

A collage of various books and portraits is visible on the left side of the cover. At the top, a book by I.Ya. Franko features a portrait of a man. Below it, a book titled 'КАРПАТСЬКИМИ СТЕЖКАМИ' (Carpathian Trails) is shown. Further down, a portrait of a man with a beard is visible. Below that, a book with a portrait of a man in a suit is shown. At the bottom, a book titled 'ЕРНЕСТ ГЕМІНГВЕЙ' (Ernest Hemingway) is visible, along with a book titled 'ШЕВЧЕНКО' (Shevchenko) and a book with a large 'А' and 'Я' on the cover.

Миколаївський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти

Василь Муляр

ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА: МЕТОДИКА Й ТЕХНОЛОГІЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Миколаїв
2022



Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Василь Шуляр

ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА: МЕТОДИКА Й ТЕХНОЛОГІЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Миколаїв
2022

УДК: 37.013.73

Автор: **Шуляр В. І.**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти, директор Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслужений учитель України

Рецензенти: **Ковбасенко Юрій**, к.пед.н., професор, завідувач кафедри, Київський університет імені Бориса Грінченка;
Мхитарян Ольга, к.пед.н., доцент, методист кафедри теорії й методики мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Затверджено вченою радою Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, протокол № 3 від 29.06.2022 р.

Шуляр В. Вивчення біографії письменника: методика й технологія в Новій українській школі : практико орієнтована монографія / Василь Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 300 с.

© Шуляр В. І.

© Центр редакційно-видавничої діяльності Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
2022

ЗМІСТ

I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ.....	8
1.1. Філософсько-освітні імперативи.....	12
1.1.1. Особистісно-гуманні, антропо/дитиноцентристські, суб'єкт-суб'єктні вектори компетентісно-діяльнісного літературного заняття.....	12
1.1.2. Філософія літературного заняття через емпатичне прочитання художнього твору.....	13
1.1.3. Місія компетентісно-діяльнісного літературного заняття.....	14
1.2. Психолого-дидактико-методичні імперативи літературного заняття.....	15
1.2.1. Модель реалізації літературної освіти в системі: урок (заняття), позакласна, позашкільна діяльність (з урахуванням семи відкриттів на життєвому шляху людини).....	15
1.2.2. Модель компетентісно-діяльнісного літературного заняття з урахуванням психологічного та літературного розвитку учнів-читачів.....	16
1.2.3. Концепція діяльнісного навчання як базис сучасного літературного заняття.....	17
1.3. Літературознавчі імперативи компетентісно-діяльнісного заняття.....	19
1.4. Драмогерменевтичні імперативи літературного заняття.....	20
1.5. Методико-технологічні імперативи компетентісно-діяльнісного літературного заняття.....	21
1.5.1. Дидактичні засоби освітнього (едукативного, педагогічного) процесу в системі літературної освіти.....	21
1.5.2. Компетентісно зорієнтована освітня (едукативна, педагогічна) ситуація як основа компетентісно-діяльнісного літературного заняття.....	23
1.5.3. Структура, тип, вид/різновид як категорії сучасного уроку: літературного заняття.....	24

1.5.4. Змістові лінії літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» у структурі сучасного заняття в ретроспективі.....	27
1.5.5. Компетентний учитель літератури й учні-читачі в просторі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.....	30
1.5.6. Традиційні типологічні класифікації сучасного літературного заняття та їх різновидів.....	30
1.6. Технологічні імперативи компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.....	32
1.7. Валеологічні імперативи.....	35
1.7.1. Природовідповідні та здоров'язберезувальні аспекти компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.....	35
1.7.2. Валеологізація компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за спадщиною Василя Сухомлинського.....	37
1.7.3. Здоров'язберезувальні аспекти вальдорфських засобів (за С. Лупаренко, Т. Смирновою, І. Ковальновою).....	38
Висновки до розділу 1.....	42
II. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТНІСНО-ДІЯЛІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ.....	48
2.1. Філософія освіти як поняття.....	49
2.2. Філософсько-освітні основи літературного заняття.....	53
2.3. Методологічні підходи до розуміння уроку (заняття) як системи.....	58
2.3.1. Принцип системного підходу до аналізу категорії «урок», «заняття».....	58
2.3.2. Дихотомічний і трихотомічний підходи в методиці літературних занять.....	60
2.3.3. Проблема категорії «урок/заняття» у педагогіці та методиці літератури: індикатори визначення.....	64
Висновки до розділу 2.....	70

