предметами галузей «Мови і літератури», «Мистецтво», «Суспільствознавство»;
- вивчення теорії літератури здійснювати за ноосферно-екологічною стратегією, яка враховує формування цілісного мислення школяра [77];
- розробити методіку вивчення теоретико-літературних понять, яка враховує фундаментальні дослідження освіти: філософсько-педагогічну ноологію та компетентнісно-діяльнісну технологію навчання [50; 77.]

Аналіз цих підходів дозволяє упевнитися, що формування теоретико-літературних знань вимагає використання всієї палітри традиційних методів та прийомів, серед яких:

- ♦ методи: творчого читання, евристичної бесіди, репродуктивний, дослідницький;
- ♦ прийоми роботи:

- ✓ побудова системи завдань за текстом художнього твору; **створення проблемної ситуації** на уроці, щоб допомогти учням включитися

в процес співтворчості; обговорення і вирішення *дискусійних питань*, що допомагає розвинути критичну думку учнів, їх готовність і вміння проаналізувати і відстоювати свої погляди, сприяє виробленню ідейно-естетичних позицій учнів, дієвість знань з теорії літератури.

- ✓ розробка системи запитань для визначення ролі літературознавчих понять у художньому творі;

- ✓ використання літературознавчої довідкової літератури.

Ведення *літературознавчого словника* слугує структуруванню, систематизації, повторенню та унаочненню теоретико-літературних знань. Г. Токмань пропонує у словниках, які ведуть школярі, виділити наступні рубрики, які називають підструктури теоретико-літературного знання:

1. *Художня література як вид мистецтва.*

2. *Роди і жанри.*

3. *Ідейно-тематична основа твору.*

4. *Композиція.*

5. *Образ-характер.*

6. *Виразальні засоби мови.*

7. *Віршування.*

8. *Літературні напрями.*

Кожна з цих підструктур може бути виражена у вигляді схеми. Проте обмежуватися схемою не можна, потрібні визначення теоретичних понять, характерні їхні риси та підвиди, ілюстрації з художніх текстів [68, с. 40]. Робота зі схемами та словничком, пише Г. Токмань, може проводитися і на уроці, і вдома. Учні виконують такі завдання, як:

1. Записати до словничка визначення поняття.

2. Перелічити його характерні риси.

3. Назвати види явища, що це поняття позначає.

4. Дібрати до нього приклади з художніх творів.

5. Скласти схему.

6. Доповнити схему [68, с. 40].

Досвідчені вчителі-практики знають, яку велику роль відіграє у вивченні понять з теорії літератури словничок літературознавчих термінів. Його учні починають укладати разом з учителем ще з 5 класу і до кінця шкільного навчання. Для такого словничка придатна звичайна телефонна книга, де за алфавітом розташовуються поняття, що вивчаються. Однак, як правило, учні записують тільки визначення. А при цьому було б доцільно, щоб разом із визначеннями були наведені приклади з літературного матеріалу, що вивчається на уроках зарубіжної (й української) літератури. Крім того, до учнівських словничків можна увести й опорні схеми, таблиці, що допоможуть наочно розкрити сутність того чи того поняття. Щоб полегшити роботу над укладанням таких словничків, у кабінетах зарубіжної літератури варто насамперед зробити стенд "Теорія літератури", на якому вчитель заздалегідь розміщуватиме потрібні визначення й наочність, щоб учні зайвий раз не перепитували, як пишеться те чи те слово, і відтворювали поданий матеріал точно і грамотно. Словнички літературознавчих термінів мають бути на партах на кожному уроці і періодично (а не час від часу!) поповнюватися, щоб учні зверталися до них у разі потреби. Така словникова робота аж ніяк не заперечує використання наукової та довідкової літератури, про яку йшлося вище. Інколи вчителі вимагають від учнів, щоб вони напам'ять знали абсолютно всі визначення, які вивчаються на уроках. Однак це марна справа. Під час вивчення теоретичних понять головним має бути не стільки їх механічне відтворення, скільки розуміння їх суті. Потрібно, щоб учень на основі свого літературного досвіду, навіть якщо він забув те чи те формулювання, міг розкрити його самостійно;

✓ літературні ігри інтелектуального типу: кросворди різних видів, інтелектуальні змагання (вікторини, «Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг»); гра «Намалюй літературознавчий термін», яка розвиває фантазію дитини: щоб намалювати, необхідно зрозуміти визначення. Учень запам'ятовує це поняття надовго, адже спрацьовує правило: *послухав – уявив – намалював – запам'ятав* [52, с. 14].

✓ карти вимог до засвоєння літературознавчого поняття, пам'яток для учня, різнотипних і різнорівневих навчальних завдань, зокрема, репродуктивних, репродуктивно-конструктивних, творчих тощо;

✓ організація самостійної роботи учнів, що вимагає докладання творчих здібностей.;

✓ форми узагальнення знань в старших класах: бесіда, семінар, читацька конференція, редакція, круглий стіл тощо

При плануванні уроків, на яких відбувається теоретико-літературний аналіз літературних творів, необхідно підібрати **методичні прийоми аналізу**, які приведуть учнів до адекватного розуміння прочитаного, допоможуть глибше проникнути в емоційну тональність твору, виразніше побачити героїв, дозволять вийти на рівень усвідомлення авторської позиції. Бажання показати учням все, що є в творі, часто призводить до дроблення тексту на ряд мало пов'язаних між собою елементів, а це, в свою чергу, уводить дитину від осмислення тексту як єдиного цілого. Тому важливого значення набуває етап узагальнення. На **етапі узагальнення** вчитель разом з учнями виходить на рівень цілісного усвідомлення досліджуваного твору. Мета цього етапу – відтворити цілісність твору, забезпечити єдність осмислення й емоційно-образного сприйняття. Учитель створює ситуацію, в якій потрібно не просто повторити вивчене, а й осмислити твір заново, переконати інших у справедливості сформованої думки, захистити висновки, до яких призвів аналіз художнього тексту.

Один з основних напрямків узагальнення – його зіставлення з іншими творами письменника, з творами інших письменників, іншими видами мистецтва, з дійсністю, з читацьким досвідом.

Основними прийомами узагальнення є наступні:

- зіставлення твору з іншими творами досліджуваного письменника і творами інших письменників;
- зіставлення різних персонажів даного твору з персонажами інших творів;

- зіставлення літературного твору з творами інших видів мистецтва;
- осмислення назви твору;
- осмислення жанру і жанрового своєрідності твору;
- осмислення епіграфа;
- осмислення композиції твору на новому, цілісному рівні;
- зіставлення твору з дійсністю, з читацьким досвідом учнів.

Етап узагальнення повинен створювати відчуття глибини і невичерпності твору і давати «установку» на подальше спілкування з твором після завершення його вивчення в класі.

С.Я. Маршак свого часу зазначав: «...щасливий учитель, якому вдається, почавши з простого читання, перейти до серйозного і вдумливого і навіть до аналізу твору, не втративши тої насолоди, яку людям повинен приносити твір мистецтва» [цит. за: 58].

Отже, як ми прослідкували, вивчення теорії літератури в школі – не самоціль. Воно проводиться на матеріалі певного художнього твору, в зумовленій ним емоційній атмосфері. З'ясовані учнями поняття завжди перебувають у процесі дієвого використання. Важливо, що, осягаючи художній твір, ми вибудовуємо шлях до нього і до самої себе як людини; і ті інтелектуальні й чуттєві зусилля, які нам доводиться здійснювати, допомагають нам відкрити «таємницю» твору мистецтва.

Великі перспективи для засвоєння теоретико-літературних понять в основній школі відкриває **метод ейдетики**. Методи ейдетики базуються на максимальному використанні образного типу інформації. Учитель кодує матеріал уроку в символи, схеми, і діти запам'ятовують інформацію, пропускаючи її через серце, емоції, темперамент. Ейдетика задіює резерви правої півкулі головного мозку, сприяє розвитку образної пам'яті, абстрактного мислення, творчих здібностей. Методи навчання, які пропонує ейдетика, відповідають законам природи. У багатьох країнах світу відкриваються «Школи Ейдетики», що навчають ефективно запам'ятовувати.

Сам термін «ейдетика» народився з досліджень видатного психолога О. Лурії, який поділив методики запам'ятовування на два основних напрями:

- 1) мнемотехніка (методи, в основі яких лежить вербально-логічне мислення);
- 2) ейдетика (методи, засновані на конкретно-уявному мисленні).

За допомогою ейдетики будь-яка інформація запам'ятовується легко, із задоволенням, у позитивному настрої. А це дуже важливо для освітніх виховних закладів. Урок зарубіжної літератури має бути уроком радості, пізнання, відкриття, уроком розвитку уяви й емоційної сфери. Емоційно забарвлені заняття словесності, наповнені однаковою мірою вербальною та образною інформацією, — це уроки, яких потребує сучасна школа.

Прийоми ейдотехніки можна розподілити за трьома провідними способами сприйняття інформації:

а) зовнішні: інтерпретація образу через зорові асоціації, живопис, кінематограф; інтерпретація символіки кольору, його психологічного значення; аналіз тексту через слухові асоціації, ритмомелодику твору, дослідження композиційного ритму; конструювання просторового тла твору; візуалізація малюнку образів-тропів; запах як стрижень сюжетотворення;

б) внутрішні: аналіз механізму психіки героя, аналіз підсвідомих порухів душі (архетипи, сни, міфи); побудова нової художньої реальності через фантазійні асоціації (прийом ментальних проєктів); візуалізація ремінісцентних образів (образів-спогадів); конструювання рефлексивних образів (ідентифікація себе з певним героєм, уявлення себе в ролі персонажа чи примірювання маски героя);

в) почуттєві: створення емоційного малюнка далеких та близьких асоціацій; розкодування інтуїтивних відчуттів героїв; дослідження інтимних переживань.

Використання прийомів ейдотехніки допомагають засвоєнню учнями теоретико-літературних понять.

Для свідомого засвоєння понять, для системного вивчення їх в умовах спонтанного викладання та формування системи знань великого значення

набуває **наочність**. Тема "Наочність при вивченні теоретико-літературного матеріалу на уроках зарубіжної літератури" в методиці ще недостатньо розроблена. На сторінках фахових періодичних видань вчені-методисти висловлюють думку про ефективність використання засобів наочності. Певні сторони даної проблеми висвітлювалися в працях В.С. Гречинської, Т.К. Молчанової, А.П. Коржупової, але вони стосуються методики викладання російської та української літератури. Складності, пов'язані з засвоєнням учнями теоретико-літературного матеріалу, є актуальними і для зарубіжної літератури, але методичних праць з питання використання наочності при вивченні теорії літератури ще немає. Про необхідність використання наочних матеріалів при вивченні теорії літератури А.П. Коржупова зазначала, що при вивченні елементів теорії літератури слід використовувати наочність у всіх класах на різних етапах уроків різного типу.