III. «УРОК», «ЗАНЯТТЯ», «МЕТОДИКА», «ТЕХНОЛОГІЯ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ТА НОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ.....	76
3.1. Категорія «заняття» з позиції ноофілософії та ноосферного підходу.....	76
3.2. Едукація як процесуальний компонент літературного заняття.....	77
3.3. «Методика уроку/заняття» і «технологія уроку/заняття»: нові орієнтири.....	79
Висновки до розділу 3.....	84
IV. КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНЕ ЛІТЕРАТУРНЕ ЗАНЯТТЯ: ВІД ПОНЯТТЯ ДО СТРУКТУРИ.....	88
4.1. Компетентісно-діяльнісне літературне заняття як поняття.....	88
4.2. Функції компетентісно-діяльнісного літературного заняття.....	100
4.3. Класифікація літературних занять: компетентісно-діялісна стратегія.....	104
4.4. Компетентісно-діяльнісне літературне заняття: етапи його підготовки.....	108
Висновки до розділу 4.....	110
V. РЕДУКЦІЯ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ, ОЗНАКИ, ПРИЧИНИ, ШЛЯХИ ВІДНОВЛЕННЯ.....	117
5.1. Редукція як логіко-методологічна процедура.....	117
5.2. Методи, прийоми, джерела вивчення біографії письменника.....	119
5.3. Типи та моделі вивчення біографії письменника.....	121
5.4. Літературне заняття з вивчення біографії письменника як поняття.....	126
5.5. Технологічна матриця (модель) літературного заняття з вивчення біографії письменника в основній і старшій школі.....	127
Висновки до розділу 5.....	134

VI. МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА.....	139
6.1. Вивчення біографії письменника: Оноре де Бальзак.....	139
6.2. Вивчення біографії письменника: Микола Вінграновський.....	147
Висновки до розділу 6.....	154
VII. ТЕХНОЛОГІЯ ПЛАНУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТЕМИ: ЗАСОБИ КОНСТРУЮВАННЯ.....	158
7.1. Проєктно-конструкторська модель літературного заняття за компетентнісно-діяльнісною парадигмою.....	158
7.2. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної теми: поняття та складові.....	163
7.3. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної теми (за творчістю Пантелеймона Куліша, Марка Вовчка).....	167
7.4. Проєктно-конструкторські моделі уроків за літературною темою.....	176
7.4.1. Методична модель уроків літератури за творчістю Пантелеймона Куліша.....	174
7.4.2. Методична модель уроків літератури за творчістю Марка Вовчка.....	180
7.5. Технологія планування вивчення літературної теми у старшій школі (за творчістю Миколи Вороного, Олександра Олеся, 10 клас).....	184
7.5.1. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної теми	184
7.5.2. Програма вивчення літературної теми для учня-читача (за творчістю Миколи Вороного й Олександра Олеся).....	193
7.5.3. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення курсу: профіль української філології.....	200
Висновки до розділу 7.....	219

VIII. КАРТКА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ-ЧИТАЧА: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ, СКЛАДОВІ.....	224
8.1. Картка для формування літературної компетентності учня-читача/учениці-читачки як поняття.....	224
8.2. Тематична картка читача/читачки за темою «Микола Вороний. Євшан-зілля».....	226
8.3. Тематична картка читача/читачки за темою «Григорій Квітка-Основ'яненко. «Маруся». Сентименталізм».....	235
8.4. Тематична картка читача/читачки за темою «А. Чехов».....	247
Висновки до розділу 8.....	255
IX. МЕТОДИКА Й ТЕХНОЛОГІЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНО- КРИТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ СТАРШОКЛАСНИКАМИ.....	258
9.1. Типологічна класифікація літературних занять: лекційно- семінарська форма організації освітнього процесу.....	258
9.2. Лабораторне заняття і лабораторна робота: від поняття до змістового наповнення.....	260
9.3. Лабораторне заняття за літературно-критичною статтею: технологія підготовки та проведення.....	264
9.4. Лабораторне заняття за літературно-мистецькими документами: технологія підготовки та проведення.....	267
9.5. Лабораторна робота за листуванням Дмитра Креміня і Віталія Коротича.....	271
Висновки до розділу 9.....	279
ВИСНОВКИ.....	283
ПІСЛЯМОВА.....	290
СПИСОК АВТОРСЬКИХ ПУБЛІКАЦІЙ, НА ОСНОВІ ЯКИХ ПІДГОТОВЛЕНО ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНУ МОНОГРАФІЮ.....	293

I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

... дій тільки відповідно такій максимі, керуючись якою ти в той же час бажатимеш, щоб вона стала всезагальним законом

(Імануїл Кант)