Традиційно шкільна методика при вивченні теоретико-літературних понять пропонує такі види наочності: словесна (художній твір, теоретико-літературні вправи); зразки суміжних мистецтв; схеми (текстуальні та графічні таблиці).

Серед теоретико-літературних вправ виділяються 2 великі групи:

1. Формування вмінь користуватися зображувальними засобами мови.
2. Практичне використання знань про особливості різних жанрів.

До першої групи відносять вправи, що сприяють формуванню вмінь користуватися виразливо-зображувальними засобами мови.

До другої належать вправи на практичне використання знань про особливості різних жанрів. Наприклад: визначте, який з 3-х невеликих творів є казкою, яке оповіданням або байкою; перетворіть казку в оповідання або в байки (і навпаки); інсценуйте уривок прозаїчного тексту або окрему сцену п'єси передайте у формі оповідання; визначте, який жанр буде краще відповідати втіленню у художньому творі того чи іншого випадку із життя, явища природи, радісних або інших переживань.

На уроках зарубіжної літератури широко використовуються різні види мистецтва. При формуванні теоретико-літературних понять вони найбільш ефективно виконують свою роль при вивченні оглядових тем, таких як «Реалізм», «Античність», «Класицизм» тощо, які вимагають синтезу мистецтв. Доцільним тут виявляється представлення літературних тем через зв'язок з світовим мистецьким процесом. Наприклад, на уроці, присвяченому розгляду теми «Романтизм», використовую музичні твори Ф.Шопена, полотна Е.Делакруа «Свобода на барикадах» та Т.Жеріко «Пліт Медузи», останнє з яких поклало початок романтизму у французькому живописі. Доречно сказати, що під час вивчення оглядових тем застосування схем дає можливість дати загальне уявлення про ті чи інші явища зарубіжної літератури другої половини ХІХ – початку ХХ століття, охопити поглядом епоху, митців, які творили в ній, їхню творчість та її тематику, основні принципи творення літератури, уявлення про літературні напрямки, течії, їх ознаки та особливості. Інформація на схемі розміщена у певній логічній послідовності. Як правило, в ній відображається головне, найбільш значуще, те, що необхідне для усвідомлення матеріалу та подальшого його відтворення. Отже, запропоновані логічні схеми мають сприяти кращому запам'ятовуванню оглядових тем із зарубіжної літератури під час зорового сприйняття, яке в подальшому аналізується, об'єднується (синтезується) і предстає як певний узагальнений образ. Ці фактори підвищують ефективність навчання та знижують перевантаження мозку. Логічні схеми можна розшифрувати, використовуючи їх як роздатковий матеріал, а можна аналізувати на уроці, використовуючи готову схему як зразок, кінцевий результат, до якого мають прийти педагог з учнями у ході пошукової роботи.

Особливого значення набувають на уроках з вивчення теоретико-літературних понять **текстуальні та графічні таблиці.**

Текстуальні або класифікаційні таблиці коротко, чітко викладають основні ознаки кожного з понять, що вивчаються або розкривають його художні функції. При цьому найбільш важливі, що визначають ознаки

подаються в початкових тезах, другорядні або загальні з іншими категоріями в наступних. Наприклад:

Основні особливості оповідання:

- *зображення переважно однієї події з життя головного героя;*
- *обмеженість часу дії;*
- *невелика кількість дійових осіб;*
- *оповідь;*
- *прозаїчна форма;*
- *невеликий обсяг.*

Графічні таблиці визначають місце кожного поняття серед однорідних і допомагають об'єднати ці поняття у групи, підрозділи, розділи. У систематизації теоретико-літературних понять важлива роль належить графічним таблицям з теорії літератури, які показують взаємозв'язок між окремими поняттями, окреслюють їх місце у загальній системі понять. Наприклад, графічна таблиця про роди і жанри літературних творів дає учням чітке уявлення, у якому співвідношенні між собою є епічні, ліричні та драматичні твори, які види й підвиди художніх творів включає кожен з цих родів. Графічні таблиці вчителі широко використовують на уроках як роздавальний матеріал. Перед учнями можна, наприклад, ставити такі завдання: на основі таблиці визначити спільне і відмінне в тих чи інших поняттях, обґрунтувати, чому те чи інше поняття включають у певну групу понять, на основі вивченого матеріалу скласти колективно чи самостійно в класі або вдома графічну таблицю понять, сполучити окремі таблиці у зведену або на основі зведеної накреслити окрему таблицю [56, с. 1-47]. Зразки графічних таблиць подаються у 1 розділі («Літературні роди і види»).

Останнім часом популярності набувають схеми, що поєднують елементи текстуальних та графічних таблиць

Із літератури раннього модернізму

МОДЕРНІЗМ

(новітній, сучасний)

антиреалістична спрямованість, тяжіння до умовних засобів художнього зображення та вираження, дух експериментаторства

Світоглядне підґрунтя: концепції
Ф. Ніцше, А.Бергсона, Е. Гуссерля, З. Фрейда, К.Г. Юнга
 та ін.

Найвидатніші представники -
М. Пруст, Дж. Джойс, Ф. Кафка, Т.С. Еліот,

Ознаки модернізму:

-настанова на елітарність мистецтва;

-абсолютизація суб'єктивного засобу зображення світу;

-відмова від принципів „об'єктивного” аналізу дійсності;

Провідні теми:

-ізолюваність особистості, її відчуження й приреченість на нездоланну самотність;

-знеособлення людини; напружене переживання скінченності індивідуального існування та абсурдності життя;

-змалювання мертвої механістичності сучасної цивілізації;

НАПРЯМКИ І ТЕЧІЇ МОДЕРНІЗМУ

НЕОРОМАНТИЗМ;
 ФУТУРИЗМ;
 ЕКЗИСТЕНЦІАЛІЗМ;
 ЕКСПРЕСІОНІЗМ;
 УНАНІМІЗМ;
 АКМЕЇЗМ;

СИМВОЛІЗМ;
 АВАНГАРДИЗМ;
 КУБІЗМ;
 ІМАЖІНІЗМ;
 СЮРРЕАЛІЗМ;
 АБСТРАКЦІОНІЗМ.

Західна драматургія другої половини

XX століття

Драма-притча

М. Фріш «Санта-Крус»

Ф.Дюрренматт

«Гостина старої
дами»

Форма відгуку на
.....

Екзистенціалізм

Ж. П. Сартр «Мухи»

Міф і сучасність.

Проблема від-

повідальності,

жага відплати

Сміливі експерименти, руйнація канонів драматичних жанрів, дії, композиції, сценічної мови. П'єси «без дії», «без характерів», навіть «без слів».

«Антидрама»

С. Беккет

«Чекаючи на Годо».

«Немає нічого
реальнішого за ніщо».

Ідея деградації
людства, агонія
людської свідомості.

«Театр абсурду»

Е. Йонеско «Носороги»

Простеження процесу

«онорожування»

(«омасовлення»,
знеособлення людей).

Серед сучасних видів наочності важливого значення набувають освітні тренди, серед яких хмарки тегів, філворди.

На етапі закріплення знань з теорії літератури цікавим видом роботи для учнів стане розгадування **угорського кросворду, або філворду**.

При розгадуванні угорських кросвордів потрібно вписувати відповіді в сітку з розставленими буквами. Точніше, не вписувати, а викреслювати.

Слова зазвичай згинаються як змії, а кожна буква не може належати двом або більшій кількості слів.

В угорському кросворді необхідно відшукати слова, до яких даються визначення - слова можуть ламатися в будь-якому напрямку по вертикалі або горизонталі, але не по діагоналі. Кожна літера може бути використана тільки один раз. Після викреслювання всіх слів порожніх клітин залишитися не повинно.

В 10-11 класах можна запропонувати старшокласникам розгадування таких філвордів:

Філворд 10 клас

п	о	л	і	б	м	и
з	е	р	а	р	а	р
і	в	е	м	ф	й	і
я	й	и	т	і	а	х
р	е	р	м	б	р	с
о	с	п	а	я	н	о
х	т	о	б	м	е	т

Відповідь: поезія, ритм, стопа, хорей, ямб, амфібрахій, верлібр, рима, сонет.

п	о	л	і	б	м	и
з	е	р	а	р	а	р
і	в	е	м	ф	й	і
я	й	и	т	і	а	х
р	е	р	м	б	р	с
о	с	п	а	я	н	о
х	т	о	б	м	е	т

Філворд 10 клас

т	е	т	а	д	я	м
е	м	а	р	а	к	б
р	ц	ф	о	а	т	и
с	е	в	е	н	а	л

т	т	с	р	л	п	ь
р	о	о	т	і	е	с
а	ф	н	е	б	р	т

Відповіді: терцет, строфа, метафора, верлібр, сонет, дактиль, ямб, анапест.

т	е	т	а	д	я	м
е	м	а	р	а	к	б
р	ц	ф	о	а	т	и
с	е	в	е	н	а	л
т	т	с	р	л	п	ь
р	о	о	т	і	е	с
а	ф	н	е	б	р	т

Філворд 11 клас

а	н	р	е	н	е	г	б	о	л
ф	а	ф	с	п	п	і	р	г	а
о	р	е	и	е	і	п	е	і	м
р	а	в	м	р	т	е	т	п	н
л	а	о	л	с	а	л	с	о	я
і	к	і	н	о	н	е	р	с	і
р	и	ф	з	а	н	в	о	р	а
а	к	і	е	п	я	н	ф	с	и
ц	а	н	т	о	а	і	а	о	т
і	я	т	и	е	м	а	н	н	е

Відповіді: анафора, рефрен, лірика, символ, персоніфікація, епітет, сонети, гіпербола, гімн, послання, інверсія, анафора, антитеза, поема.

а	н	р	е	н	е	г	б	о	л
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ф	а	ф	с	п	п	і	р	г	а
о	р	е	и	е	і	п	е	і	м
р	а	в	м	р	т	е	т	п	н
л	а	о	л	с	а	л	с	о	я
і	к	і	н	о	н	е	р	с	і
р	и	ф	з	а	н	в	о	р	а
а	к	і	е	п	я	н	ф	с	и
ц	а	н	т	о	а	і	а	о	т
і	я	т	и	е	м	а	н	н	е

Філворд 11 клас

е	к	а	л	с	у	г	р	и	м
п	і	ф	і	г	р	е	с	т	а
т	а	о	р	а	а	м	а	і	я
е	л	е	с	м	е	т	а	т	а
р	ц	г	и	м	в	о	ф	т	в
п	и	о	р	і	я	л	о	о	л
о	н	б	р	с	е	с	р	а	о
л	а	і	л	и	н	т	е	з	г
і	в	е	р	т	о	н	н	і	і
с	и	н	д	е	г	і	м	я	я

Відповіді: епіфора, алегорія, терцина, полісиндетон, верлібр, каліграма, сугестія, рима, символ, метафора, синестезія, гімн, тавтологія.