... дій так, щоб ти завжди ставився до людства і у своїй особі, і в особі будь-кого іншого так же як до мети і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу

(Імануїл Кант)

... визначся в собі сам, переймись усвідомленням морального обов'язку, наслідуй йому завжди і всюди, сам відповідай за свої вчинки; дій так, щоб твоя поведінка могла стати всезагальним правилом

(Імануїл Кант)

Сучасна літературна освіта здійснює серйозні кроки для переорієнтації її суб'єктів співпраці зі «знаннєвого» до «компетентнісного» підходу. Свідченням цього є низка нормативних документів, що регламентують дії кожного, хто причетний до освіти взагалі та літературної зокрема. Назвемо такі: Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392), галузь «Мови і літератури», Концепція літературної освіти (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26 січня 2011 р. № 58), Концепція профільного навчання в старшій школі (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 11 вересня 2009 р. № 854), навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня «Українська література. 5–

9 класи» (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 06 червня 2012 р. № 664) та навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська література. 5–12 класи» (за ред. Раїси Мовчан), Орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів з української та світової літератури і літератур національних меншин (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 30 серпня 2011 р. № 996).

Нова українська школа продовжує розвивати низку імперативів, що закладені в нашій системі. Нині маємо такі документи: Концепція «Нова українська школа» (рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 27 жовтня 2016 р.), Державний стандарт початкової освіти (у редакції постанови КМУ від 24 липня 2019 р. № 688), Державний стандарт базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898), Модельні програми для 5–9 класів Нової української школи (запроваджуються з 2022 року).

Реалізація завдань галузі «Мови і літератури» реально виконуваною може бути, якщо сучасний урок літератури вибудовувати на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного навчання/учіння та читацькоцентризму за змістовими лініями літературного компонента. Особистісно зорієнтований підхід забезпечує розвиток соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів, компетентнісний – формування ключових і предметних компетентностей, діяльнісний – удосконалення умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Вибудовуючи систему уроків/занять літератури, розробляючи модель заняття у відповідності до типологічної класифікації, учитель-філолог має зважити на цілий спектр методичних імперативів.

Імператив (від лат. *imperativus* – владний) – безумовне моральне веління (за Імануїлом Кантом); веління, настійна вимога для виконання, що не терпить заперечень, не допускає вибору. У педагогіці й методиці це поняття практично не представлено, хоча маємо деякі статті, дотичні до предмета

обговорення. Необхідно зважити ще й на те, що сьогодні в практичній діяльності вчителів літератури, у фахових виданнях зустрічаємо факти порушення методики викладання або вивчення того чи іншого питання. Т. Бугайко, Ф. Бугайко зазначали, що ініціатива, творча думка мають поєднуватися «... із суворою методичною дисципліною. Є. Пасічник налаштовував кожного, що «... усяка творчість, включаючи й побудову уроку, повинна бути підпорядкована певним науковим закономірностям». Щоб мати такі «наукові закономірності», необхідно їх чітко виписати для суб'єктів літературної освіти.

У нашому розумінні, **методичний імператив** – це сукупність умов взаємодії суб'єктів уроку/заняття літератури, порушення яких не забезпечить досягнення планованого кінцевого результату професійно-фахової (для вчителя-словесника) і читацької (для учня-читача) діяльності. Методичний імператив суб'єктів літературної освіти – це загально значущі моральні приписи для кожного суб'єкта професійно-фахової та читацької діяльності, що мають універсальний характер, розповсюджуються на всіх і спонукають до дії, фасилітативної співпраці її партнерів. У кінцевому результаті виконання методичних приписів забезпечить як дотримання соціальних вимог до суб'єктів літературної освіти, так і кожному умови для вияву свого креативу. Спільно вибудована система принципів, правил, норм поведінки та їх беззаперечне дотримання, виконання кожним сприятиме досягненню мети літературної освіти. Унормований методичний простір лише допомагатиме синергію кожного суб'єкта привести у стійкий стан розвитку, саморозвитку, за чіткими правилами вибудовувати свою траєкторію успіху.

Методичний імператив поділятимемо (за філософами, юристами, соціологами) на гіпотетичний і категоричний імперативи. Імперативна норма (абсолютно визначена) – це категоричний методичний припис, що має обов'язковий характер та безпосередньо визначає поведінку суб'єктів літературної освіти, не надаючи можливості обрати варіант поведінки. Імперативну норму потрібно виконувати так, як указано в такій нормі; сторони не можуть відступати від правила, означеного нормою. Диспозитивна норма (відносно визначена) дає сторонам право вибору професійно-фахової (для

вчителя літератури) та літературної (для учня-читача) діяльності. Вони визначають для себе узгоджені правила співпраці для досягнення кожним свого результату. Суб'єкти можуть відступати від правила, указанного в диспозитивній нормі, цим самим виявляючи свій креативний потенціал.