е	к	а	л	с	у	г	р	и	м
п	і	ф	і	г	р	е	с	т	а
т	а	о	р	а	а	м	а	і	я
е	л	е	с	м	е	т	а	т	а
р	ц	г	и	м	в	о	ф	т	в
п	и	о	р	і	я	л	о	о	л
о	н	б	р	с	е	с	р	а	о
л	а	і	л	и	н	т	е	з	г
і	в	е	р	т	о	н	н	і	і
с	и	н	д	е	г	і	м	я	я

Для засвоєння теоретики-літературних понять застосовують і такий вид наочності як хмари тегів.

Хмара тегів (хмара слів, або зважений список, представлена (-ий) візуально) — це візуальне подання списку категорій (або тегів, також званих

мітками, ярликами, ключовими словами, тощо). Зазвичай використовується для опису ключових слів (тегів) на веб-сайтах, або для представлення неформатованого тексту. Ключові слова найчастіше являють собою окремі слова, і важливість кожного ключового слова позначається розміром шрифту або кольором. Таке уявлення зручно для швидкого сприйняття найвідоміших термінів і для розподілу термінів за популярністю щодо один одного.

Можливості використання хмари слів у навчанні пов'язані, наприклад, з тим, що:

- в хмару можна записати тему уроку, яку учні повинні визначити;
- попросити скласти пропозиції щодо визначеної теми, «хмара» виступає в якості опорного конспекту;
- можна запропонувати дітям прочитати в «хмарі» головне питання, на яке необхідно знайти відповідь протягом уроку;
- скласти речення або розповідь, використовуючи якомога більше слів з хмари;
- створити словникову «хмару» на основі невеликих нещодавно вивчених навчальних текстів, і попросити учнів пригадати, про що були ці тексти, і в якому саме контексті використовувалися слова;
- показати «хмару», складену зі слів, узятих із незнайомого тексту, і попросити здогадатися про його зміст;
- перетворити нудний текст в цікаву головоломку;
- написати зашифровану листівку другові;
- зробити "хмарку" підказок до математичного (фізичного, географічного, біологічного, інформатичного, ...) диктантів, кросвордів тощо;
- повторити основні поняття теми, що вивчається. Наприклад:
— Розшифруй хмарку тегів і назви всі ознаки детективу як жанру літератури. Охарактеризуй кожен з них.

Ознаки детективу із хмари: злочин; логіка; сищик; друг; мінімум описів; задіяний читач; розгадка



Обов'язковою передумовою організації освітнього процесу в сучасній школі є урахування таких особливостей учнів як «кліпове» мислення, дефіцит уваги, труднощі у засвоєнні складного матеріалу, гіперактивність тощо. Словесникам необхідно опанувати нові методи, прийоми, технології, засоби навчання, шукати зручні для школярів шляхи подання матеріалу. Одним із них є інфографіка. Інфографіка – це графічне представлення матеріалу в узагальненому вигляді. Вона дозволяє у стислій формі візуально донести до

учнів складну інформацію, подати певні відомості в такому вигляді, коли для сприйняття вистачає декількох секунд. Серед основних функцій інфографіки: інформування; привернення уваги та підвищення інтересу до теми; полегшення сприйняття інформації; краще її розуміння; поєднання великих обсягів інформації та візуального ряду тощо.

Залучення візуального мислення у навчанні і, відповідно, візуальних засобів наочності таких як, наприклад, інфографіка, дає низку переваг:

- по-перше, спрощення складних понять (візуалізація допомагає складну інформацію відобразити в малюнку, схемі, що можна охопити одним поглядом замість прослуховування великих за обсягом текстів);

- по-друге, мотивація учнів аналізувати інформацію (карти, схеми, графіки дозволяють наочно подати ієрархічні відношення, причинно-наслідкові зв'язки і динаміку виучуваних явищ, виявити їх подібності та відмінності);

- по-третє, підвищення рівня отриманих знань (психологами встановлено, що зорове сприйняття відбувається на трьох рівнях: відчуття, сприйняття та уявлення, у той час як через органи слуху – лише на рівні уявлення. Тому доцільно повторювати складну інформацію не менше трьох разів, широко використовуючи різні засоби наочності).

Один із видів наочності є кластер. **Кластер** – це один з методів критичного мислення, графічна форма організації інформації, коли виділяються основні смислові одиниці, які фіксуються у вигляді схеми з позначенням всіх зв'язків між ними. Він являє собою зображення, що сприяє систематизації та узагальненню навчального матеріалу. До критичного мислення відносять наявність трьох стадій: **виклик, осмислення, рефлексія**.

На першому етапі відбувається активізація, залучення всіх учасників колективу в процес. Метою є відтворення вже наявних знань з даної теми, формування асоціативного ряду і постановка питань, на які хочеться знайти відповіді. **На фазі осмислення** організовується робота з інформацією: читання тексту, обдумування і аналіз отриманих фактів. **На стадії рефлексії** отримані

знання переробляються в результаті творчої діяльності і робляться висновки.

На етапі виклику діти висловлюють і фіксують всі наявні знання з теми, свої припущення та асоціації. Він служить для стимулювання пізнавальної діяльності школярів, мотивації до роздумів до початку вивчення теми.

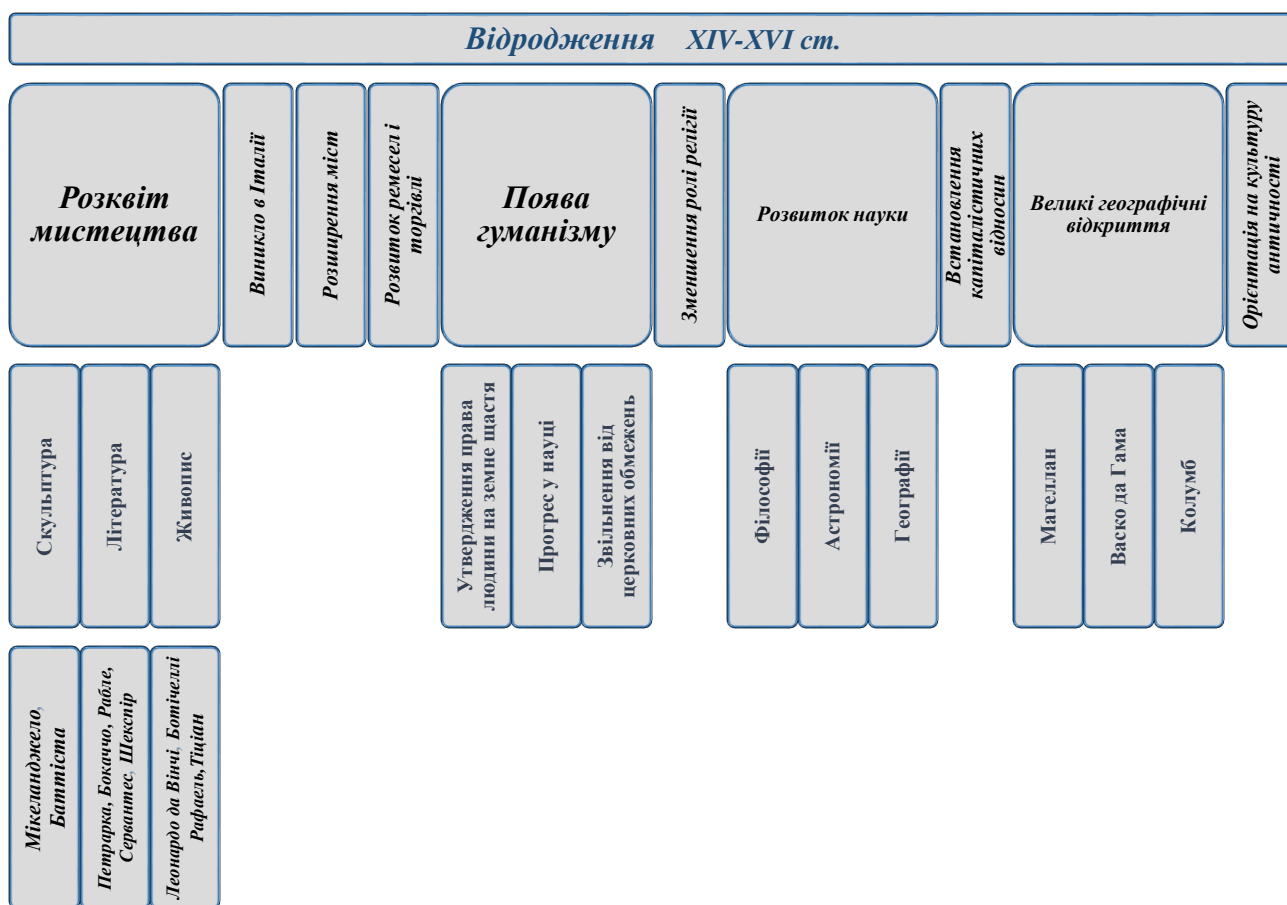
На стадії осмислення використання кластера дозволяє структурувати навчальний матеріал. **На стадії рефлексії** метод кластера виконує функцію систематизування отриманих знань. Можливе застосування кластера на протязі всього уроку, у вигляді загальної стратегії заняття, на всіх його стадіях. Так, на самому початку діти фіксують всю інформацію, якою вони володіють. Поступово, в ході уроку, в схему додаються нові дані. Бажано виділяти їх іншим кольором. Даний прийом розвиває вміння припускати і прогнозувати, доповнювати й аналізувати, виділяючи основне.

Кластер оформляється у вигляді грона або моделі планети із супутниками. У центрі розташовується основне поняття, думка, по сторонам позначаються великі смислові одиниці, з'єднані з центральним поняттям прямими лініями. Це можуть бути слова, словосполучення, речення, що виражають ідеї, думки, факти, образи, асоціації, що стосуються даної теми. І вже навколо «супутників» центральної планети можуть знаходитися менш значні смислові одиниці, більш повно розкривають тему і розширюють логічні зв'язки. Важливо вміти конкретизувати категорії, обґрунтовуючи їх за допомогою думок і фактів, що містяться в досліджуваному матеріалі.

Залежно від способу організації уроку, кластер може бути оформлений на дошці, на окремому аркуші або в зошиті у кожного учня при виконанні індивідуального завдання. Складаючи кластер, бажано використовувати різнокольорові крейди, олівці, ручки, фломастери. Це дозволить виділити деякі певні моменти і наочніше відобразити загальну картину, спрощуючи процес систематизації всієї інформації. При його створенні не варто боятися висловлювати і фіксувати все, що спадає на думку, навіть якщо це просто асоціації або припущення. У ході роботи невірні чи неточні висловлювання можуть бути виправлені або доповнені. Учні можуть сміливо дати волю уяві

та інтуїції, продовжуючи роботу до тих пір, поки не закінчатся всі ідеї. Не варто боятися значної кількості смислових одиниць, потрібно спробувати скласти якомога більше зв'язків між ними. У процесі аналізу все систематизується і стане на свої місця.

Вивчаючи тему «Доба європейського Відродження», на етапі виклику навколо слова «Відродження» записуємо відому на той час учням інформацію про даний термін, що складає I рівень кластера за схемою методу «класичний кластер».



Метод кластера може застосовуватися практично на всіх уроках, при вивченні самих різних тем. Форма роботи при використанні даного методу може бути: індивідуальної, групової та колективної. Вона визначається залежно від поставлених цілей і завдань, можливостей вчителя і колективу. Допустимо перетікання однієї форми в іншу. Наприклад, на стадії виклику, це буде індивідуальна робота, де кожен учень створює в зошиті власний кластер. По мірі надходження нових знань, як спільного обговорення пройденого

матеріалу, на базі персональних малюнків і з урахуванням отриманих на уроці знань, складається загальна графічна схема. Кластер може бути використаний як спосіб організації роботи на уроці, і в якості домашнього завдання. В останньому випадку важлива наявність в учнів певного досвіду у його складанні.

Застосування кластера має такі переваги: він дозволяє охопити великий обсяг інформації; залучає всіх учасників колективу в навчальний процес, їм це цікаво; діти активні і відкриті, тому що у них не виникає страху помилитися, висловити невірне судження. У ході даної роботи формуються і розвиваються такі вміння: уміння ставити питання; виділяти головне; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і будувати умовиводи; переходити від подробиць до загального, розуміючи проблему в цілому; порівнювати і аналізувати; проводити аналогії.

Приєм кластера розвиває системне мислення, вчить дітей систематизувати не тільки навчальний матеріал, а й свої оціночні судження, вчить хлопців виробляти і висловлювати свою думку, сформований на підставі спостережень, досвіду та нових отриманих знань, розвиває навички одночасного розгляду кількох позицій, здатності до творчої переробці інформації. Уроки із застосуванням методу кластера дають дітям можливість проявити себе, висловити своє бачення питання, дають свободу творчої діяльності.

В цілому традиційні і нетрадиційні технології, методи і прийоми, що використовуються в освітньому процесі, підвищують мотивацію учнів, формують обстановку співробітництва та виховують в дітях почуття власної гідності, дарують їм відчуття творчої свободи. У третьому розділі проілюструємо практичне застосування методичної палітри вивчення теоретико-літературних понять в старших класах.

Висновки до розділу 2

Опанування учнями теоретико-літературних понять — одна з важливих ланок літературної освіти. Без цього неможливе свідоме вивчення предмета.

Методика формування літературознавчих понять – це цілісне, динамічне утворення, яке характеризується єдністю мети, змісту, принципів, функцій, організацією методів, прийомів і видів навчальної діяльності учнів. Для викладу теоретичних відомостей на уроках зарубіжної літератури керуються загальними методичними принципами.

Засвоєння теоретико-літературних знань в основній школі здебільшого є підрядним до вивчення твору й зумовлюється його образним складом. Формування теоретико-літературних знань вимагає використання всієї палітри традиційних і сучасних методів та прийомів, які приведуть учнів до адекватного розуміння прочитаного, допоможуть глибше проникнути в емоційну тональність твору, виразніше побачити героїв, дозволять вийти на рівень усвідомлення авторської позиції. Великі перспективи для засвоєння теоретико-літературних понять в основній школі відкриває метод ейдетики. Для свідомого засвоєння понять та системного вивчення їх в умовах спонтанного викладання та формування системи знань важливого значення набуває наочність.

РОЗДІЛ 3.

ШЛЯХИ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ НАПРЯМІВ В СТАРШИХ КЛАСАХ

3.1. Теоретичні засади методичної моделі вивчення літературних напрямів в старших класах

Література – один з небагатьох видів мистецтва, що вивчаються в шкільному курсі, тому важливо організувати навчання цього предмету на естетичних засадах за законами мистецького розвитку, щоб сформувати потребу діалогічної взаємодії з художнім твором. Стійкі читацькі інтереси, на основі яких активізується читацька діяльність у дорослому житті, більшою мірою формуються в старшій школі. Починаючи з 9 класу, учні мають змогу вивчати літературу в її стильовому різноманітті, що значно розширює діапазон образного сприйняття художнього твору. Провідними орієнтирами в світі мистецтва стають літературні напрями, течії, естетичні категорії яких допомагають «декодувати» (термін В. Марка) літературний текст, осягати його дивовижність і пізнавати таїну, наблизитися до задуму автора, специфіки художнього мислення, а, відтак, засвоїти глибоко закорінений у творі духовний потенціал, збагачуючи особистісний образ світу.

До розв'язання проблем вивчення літературних напрямів зверталися науковці: Ю. Бондаренко (методичний аспект встановлення зв'язків літератури з історією світоглядних процесів), Н. Волошина (методика вивчення літературного періоду з розкриттям творчих методів та провідних напрямів), А. Градовський (компаративний аспект вивчення бароко, сентименталізму, романтизму, символізму), С. Жила (вивчення рис експресіонізму та імпресіонізму засобами кіномистецтва), А. Ситченко (методика стильового аналізу художнього твору), Г. Токмань (визначено блоки систематизації інформації про літературний напрям, етапи його вивчення, окреслено деякі прийоми ефективного засвоєння теоретико-літературних понять), В. Шуляр (технологічна модель уроку вивчення теорії літератури та літературномистецьких явищ). Вагомий досвід напрацьовано в

методиці викладання світової літератури, зокрема у працях: В. Гладишева (літературознавчий контекст шкільного вивчення художнього твору), О. Ісаєвої (засвоєння літературних напрямів у розвитку читацької діяльності старшокласників), Л. Мірошніченко (методика формування теоретико-літературних понять), В. Уліщенко (особливості вивчення епічних творів модернізму на уроках зарубіжної літератури) та ін. Однак системного дослідження методики вивчення літератури на естетичних засадах з урахуванням конститутивних рис літературних напрямів ще не здійснено.

Спробуємо створити методичну модель вивчення літературних напрямів в школі, визначити системотвірну основу і провідні принципи її створення.

Поняття «модель» культивується в багатьох галузях науки і вживається в різних контекстах. Освітня модель, як її розуміє О. Дахін, – це «логічно послідовна система відповідних елементів, у тому числі мети освіти, її змісту, проектування педагогічної технології та технології керування освітнім процесом, навчальних планів і програм» [17, с. 23]. Учений визначив властиві педагогічному моделюванню структуру дій: окреслення предмету, вибір методологічного підґрунтя дослідження; визначення завдань моделювання; конструювання моделі з уточненням залежності між основними її елементами, визначення параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін, вибір методик вимірювання; дослідження валідності моделі у розв'язанні визначених завдань; застосування моделі в педагогічному експерименті; змістовної інтерпретації результатів моделювання [17, с. 26].

Важливим у створенні моделі є визначення Г. Токмань теоретичних засад, на яких ґрунтуються методичні моделі: концептуальна єдність складових; спільна ідея, мета, система духовних цінностей; принципи викладання; завдання літературної освіти та відповідні вимоги до фахової підготовки вчителя; психолого-педагогічн особливості сприймання художньої літератури учнями різних вікових груп, що необхідно реалізувати на всіх рівнях викладання [69, с. 31].

Отож, концептуальною основою методичної моделі вивчення літературних напрямів є ідея організації навчання старшокласників зарубіжної літератури на естетичних засадах з необхідністю осмисленого засвоєння теоретичного матеріалу, що забезпечуватиме належне емоційне сприйняття різностильових творів світового письменства, формування великостильових орієнтирів у літературі як мистецтві слова, духовно-ціннісне засвоєння художнього образу світу.

Метою цієї системи є: визначення на кожному етапі вивчення літературного напрямку найбільш ефективних методів, прийомів, видів навчальної діяльності; розробка інноваційних типів уроків дослідження художнього твору як явища літературного напрямку; планування розвитку діалогічного й монологічного, усного й писемного мовлення з урахуванням особливостей великих стилів; розпрацювання відповідних позакласних заходів і позакласної роботи. Реалізація провідної ідеї на всіх рівнях викладання сприятиме успішному формуванню великостильової компетентності, збагаченню естетичного й духовного досвіду особистості.

Моделювання методики навчання літературних напрямів здійснювалося крізь призму синергетики та дидактичної евристики. У сучасних педагогічних дослідженнях усе частіше актуалізується зв'язок освіти із синергетикою (теорією про відкриті процеси самоорганізації складних систем), про що свідчать праці В. Веряскіної, О. Вознюка, Б. Гершунського, М. Громкової,

М. Левківського, В. Лутая, А. Суханова, В. Цикіна, В. Шуляра та ін. На думку М. Громкової, синергетичний підхід у системі освіти передбачає: континуум духовного і матеріального; використання додаткової енергії (синергії); усвідомлення реального й реалізацію усвідомленого [14, с. 41 – 42].

Схарактеризувавши синергетичну модель освіти, В. Цикін відзначив її відкритість, складну інтегрованість, важливість використання різних інформаційних систем, особистісну спрямованість навчання, особливу роль викладача в нових умовах [75, с. 170]. У даній системі найбільш значущим видається те, що ідеї синергетики забезпечують цілісність особистісного

сприйняття світу, актуалізуючи його усвідомлення через мистецтво, філософію, народні уявлення, науку тощо. Таким чином, з позицій синергетичного підходу навчання літературних напрямів здійснюватиметься за принципом синергетичної множинності способів освоєння світу. У зв'язку з цим усе частіше на уроках зарубіжної літератури впроваджується міжмистецька взаємодія, філософська думка, знання з історії, соціології, естетики, що зумовлює введення у літературну освіту метапредметного змісту, встановлення зв'язків з різними науковими й мистецькими галузями, чим забезпечується цілісність освітньої стратегії. Також у вивченні великих стилів потребують актуалізації міжмистецькі взаємовпливи, наприклад: ускладнена, вишукана форма пластичних мистецтв бароко та фігурної поезії, плернерність живопису, образотворча імпресія та літературна імпресія, експресія в живопису та літературі; музикальність символістської поезії тощо. При цьому важливо пам'ятати, що на уроці літератури головна увага приділяється мистецтву слова, а метапредметність забезпечує успішне засвоєння ключових категорій з можливістю освоєння суміжних понять в інших галузях, що сприяє формуванню в особистості цілісного образу світу. Таким чином, метапредметність у вивченні літератури виправдана в такому об'ємі й за таких умов, коли це необхідно для розв'язання провідних завдань літературної освіти. Реалізація принципу синергетичної множинності способів освоєння образу світу передбачає:

- актуалізацію діалогу художнього твору і світового мистецтва, впровадження в шкільну практику міжвидових аналогій, встановлення смислової єдності мистецьких явищ;
- пізнання світоглядного підґрунтя художньої творчості, освоєння художнього образу світу з різних джерел;
- інтермедіальність, взаємодію відео, аудіо, текстуальних та ін. засобів передачі літературної і наукової інформації.