Методичні імперативи компетентісно-діяльнісного літературного заняття набули такого структурного варіанта, починаючи висловами-ідеями Імануїла Канта:

I. Філософсько-освітні імперативи літературного заняття (особистісно-гуманні, антропо/дитиноцентриські, суб'єкт-суб'єктні вектори компетентісно-діяльнісного літературного заняття; філософія уроку/заняття літератури через емпатичне прочитання художнього твору; місія компетентісно-діяльнісного літературного заняття).

II. Психолого-дидактико-методичні імперативи (модель реалізації літературної освіти з читачами через урок/заняття та позакласну й позашкільну діяльність з урахуванням семи відкриттів на життєвому шляху людини; модель компетентісно-діяльнісного літературного заняття має відповідати психологічному та літературному розвитку учнів-читачів; концепція діяльнісного навчання як базис сучасного літературного заняття; принципи компетентісно-діяльнісного літературного заняття; функції компетентісно-діяльнісного літературного заняття).

III. Літературознавчі імперативи.

IV. Драматургознавчі імперативи.

V. Методико-технологічні імперативи (оптимальне використання дидактичних засобів освітнього (едукативного, педагогічного) процесу в системі літературної освіти та компетентісно-діяльнісного уроку/заняття; компетентісно зорієнтована освітня (едукативна, педагогічна) ситуація як основа компетентісно-діяльнісного заняття; структура, тип, вид/різновид як категорії літературного заняття; змістові лінії літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» у структурі літературного заняття; компетентний учитель літератури й учні-читачі в просторі компетентісно-діяльнісного літературного заняття; типологічні класифікації компетентісно-діяльнісного літературного заняття та їх різновидів).

V. Технологічні імперативи.

VI. Валеологічні імперативи (природовідповідні та здоров'язбережувальні аспекти компетентісно-діяльнісного літературного заняття; валеологізація компетентісно-діяльнісного літературного заняття за спадщиною Василя Сухомлинського; здоров'язбережувальні аспекти вальдорфських засобів (за С. Лупаренко, Т. Смирноюю, І. Ковальновою).

1.1. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ІМПЕРАТИВИ

1.1.1. Особистісно-гуманні, антропо/дитиноцентристські, суб'єкт-суб'єктні вектори компетентісно-діяльнісного літературного заняття

1. Урок/заняття літератури – не сукупність інформації, а засіб розвитку особистості учня-читача як націєзорієнтованої, толерантної, успішної Людини Культури.

2. Особистісно-емпатичне ставлення до суб'єктів/об'єктів розмови: «особа письменника», «літературний персонаж», «художній твір», «літературно-критична праця», «твердження (позиція) автора», «учинки і дії героя», «думка співрозмовника» тощо.

3. Комунікативна забезпеченість компетентісно зорієнтованого літературного заняття як засіб організації продуктивної взаємодії вчителя літератури й учня-читача на фасилітативній основі.

4. Прийняття учня-читача як індивідуальності, а відбір засобів навчання – для забезпечення особистісної спрямованості освітнього процесу.

5. Задоволення потреб учнів-читачів у персоналізації, суспільному визнанні їхніх досягнень, адекватній соціалізації, щоб відчувати себе затребуваною, успішною, компетентною Я-особистістю.

6. Спрямовування уваги вчителя літератури на себе як організатора, консультанта, тренера, модератора, помічника, консультанта, партнера, друга, мудрого наставника під час пізнавальної діяльності учнів-читачів.

7. Оволодіння комунікативними засобами, що забезпечують особистісну рівність учителя літератури й учня-читача як самодостатніх партнерів співпраці, небайдужих до літературно-мистецького, літературно-критичного матеріалу, літературної теми уроку тощо.

1.1.2. Філософія літературного заняття через емпатичне прочитання художнього твору

1. Урок (заняття) літератури – театралізована вистава педагогічного дійства, де кожен суб'єкт самостійно визначає і реалізує свою стратегію відповідно до спрогнозованого ним самим результату, щоб одержати естетичне задоволення від співпраці та під час проникнення в тканину художнього твору, діалогу з автором, персонажами, учителем, учнями-читачами.

2. Урок (заняття) літератури – щира сповідь учителя-словесника перед учнями-читачами про своє світобачення і світосприйняття.