Синергетичний підхід має великі евристичні можливості в організації дослідження специфіки літературних напрямів. Евристичне навчання, за

концепцією А. Хуторського, передбачає творчу самореалізацію, здатність до мотивування, усвідомлення результатів навчання. З позицій дидактичної евристики організація пізнавальної діяльності в межах методичної моделі будуватиметься на засадах:

- чутливості в сприйнятті різностильових художніх явищ, усвідомлення їх незнання й перетворення в стійкі орієнтири у мистецтві;
- розвитку творчих здібностей критично оцінювати, аналізувати художній твір, логічно узагальнювати на його прикладі теоретико-літературну інформацію;
- усвідомлення складних абстрактних категорій та конкретизації їх у літературних творах, відшукування аналогій способів художнього відтворення в різних мистецтвах;
- активізації процесів критичного мислення, вмінь аналізувати і синтезувати теоретико-літературний матеріал;
- сприянні виявлення ініціативності, винахідливості в самостійному формулюванні теоретико-літературних понять;
- розвитку творчої активності старшокласників, що визначається цілеспрямованістю, здатностями генерувати ідеї, бажанням відкривати нове в процесі дослідницької діяльності, реалізації учнівських проектів, створенні власного літературного та літературознавчого продукту, пов'язаного з великими стилями.

Розвиваючи когнітивні та креативні якості старшокласників за стратегією евристики [74, с. 133], пропонуємо впроваджувати в шкільну практику відповідні літературознавчі завдання (табл. 1).

Таблиця 1

Літературознавчі завдання для розвитку когнітивних та креативних якостей старшокласників за стратегією евристики

Якості особистості (за А. Хуторським)	Літературознавчі завдання
<p>Когнітивні якості: уміння відчувати світ; ставити питання; формулювати проблеми; відшукувати причини явищ; окреслювати своє розуміння питання; здібність втілювати знання в духовні форми.</p>	<p>Завдання когнітивного типу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • дослідження стильового явища; • структурування рис літературного напрямку; • визначення спільного і відмінного в естетиці стилів (за теорією культурностильових хвиль Д. Чижевського); • переклад з мови одного з мистецтв на мову літератури (наприклад, техніка живопису в реалістичному та імпресіоністичному літературних пейзажах тощо).
<p>Креативні якості: натхненність; гнучкість мислення; відчуття протиріч; прогностичність; наявність власної думки; здатність до продукування ідей.</p>	<p>Завдання креативного типу:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формулювання визначення поняття; • створення образів за законами літературних напрямів; • творче писання в межах великого стилю (вір-імпресія, вір-експресія); • реалізація проекту (підготовка презентації, публікації, буклету або іншого літ. продукту); • укладання кросвордів, словника за літературним напрямом тощо.

Моделюючи методичний комплекс, спрямований на досягнення і розуміння старшокласниками різностильових художніх текстів, керуватимемося специфічними предметними принципами: естетизму, єдності емоційного і логічного сприйняття художнього твору, твороцентричності в шкільному літературознавстві. Окреслимо можливості їх реалізації в методиці вивчення літературних напрямів.

Принцип естетизму, за визначенням Г. Токмань, зумовлений сутністю й природою художньої літератури, що є явищем мистецтва і розвивається за загальними естетичними законами художнього освоєння дійсності [69, с. 35].

Згідно з концепцією літературної освіти, сучасному учневі необхідно навчитися глибоко відчувати прекрасне, що закладено в художньому слові, тому розвитку культури спілкування з творами мистецтва значною мірою сприятиме вивчення літературних напрямів, розуміння їх провідних естетичних засад. Глибина сприйняття художнього твору залежить від розвитку естетичного чуття, пов'язаного з переживаннями краси, що неоднаково виявляються в літературних напрямках і зумовлені уявленнями про світ і людину. Різні співвідношення між естетичними категоріями визначають специфіку великого стилю. У барокових творах відображено божественну красу світу і людини; у класицистичних – красу розкрито через розум і досконалість форми; ідеалом романтиків стала вільна, духовно багата особистість, її краса в почуттях, шляхетності намірів і вчинків; культ імпресіоністів – краса докільля як джерела життєвої енергії людини; символісти бачили красу як Істину, породжену буттям; футуристи захоплювалися технічною красою тощо. Проте, ідеал краси не завжди явлений такими естетичними категоріями, як досконалість, гармонія, міра, величне й піднесене. Символісти «видобувають» його із світу зла, протиставляючи духовний світ, натуралісти – з низького, брутального факту, викриваючи потворність біологічних інстинктів. Розмірковуючи про естетичні основи художнього твору, І. Франко наголошував: «Раз назавсігди ми мусимо сказати собі: для поета, для артиста нема нічого гарного ані бридкого, прикрого ані

приємного, доброго ані злого, характеристичного ані безхарактерного. Все доступно для його творчості, все має право доступу до штуки. Не в тім, які речі, явища, ідеї бере поет чи артист як матеріал для свого твору, а в тім, як він використає і представить їх, яке враження він викличе при їх помочі в нашій душі, в тім однім лежить секрет артистичної краси» [73, с. 178].

Відтак, спрямовуючи читацьку діяльність старшокласників до розкриття секретів «артистичної краси», реалізуємо принцип естетизму, що забезпечуватиме сприйняття мистецьких творів за їх природними властивостями, в таких напрямках:

- засвоєння великостильових естетичних категорій, ідеалів, цінностей, в яких акумульовано духовний потенціал, що стимулює художню творчість групи митців;
- розвиток естетичного чуття, тобто здатності учнів переживати прекрасне, відчувати гармонію, прагнути досконалості, ідеалу, розуміти красу в мистецтві й втілювати її в житті та творчості;
- засвоєння системи духовних цінностей, виражених естетичними категоріями;
- формування естетичних смаків, а саме умінь оцінювати літературні твори крізь призму естетичних критеріїв різностильових художніх парадигм за законами саморозвитку мистецтва з урахуванням традицій і новаторства;
- набуття естетичного досвіду сприйняття різностильових художніх творів літератури та інших видів мистецтва;
- стимулювання естетичних потреб, необхідності встановлення діалогової взаємодії з прекрасним у різноманітті його виявів.

Одним з провідних в створюваній методиці став принцип єдності емоційного і логічного сприйняття художнього твору. Учені-методисти відзначають, що естетичне ставлення до прочитаного починає формуватися під час первинного сприйняття художнього твору й великою мірою залежить від сили емоційного резонансу. Є. Пасічник переконано довів, що емоційність сприйняття художнього твору є основою вироблення в учнів власної думки

про зображене письменником, проникнення в його творчу лабораторію. Крім того, на думку вченого, без чуттєвого сприймання не можливо реалізувати виховну спрямованість аналізу твору [53, с. 243]. Однак емоційність є, хоч і необхідною, але не єдиною умовою повноцінного сприйняття художнього твору. Емоційні реакції старшокласників поглиблюватимуться адекватністю аналітичної діяльності при умілому оперуванні великостильовими критеріями оцінки мистецьких явищ. Для цього необхідно забезпечити достатній рівень теоретико-літературних знань, а також створити умови для їх успішного застосування в процесі читацької діяльності, що забезпечить логічність та інтелектуалізацію сприйняття художнього твору. Деталізуємо умови реалізації принципу єдності емоційного і логічного сприйняття художнього твору в контексті створюваної методики:

- налаштування на відповідний рівень емоційно-художньої рефлексії у процесі читання й аналізу різностильових творів українського письменства;
- досягнення інтелектуалізації емоційного сприйняття старшокласниками художніх творів в результаті засвоєння учнями теоретиколітературних знань про мистецькі напрями.

Переобтяження уроку літератури теорією може віддалити учнів від художнього твору і особистості автора, що зумовлює необхідність урахування принципу творочентричності в шкільному літературознавстві. Це означає, що узагальнення теоретичного характеру слід здійснювати, насамперед, на основі дослідження художніх текстів. Організуюючи діалог старшокласника з художнім твором на естетичних засадах літературних напрямів, визнаємо:

- художній твір є основною формою художнього відтворення естетичного переживання світу, тому вибудовуємо теоретичні узагальнення на основі його дослідження;
- художній твір, написаний талановитим письменником, виходить за межі будь-якої конвенціональності, тому не підпорядковуємо його

стереотипам, а застосовуємо теоретико-літературні знання для того, щоб глибоко проникнути в суть літературного твору, відчутти його оригінальність.

Дотримуючись загальної структури методичної моделі, окресленої В. Уліщенко [72, с. 93], схарактеризуємо кожен з її складових відповідно до запропонованої методики вивчення літературних напрямів. Змістовопроцесуальна складова визначає: систему теоретико-літературних знань, необхідних для належного сприйняття різностильових художніх творів та етапи їх засвоєння; методично-технологічна – методи та прийоми на кожному з етапів вивчення літературного напрямку на всіх рівнях викладання літератури; моніторингова – діагностику рівня сформованості великостильової компетентності.

Рецептивний (початковий) етап полягає в інтуїтивному розпізнаванні у художньому творі стильових рис, що закладають нові засади художнього відтворення дійсності й відрізняють його від попередньої літературної традиції. На цьому етапі визначаються особливості сприйняття літературного твору, зумовлені естетикою літературного напрямку. Старшокласники усвідомлюють спосіб пізнання світу письменником, його естетичну концепцію. З'ясовуючи особливості світоглядного підґрунтя творчості митців, учні звертаються до літературних маніфестів, учитель цитує літературно-критичні статті, листизвернення письменників, які яскраво ілюструють зміни художнього мислення. Риси літературного напрямку визначаються в художніх текстах. За необхідності, якщо напрям розпочав розвиток в архітектурі, скульптурі, живопису, музиці, встановлюється зв'язок з цими мистецтвами й ілюструється їх вплив на літературу.

Теоретико-літературний (базовий) етап передбачає систематизацію рис літературного напрямку, визначення стильової домінанти, естетичної категорії, що впливає на формальні й змістові чинники художніх творів, що розглядалися як приклад одного із стилів. Ураховуючи визначені естетичні категорії, притаманні літературному напрямку, старшокласники формулюють поняття, порівнюють їх з поданими в підручнику й занотовують у свої

літературознавчі словники. На цьому етапі важливо актуалізувати теоретико-літературні знання, набуті на уроках світової літератури. Визначаються представники літературного напрямку.

Практично-аналізаційний (повний) етап характеризується можливістю застосування теоретико-літературних знань про літературний напрям під час аналізу тем, жанрів, мотивів, образів, мови художніх творів, порівняння їх з творами різних мистецтв на великостильовому рівні.

Учням пропонується виконувати різноманітні літературознавчі завдання, проводити стильові дослідження художнього твору, готувати повідомлення, брати участь у дискусіях, обговореннях тощо. На цьому етапі доречно впроваджувати компаративне вивчення стилю українських і зарубіжних письменників.

Важливо сприяти вдосконаленню навичок художньо-стильового аналізу літературного твору, закріпленню й розширенню великостильових орієнтирів у світі мистецтва слова.

Етап творчого застосування (творчий) передбачає створення учнями власного літературного або літературознавчого продукту. На цьому етапі старшокласники пишуть твори за законами великих стилів (твір-роздум, твірфакт, твір-імпресія, твір-експресія тощо), створюють символи, літературні пейзажі.

Учням пропонується реалізувати творчі проекти, виявити свою креативність у підготовці сенканів, емблем, мультимедійних презентацій, літературних газет, рекламних буклетів, пов'язаних з вивченням літературних напрямів.

Відповідно до етапів вивчення літературного напрямку розроблено методи та прийоми навчання, які представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Методи та прийоми навчання на різних етапах вивчення літературного напрямку

Етапи	Методи (за М. Кудряшовим)	Прийоми
Рецептивний (початковий)	Творчого читання, репродуктивний, евристичний	<ul style="list-style-type: none"> • цитування літературних маніфестів; • текстуальні асоціації (за Г. Токмань); • міжмистецькі асоціації тощо.
Теоретико-літературний (базовий)	Репродуктивний, евристичний	<ul style="list-style-type: none"> • тлумачення і унаочнення назви напрямку (за Г. Токмань); • формулювання поняття тощо.
Практично-аналізаційний (повний)	Творчого читання, евристичний, дослідницький	<ul style="list-style-type: none"> • компаративний аналіз творів, що репрезентують один напрям; порівняння образів у різних стилях; • визначення стильової домінанти у худ. тексті та творчості письменника тощо.
Творчого застосування (творчий)	Евристичний, дослідницький	<ul style="list-style-type: none"> • визначення елементів напрямів у худ. тексті, творчості письменника; • створення сенкану за ознаками напрямку; • створення емблеми напрямку; • створення літературного або літературознавчого продукту за естетичними законами напрямку тощо.

Таким чином, методичну модель вивчення літературних напрямів розуміємо як послідовну, динамічну, відкриту систему, створену на основі принципів синергетичної множинності способів освоєння світу, естетизму,

єдності емоційного і логічного сприйняття, з урахуванням міжпредметних і міжмистецьких зв'язків; як комплекс змістового, технологічного (проекування методів, прийомів, типів уроків, самостійної роботи, розвитку усного й писемного мовлення, позакласної роботи тощо), моніторингового компонентів, концептуально об'єднаних ідеєю організації навчання старшокласників української літератури на естетичних засадах, що забезпечуватиме формування великостильової компетентності й засвоєння системи духовних цінностей, відтворених у художньому образі світу. Оскільки літературні напрями різні за своєю художньою природою, є необхідність створення моделей вивчення бароко, класицизму, романтизму, реалізму, імпресіонізму, експресіонізму, символізму, футуризму тощо.

3.2. Вивчення модернізму як неокласичної моделі культури

Оскільки літературні напрями різні за своєю художньою природою, є необхідність створення моделей вивчення бароко, класицизму, романтизму, реалізму, імпресіонізму, експресіонізму, символізму, футуризму тощо. Пропонуємо варіант вивчення оглядової теми в 11 класі, де розглядається модернізм як неокласична модель культури та авангардизм.

Тема. Модернізм, найновіше й найпослідовніше втілення естетико-художнього перевороту ХХ ст. Авангардизм і його основні течії. Доля реалізму. Елітарна та масова культури, зарубіжна література 11 клас

Мета: ознайомити учнів з поняттями «модернізм», «авангардизм», їх течіями, видозмінами реалізму, елітарної та масової культури; розвивати навички визначення провідних тенденцій у мистецтві, самостійної роботи із джерелами інформації, оцінювання культурно-мистецьких явищ; виховувати прагнення до культурної освіти, естетичний смак; розширювати кругозір школярів.

Обладнання: зразки творів різних течій мистецтва, зокрема й літератури.

Тип уроку: вивчення нового матеріалу.

Хід уроку

I. Мотивація навчальної діяльності учнів

Учитель. Перша половина ХХ ст. в літературі позначена активним творчим пошуком нових шляхів відтворення подій, сучасних чи історичних. Одні письменники прагнули зображувати життя у впізнаваних формах, без прикрас, інші в метафоричності шукали й знаходили можливості для творення алегоричних картин буття. Саме в цей час чи не найяскравіше виявилася суперечлива сутність людини, яка прагне добра, потерпає за нього, але часто коїть зло, забувши, що зло може породити лише зло. Німецький поет Ернст Шумахер писав про це так: «Людина добра, але вона вбиває брата свого, зраджує свого ближнього. Душить таку, як і сама, спопеляє інших, несе світу смерть. Людина добра, бо помирає заради свого брата, заступається за ближнього. Допомогає такій, як сама, братається з іншими, несе світу життя. Людина — добра. Зліва, де б'ється серце світу, бачить поет супутників своєї мрії, прийдешніх найкращих людей». Про людину та її самовираження в мистецтві поговоримо на сьогоднішньому уроці.

II. Оголошення теми й мети уроку

III. Актуалізація опорних знань

Клоуз-тести

Продовжте речення.

- 1) Основні історичні події першої половини ХХ ст. ...
- 2) Провідні філософи цієї доби...
- 3) Глибокий структурний переворот в естетичній свідомості та художній творчості в першій половині ХХ ст. відбувся через...
- 4) Основна теорія Ф. Ніцше полягає в...
- 5) З. Фрейд визначив роль...
- 6) Сукупність літературно-мистецьких течій на зламі століть має назву...

IV. Сприйняття й засвоєння навчального матеріалу

1. Лекція вчителя з демонстрацією ілюстрацій та роботою зі словником літературознавчих термінів

— Якщо у виборі тем, сюжетів, образів письменники завжди так чи інакше прикуті до свого часу, бо не митець обирає час, а час — митця, то форми художнього зображення розвиваються не за законами історії, а за законами мистецтва, які щонайменше залежать від перебігу політичних подій. Адже мистецтво — не фотографія реальності, а митець — не фотограф. Письменник створює власний, неповторний художній світ.

Література ХХ ст. починалася з різкого протистояння між тими, хто намагався відтворити світ через символ. Якщо Поль Верлен та Артур Рембо схилилися перед художнім символом, то брати Гонкур уважали, що роман має створюватися на документальній основі.

Томас Манн 1912 року зробив спробу розширити мистецькі обрії традиційного реалізму ХІХ ст., поєднавши реальність та умовність в єдине художнє ціле. Про специфіку твору «Чарівна гора» він писав: «Оповідь оперує засобами реалістичного роману, проте поступово виходить за межі реалістичного, символічно активізуючи, підносячи його і даючи змогу зазирнути крізь нього у сферу духовного, у сферу ідей».

Саме такий шлях виявиться одним із найпродуктивніших у розвитку літератури ХХ ст. і приведе до виникнення нових жанрів: ліричний епос («Зона» Г. Аполлінера), ліричний роман («Три товариші» Е. М. Ремарка), що утверджують необхідність зберегти людську особистість для збереження всього людства; роман-антиутопія («1984» Дж. Оруелла), у якому негативні тенденції суспільного буття постануть такими, що несуть загрозу людській цивілізації. Фантастика перестане бути лише «науковою», вона переросте у твори-перестороги (твори Г. Уеллса), «451° за Фаренгейтом» Р. Бредбері, «Фізики» Ф. Дюрренматта).

Література починає тяжіти до притчових, алегоричних форм (роман-притча «Чума» А. Камю; драма-парабола «Круглоголові та гостроголові» Б. Брехта; роман-міф «Сто років самотності» Г. Маркеса; повість-притча «Старий і море» Е. Хемінгуея). Виникають філософський інтелектуальний роман («Доктор Фаустус» Т. Манна), філософсько-історичний роман (диалогія

про короля Генріха IV Г. Манна). Література ХХ ст. вражає розмаїттям шкіл, течій, напрямів. Але в ній є і те, що об'єднує, — любов до людини, уболівання за її долю, прагнення захистити, застерегти, зберегти її духовний світ, як і світ узагалі.

Свобода творчості привела до виникнення багатьох нових літературно-мистецьких течій нереалістичного спрямування: імпресіонізму, естетизму, сюрреалізму, символізму, експресіонізму та інших. Сукупність цих течій дістала назву «модернізм» (франц. сучасний). Одним із напрямів модернізму є також авангардизм (франц. авангард — передовий загін). Це радикальний напрям «революції в мистецтві», що об'єднує течії, які заперечують традиційну естетику, зображають дійсність у найбільш екстремальних формах. До авангардизму відносять футуризм, експресіонізм, дадаїзм, сюрреалізм та ін. Авангардисти експериментували з мовою, шукали нові стилі та жанри, проте їхні експерименти не завжди були вдалими. Найбільш оригінальними були пошуки Д. Бурлюка, В. Хлебнікова (футуризм), П. Елюара (сюрреалізм), Г. Баля (дадаїзм).

2. Повідомлення учнів про футуризм, кубізм, дадаїзм, експресіонізм, сюрреалізм як основні течії авангардизму 1910—1920-х рр.

3. Робота зі словником літературознавчих термінів

(Учні записують визначення в зошити.)

Футуризм (лат. майбутнє) — одна з течій модернізму в літературі початку ХХ ст., принципами якої є руйнування норм морфології і синтаксису, звуконаслідування, використання образів-символів тощо. Футуристи закликали «додушити» буржуазну культуру, «скинути з пароплава сучасності» класиків, творити нову мову й нову літературу. Основоположником футуризму був італійський письменник Марінетті. У Росії футуристами були В. Хлебников, В. Каменський, брати Бурлюки, В. Маяковський, в Україні — М. Семенко.

Кубізм, кубофутуризм. Прагнучи якимось привернути до себе увагу, групи футуристів вигадували собі різні назви: в Англії з'являються вортицисти й

імажиністи, у Франції — кубісти, паро-ксисты, симультаністи та ін. Кубісти в живопису, у скульптурі намагалися створити образи, які б розкладалися (чи склалися) на геометричні фігури.

Дадаїзм (франц. дитячий іграшковий коник, перен. — дитячий лепет) — авангардистська течія в літературі та мистецтві Західної Європи початку ХХ ст., що сповідувала нігілізм та антиестетизм. Дадаїсти зводили літературу до безглузких словосполучень і звуків (дитячого лепету), живопис — до колажів із клаптів кольорового паперу, примітивних дитячих малюнків. До цієї течії належали французькі поети Т. Тцара, Л. Арагон, П. Елюар, німецький поет Р. Гюльзенбек.

Експресіонізм (франц. вираження) — одна із течій авангардизму, в основі якої лежить філософія інтуїтивізму А. Бергсона, згідно з якою мета мистецтва — не відображення дійсності, а «вираження» неповторного авторського бачення її. Для експресіоністів характерне лірико-суб'єктивне осмислення дійсності. Виник у Німеччині й Австрії.

Сюрреалізм (франц. надреалізм) — одна з течій модернізму, виникла у Франції. Ґрунтується на філософії інтуїтивізму, східних містико-релігійних ученнях та на фрейдизмі. Сюрреалісти закликали звільнити людське «Я» від «пут» матеріалізму, логіки, моралі, традиційної естетики. На їхню думку, митцю слід спиратися на досвід несвідомого вираження духу — сни, галюцинації, марення, аби проникнути по той бік людської свідомості, осягнути безкінечне й вічне. До групи сюрреалістів входили письменники Ф. Супо, Р. Дено, Т. Тцара та ін.

Неореалізм (грецьк. новий, речовий) — течія в кіномистецтві й літературі, що виникла в Італії після Другої світової війни. Його характерні особливості — пафос суворої правди, достовірність зображення, повага до простої людини, використання розмовної народної мови, документалізм, відчутне ліричне «Я» письменника, який є свідком або учасником описуваного, прийоми кінематогра-фічності.

Неоромантизм (грецьк. новий романтизм) — умовна назва естетичних тенденцій в європейській літературі кінця XIX — початку XX ст. їх сенс полягав у відродженні певних рис естетики романтизму: культу героїки, ушлявлення мужності, утвердження нового героя — мужньої людини, життя якої пов'язане з ризиком та незвичайними пригодами. Найвиразніше виявився неоромантизм в Англії, у творчості Р. Кіплінга, Р. Стівенсона, А. Конан-Дойла, Г. Честертон, Е. Войнич.

Елітарна, елітна література (від франц. *краща, обрана*) — вишукана, формалістична, зрозуміла лише «обраним», окремим, підготовленим читачам.

Масова література. 1. Література, розрахована на масового, пересічного читача. 2. Твори, які за своїми художніми якостями не сягають рівня класики. 3. Низькопробна література, розрахована на низькі смаки читачів. У сучасній англо-американській критиці вона називається популярною літературою, у німецькій — тривіальною, у французькій — паралітературою (пара — подібний). Масова література неоднорідна. Є літературний «низ» і белетристика — середня ланка. Низ — це література, яка культивує аморальність, жорстокість, розпусту, грубий натуралізм. Белетристика — науково-фантастичні, пригодницькі, детективні та інші твори, які користуються популярністю в читачів і сприяють утвердженню в суспільстві загальнолюдських цінностей.

4. Продовження лекції вчителя

— Поряд із модерністськими напрямками в літературі кінця XIX — початку XX ст. існував і реалізм. Особливо сильною була російська школа реалізму з її найяскравішими представниками — Максимом Горьким, І. Буніним та ін. У реалістичній манері писали Р. Роллан, Л. Фейхтвангер, Дж. Голсуорсі, С. Цвейг та ін. Найкращими рисами реалістичних творів цієї доби були гуманістична спрямованість і психологізм у розкритті людських характерів.

У період радянського тоталітаризму були створені штучні умови для появи «нового, вищого етапу в розвитку реалізму — соціалістичного». Його

основою стала теза Леніна про уславлення куховарки, покликаної керувати державою. Головне, щоб ця куховарка мала потрібний партійний білет. Оголошували вірцями твори, у яких поетизувалися братовбивство чи синовбивство заради міфічної «класової справедливості» та «світлого майбутнього». Однак природа художньої творчості виявилася сильнішою, не дала себе знищити. У взаємодії реалістичного та модерністського підходів до мистецтва виник напрямок неореалізму, який, спираючись на реалістичне зображення життя, додав творам мистецтва модерністського світосприймання та більш емоційного забарвлення.

5. Повідомлення учня про неореалізм

Робота зі словником літературознавчих термінів

(Учні записують визначення в зошити.)

6. Продовження лекції вчителя

— У 70-80-ті роки XIX ст. у новій модерністській формі пережив відродження літературний напрямок романтизму. Виник неоромантизм. Письменники-неоромантики тяжіли до психологізму, зображення сильної особистості, виняткової людини в екстремальних обставинах життя або її пригод в екзотичних країнах.

7. Повідомлення учнів про неоромантизм

Робота зі словником літературознавчих термінів

(Учні записують визначення в зошити.)

8. Продовження лекції вчителя

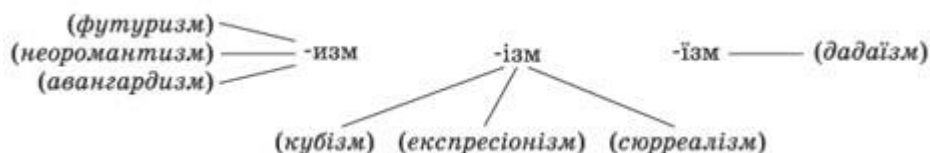
— Характерною ознакою культурної ситуації XX ст. стало роздвоєння культурного процесу на два річища — елітарну та масову культури.

Робота зі словником літературознавчих термінів

(Учні записують визначення в зошити.)

V. Закріплення знань, умінь і навичок

◆ Пригадайте основні мистецькі напрями модернізму.



VI. Домашнє завдання

Уміти характеризувати літературний процес першої половини ХХ ст. Знати основні течії та напрями в літературі, характеризувати їхні особливості, називати представників.

VII. Підсумки уроку

Інтерактивна вправа «Мікрофон»

Продовжте речення: • Найбільше враження справили на мене ідейно-естетичні пошуки представників літературно-мистецького напрямку...

Висновки до розділу 3

Запропоновані матеріали дозволяють упевнитися, що концептуальною основою методичної моделі вивчення літературних напрямів є ідея організації навчання старшокласників зарубіжної літератури на естетичних засадах з необхідністю осмисленого засвоєння теоретичного матеріалу, що забезпечуватиме належне емоційне сприйняття різностильових творів світового письменства, формування великостильових орієнтирів у літературі як мистецтві слова, духовно-ціннісне засвоєння художнього образу світу.

На кожному етапі вивчення літературного напрямку важливого значення набуває визначення найбільш ефективних методів, прийомів, видів навчальної діяльності; розробка інноваційних типів уроків дослідження художнього твору як явища літературного напрямку; планування розвитку діалогічного й монологічного, усного й писемного мовлення з урахуванням особливостей великих стилів; розпрацювання відповідних позакласних заходів і позакласної роботи. Реалізація провідної ідеї на всіх рівнях викладання сприятиме успішному формуванню великостильової компетентності, збагаченню естетичного й духовного досвіду особистості. Один із шляхів створення моделі методики навчання літературних напрямів є розгляд їх крізь призму синергетики та дидактичної евристики.

ВИСНОВКИ

Опанування учнями теоретико-літературних понять — одна з важливих ланок літературної освіти. Без цього неможливе свідоме вивчення предмета.

Необхідність вивчення теоретико-літературних понять у школі, хоч і викликає сумніви, але останні постійно, рішуче та обґрунтовано заперечуються, тому що розуміння художніх текстів, їхній аналіз є практично неможливим без використання теорії літератури. У методиці викладання літератури проблема формування літературознавчих понять традиційно досліджується в контексті питань, пов'язаних із вивченням елементів теорії літератури в школі.

Знання теорії літератури сприяє глибшому засвоєнню художніх творів, дає можливість краще відчувати красу художнього слова. Новітні досягнення сучасного літературознавства можуть і повинні використовуватися в практичній роботі учителів хоча б тому, що цього передусім потребують ті тексти, які лише нещодавно введені до програм із зарубіжної літератури. А, крім цього, використання даних досягнень вмотивоване тим, що за їхньою допомогою відкриваються ще незвідані й інколи несподівані змісти навіть хрестоматійних творів. Це, у свою чергу, сприяє як зацікавленню предметом з боку учнів, так і їхньому інтелектуальному та літературно-естетичному розвитку. Учні усвідомлюють, що завдяки засобам художньої виразності митець створює певні настрої, образи, описи, викликає певні емоції в читачів.

Питання про вивчення у школі теоретико-літературних понять порушує проблеми і суто методологічного і конкретно методичного характеру.

Аналізуючи проблему на методологічному рівні, можна стверджувати, що вивчення літературних творів без відповідного теоретичного підґрунтя неможливе, але процес осягнення теоретичних понять повинен обов'язково поєднуватися з емоційним забезпеченням та естетичною стороною аналізу художнього твору в школі. Так методологічна проблема перетікає в методичну, в якій можна виділити літературознавчий і саме методичний аспекти.

Методичний аспект, спрямований на вироблення певної системи вивчення теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури, повинен враховувати місце і роль теоретичних знань в літературній освіті школярів. Протиріччя між необхідністю формувати в учнів систему знань з теорії літератури та несистемним викладанням матеріалу допоможе подолати системно-структурний спосіб викладу теоретичних понять. У процесі вивчення зарубіжної літератури в учнів формуються спочатку окремі поняття, певна їх сукупність, а потім система понять. Одночасно з процесом утворення нових понять іде поглиблення змісту раніше сформованих понять.

Теоретико-літературний матеріал досить складний для сприйняття, особливо для учнів 5-х класів, в яких ще не розвинуте абстрактне мислення. Але проблема використання теоретико-літературних понять у процесі аналізу художніх творів пов'язана не стільки власне з цими поняттями, скільки з методикою їхнього застосування. Ефективне формування літературознавчих понять залежить від дотримання низки психолого-педагогічних умов, з яких основними є:

- оволодіння літературознавчими поняттями усвідомлюється учнями як необхідна умова адекватного сприйняття художніх творів;
- формування літературознавчих понять здійснюється поетапно на основі системного підходу;
- свідоме використання учнями розумових дій (аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння та ін.);
- спрямування учнів на послідовне й систематичне застосування літературознавчих понять під час вивчення художніх творів, виконання навчальних завдань;
- урахування вікових можливостей пізнавальної діяльності учнів основної школи;
- здійснення зв'язків літературознавчих понять із поняттями інших предметів естетичного циклу.

За умов творчого підходу щодо використання даних понять у школі, теорія літератури стає дієвим інструментом, за допомогою якого вивчення художньої літератури перетворюються на захоплюючу мандрівку в дивовижний та ні з чим незрівняний світ мистецтва слова.

Формування теоретико-літературних знань вимагає використання всієї палітри традиційних і сучасних методів та прийомів, які приведуть учнів до адекватного розуміння прочитаного, допоможуть глибше проникнути в емоційну тональність твору, виразніше побачити героїв, дозволять вийти на рівень усвідомлення авторської позиції.

Великі перспективи для засвоєння теоретико-літературних понять в основній школі відкриває метод ейдетики. Для свідомого засвоєння понять та системного вивчення їх в умовах спонтанного викладання та формування системи знань великого значення набуває наочність. Доречно і вміло використана наочність забезпечить правильне відображення у свідомості учнів об'єктивного світу, активізує думки учнів, поживавить інтерес не лише до вивчення теоретико-літературного матеріалу, а й взагалі до літератури.

Запропонована у 3 розділі модель методики навчання літературних напрямів в 11 класі доводить, що практичне втілення ідеї організації навчання старшокласників зарубіжної літератури на естетичних засадах з необхідністю осмисленого засвоєння теоретичного матеріалу забезпечуватиме належне емоційне сприйняття різностильових творів світового письменства, формування великостильових орієнтирів у літературі як мистецтві слова, духовно-ціннісне засвоєння художнього образу світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бандура О. Вивчення елементів теорії літератури у 4-7 класах. Київ: Рад. школа, 1984. 148 с.
2. Бандура О. Бандура Г. Теорія літератури в тезах, дефініціях, таблицях : навчальний довідник. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.
3. Беленький Г.И. Теория литературы в школе // Современные проблемы методики преподавания литературы / Отв. ред. Я.А. Роткович. Куйбышев, 1974. С. 46-47.
4. Бітківська Г.В. Оптимізація змісту і структури програмових теоретико-літературних понять як методична проблема // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення викладання зарубіжної літератури в навчальних закладах України: В 2 ч. Ч. 2. Київ: УАВЗЛ, 2002. С. 10-15.
5. Бітківська Г.В. Поліфункціональність теоретико-літературних понять і термінів у шкільному курсі «Зарубіжна література» (на матеріалі поняття «портрет») // Мова і культура: Збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2002. Випуск 5. Т. 5: Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики мови і літератури. С. 31-37.
6. Богомолова М. Жанр, указывающий путь // Литература. 2010. № 6. С. 11- 3.
7. Богосвятська, А.-М. Особливості вивчення теоретико-літературних понять [Текст] // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. 2015. № 2. С. 30-36.
8. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
9. Глебова Ю. А. Методика опрацювання теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури // Вісник Глухівського педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 7. Глухів: ГДПУ, 2006. 262 с.

- 10.Глебова Ю.А. Прийоми використання наочності при вивченні теоретико-літературного матеріалу в 5 класі на уроках зарубіжної літератури // Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка. Вип. №15. С. 73-75.
- 11.Галич О., Назарець В., Васильєв Є. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О.Галича. Київ: Либідь, 2001. 488 с.
- 12.Галка Г.А. Ми вчимо не літературу, а міфи про неї. По справжньому її вивчати можна лише на літературознавчій основі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 10. С.5-7
- 13.Головченко Н.І. Структурно-стильовий аналіз художнього тексту в старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 20 с.
- 14.Громкова М. Т. Мироззренческая функция современного образования // Magister. 2000. № 6. С. 38 – 50.
- 15.Гром'як Р. Т. Українська література. Вивчення елементів теорії літератури. Додаток до підручника 7 класу. Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. 64 с.
- 16.Дановский А. В. Системно-функциональное формирование теоретико-литературных понятий в средних учебных заведениях. Москва: Прометей, 1989. 210 с.
- 17.Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21 – 26.
- 18.Забарний О. В. До таїни образу [Текст] : посібник для вчителя / Ніжинський держ. педагогічний ін-т ім. М.В.Гоголя. Ніжин: Ніжинський державний пед. ін-т, 1997. 64 с.
- 19.Зарубіжна література Програма для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання / Авторський колектив програми: голова – учитель-методист зарубіжної літератури Л.П. Юлдашева; наукові консультанти – д. філол. н., проф.

- О.М. Ніколенко, д. пед. н., проф. О.О. Ісаєва, д. пед. н., проф. Ж.В. Клименко, к. філол. н., проф. Ю. І. Ковбасенко та ін. 2018. 69 с.
- 20.Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Київ: Наукова думка, 1977. С. 207-208.
- 21.Іонін Г. Шкільне літературознавство [Текст] // Українська мова та література. 2004. №35. С.4–8.
- 22.Ісаєва О.О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 6. С. 2-5.
- 23.Ісаєва О. М. Про основні парадигми шкільної літературної освіти // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2011. №3. С. 3-8.
- 24.Ісаєва О.О. Чи потрібна теорія літератури на уроці зарубіжної? (Про її роль у розвитку читацької культури школярів та практику формування) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2000. № 5. С. 9-12.
- 25.Кіма Л. Т. Вивчення теорії літератури в шкільному курсі словесності [Текст] // Вивчаємо українську мову та літературу. 2009. №14. С. 15–18.
- 26.Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу. 2-ге видання, перероблене і доповнене. Київ: Шкільний світ, 2011. 128 с.
- 27.Крайнікова Т. Опорні схеми та таблиці з української літератури. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2003. 112 с.
- 28.Кудряшев Н.И. Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы [Электронный ресурс]. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/Bogd/04.php
- 29.Кузьменко В.І. Словник літературознавчих термінів. Київ: Український письменник, 1997. 230 с
- 30.Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова, О. Бойченка та ін. Чернівці: Золоті литаври, 2001. 636 с

31. Леонтьев А.А. Искусство как форма общения: к проблеме предмета психологии искусства // Психологические исследования. Тбилиси: Мецниереба, 1973. С. 139-140.
32. Леонтьев А. А. Психологический подход к анализу искусства // Эмоциональное воздействие массовой коммуникации: педагогические проблемы (Материалы семинара). Москва: Ц. С. Педагогического общества РСФСР, 1978. – С. 44
33. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Л64 Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 752 с. (Notabene).
34. Мартинець А.М. Урок-образ із зарубіжної літератури як одна з форм навчально-виховного процесу. Київ: Видавничий дім Бураго, 2013. 247 с. С.204-210
35. Мацевко-Бекерська Л. Методика викладання світової літератури. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 320 с.
36. Методика навчання світової літератури : навчально-методичний посібник / Л. Б. Поліщук. Умань ВПЦ «Візаві», 2016. 139 с.
37. Методика навчання української літератури : підручник / Г.Л. Токмань. Київ : Академія, 2012. 312 с.
38. Методика преподавания литературы в школе / Под ред. О.Ю. Богдановой и В.Г. Маранцмана. Учебник для пед. вузов. В 2 ч. Москва: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. 288 с.
39. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
40. Мірошніченко Л.Ф. Формування теоретико-літературних понять на уроках зарубіжної літератури: Методичний лекторій для вчителів зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 2. С. 13-18.
41. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения Москва: Педагогика, 1976. 224 с. С. 6.

42. Неділько В. Я. Елементи теорії літератури. Конспект лекцій. Київ, 1994. 68 с.
43. Николенко О.Н. Барокко и постмодернизм: диалог через века (О лирике Иосифа Бродского) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 5. С. 26-31.
44. Ніколенко О.М. Дидактичні матеріали до вивчення понять з теорії літератури в школі // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2004. № 1. С.43-52.
45. Ніколенко О.М. Особливості вивчення понять теорії літератури в старших класах // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. 2003. №6.
46. Ніколенко О. М., Мацапура В.І. Теорія літератури у визначеннях, схемах і таблицях (За програмою 2001 року) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2003. № 11. С. 2-54.
47. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. доктора пед. наук, проф., члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. С.115-121, 260-275, 341-344.
48. Невінчана Н. Теорія літератури в школі: У 2 ч. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2004. Ч.1. 128 с.; Ч.2. 128 с.
49. Овсейко Л. Теория литературы может быть интересной // Всесвітня література та культура в середніх навчальних закладах України. 2001. № 5. С. 47-49.
50. Онищенко В. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.
51. Павленко В.В. Проблеми вивчення елементів теорії літератури на уроках української літератури. Кіровоград, 2012. 64 с.
52. Пантелеева В.В. Секрети мого педагогічного успіху // Зарубіжна література в школах України. 2014. № 2. С. 14-15.
53. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посібн. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.

54. Покатілова О.О. Теоретико-методичні засади культурологічного аналізу перекладних творів на уроках світової літератури // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 22 (257). Ч. II. 2012. С. 150-155.
55. Рада І.М. Актуалізація знань з теорії та історії літератури – важливе підґрунтя вивчення її як мистецтва слова (Замість вступних уроків) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2002. № 8. С. 45-48.
56. Радченко І., Орлова О. Експрес-практикум з теорії української літератури для учнів 6-х класів [Текст] // Українська мова та література. 2007. № 23-24. С. 1–47
57. Розман І. І. Теоретико-літературні поняття: необхідність розуміння художніх творів та явищ літературного процесу // Науковий вісник Ужгородського університету. серія: «Педагогіка. соціальна робота». 2016. Випуск 2 (39). С. 204-205
58. Романова Л.А. Методика работы над теоретико-литературными понятиями в курсе школьной программы. Система изучения теории литературы в 5 классе. Ростов, 2008. 30 с.
59. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
60. Рыбак Л.А. Образное мышление и урок литературы. Москва: Просвещение, 1966. 200 с.
61. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. для студентів-філологів. Київ: Ленвіт, 2011. 291 с.
62. Ситченко А.Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Моногр. / Миколаїв. держ. ун-т ім. В.О.Сухомлинського. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
63. Славин А.В. Наглядный образ в структуре познания. Москва: Политиздат, 1971. 271 с.

- 64.Смирнова О. От теории литературы – к практике школьного анализа // Литература. 2010. № 14. С. 42-48.
- 65.Султанов Ю.І. Вивчення теорії літератури в 5-7 класах середньої загальноосвітньої школи // Зарубіжна література в навч. закл. 1999.№ 12. С. 3–7.
- 66.Султанов Ю.І. Постоловська Н.І. З турботою про літературний розвиток школярів: Деякі аспекти вивчення основ теорії на уроках української та зарубіжної літератур у 5-8 класах середньої загальноосвітньої школи // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України.– 2001.– № 6.– С. 50 -54.
67. Телехова О. Вивчення теорії літератури в школі. Харків: Гриф, 1999. 176 с.
- 68.Токмань Г. Вивчення літературно-критичних статей і засвоєння теоретико-літературних понять // Урок української. 2005. № 11-12. С. 37-40.
- 69.Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 312 с.
- 70.Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: моногр. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
- 71.Тонконогова Т. Системно-деятельностный подход к изучению литературы в основной и средней школе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.myshared.ru/slide/353106/#>
- 72.Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. 398 с.
- 73.Франко І. Я. Із секретів поетичної творчості. Київ: Рад. письменник, 1969. 192 с.
- 74.Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

- 75.Цикін В. О. Синергетика і освіта // Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти / За ред. Н. В. Кочубей. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. С. 162 – 177.
- 76.Шацький І. Проблеми розуміння категорії «ліричний герой» в літературознавстві // Диалог культур: літературоведческий аспект / Зб. праць, 2004. С. 201 -204.
- 77.Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія. Миколаїв: Іліон, 2012. 876 с.
- 78.Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: навч. посіб. для студ. вузів. Київ: Кондор, 2010. 314 с.
- 79.Штейнбук Ф.М. Творча інтерпретація учнями епізоду з роману Гарсія Маркеса „Сто років самотності” – засіб опанування поняттям „магічний реалізм”: Фрагмент уроку розвитку зв’язного мовлення // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. 2000. № 4. С. 51
- 80.Юніцька Н. М. Теорія літератури в школі. Харків: Вид. група «Основа», 2012.