3. Урок (заняття) літератури досяг своєї мети, якщо вчитель помітив в очах учнів-читачів іскру захоплення чи подиву, сльозинку радості чи болю, драми чи смутку. Важливо в очах побачити і прочитати, що він пережив, відчув; чи пережив гармонію зі світом, самим собою; чи відбулося це в кожного з них.

4. Урок (заняття) літератури не повинен руйнувати гармонію дитини-читача «я-у-світі», вивчення художнього твору. На такому літературному занятті учень-читач має зрозуміти «самого-себе», «світ-у-собі», «себе-у-світі», щоб зрозуміти «інших-із-тобою», «інших-у-світі», «себе-й-інших у світі».

5. Урок (заняття) літератури, учитель-словесник, художній твір мають допомогти учням-читачам прийти до самого себе через співпереживання, щоб емпатично ставитися до автора, літературного персонажа, учителя, один до одного.

6. Урок (заняття) літератури буде результативним, якщо учень-читач через художній твір пізнає самого себе, своє Я, вступить у діалог з автором, літературним персонажем, потім із самим собою.

7. Урок (заняття) літератури цінний не моральною проповіддю, а здатністю пробуджувати людську совість учнів-читачів, осягати тканину художнього твору, щоб забезпечити кожному вибудову власної етичної програми життя.

Суб'єкти літературної освіти, в яких розвинуто самодостатнє (субстанціональне) мислення, здатні творити виразний (емфатичний) простір сучасного літературного заняття, руйнувати різного типу комплекси і бути самодостатніми серед інших.

1.1.3. Місія компетентісно-діяльнісного літературного заняття

1. Забезпечити право вибору для самого себе своєї позиції, ціннісної моделі і за свій вибір нести відповідальність самому.

2. Жити в гармонії з собою, духовно виживати в єдності зі світовою гармонією.

3. Моральна проповідь літературного заняття в ім'я сповіді і для сповіді в ім'я проповіді.

4. Учити учнів-читачів засобами літератури не як жити, а просто так жити, щоб зберегти своє Я.

5. Учні-читачі прислухаються і сповідуватимуть місію вчителя літератури, якщо місія – духовне й фізичне здоров'я як мета виживання у складному й неоднозначному житті, сповненому різними синергіями.

6. Оволодіти (озброїти себе) субстанціональним мисленням, щоб кожен суб'єкт літературної освіти відчув себе особистістю не тільки побутово-буденною, а й бутійно-богоносною.

7. Відчути сюжет як розповідь про себе, щоб пробудити бажання учнів-читачів зреалізувати себе в сюжеті власного тексту в єдності змісту і форми.

8. Розуміти, що сюжет художнього твору пов'язаний із читачем не тільки опосередковано, оповідає не тільки про щось чи когось узагалі, а саме про нього.

9. Споглядати «муки життя і радості» літературних персонажів як віртуальних людей – аморально.

10. Співпереживальна позиція на уроках (заняттях) літератури вимагає дотримуватися не тільки прав персонажів на гідність, але й подібних же прав письменника, коли вивчатиметься його особисте життя.

11. Заходити в клас не стільки для того, щоб учити, скільки – щоби вчитися самому.

12. Бути не сіячем «розумного, вічного, доброго», а будителем людської совісті читача.

13. Не стільки убезпечувати та рятувати учнів-читачів, стільки рятуватися самому від побутивізму, формальності, примітивізму, щоб не спровокувати на це своїх вихованців.

14. Допомогти пізнати читачеві самого себе, Я-себе-соціум, Я-себе-в-соціумі.

15. Пробудити бажання в прагненні пройти до кінця шлях фізичного, морального та духовного зцілення.

1.2. ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНІ ІМПЕРАТИВИ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

1.2.1. Модель реалізації літературної освіти в системі: урок (заняття), позакласна, позашкільна діяльність (з урахуванням семи відкриттів на життєвому шляху людини)

1. Фізичний і предметний світ найближчого оточення: ліжка, кімната, будинок (від дня народження до 2-років).

2. Суверенітет себе – «Я – САМ» (від 2-х до 3-х років).

3. Система – «Я – ТИ» (від 3-х до 5-ти років) – опанування мови, дійового світу слів, гармонії довкілля.

4. Система – «Я – МИ» (від 5-ти до 8-ми років) – опанування світу чужих думок, почуттів і образів тощо.

5. Система – «Я – ДУХОВНІСТЬ» (від 8 до 13 років) – знайомство зі світом задач і проблем, розв'язаних геніями й талантами людства.

6. Система – «Я – НООСФЕРА» (від 13 до 21 року) – вияв хисту оригінально розв'язувати всім відомі задачі, коли починають активно працювати

думки, почуття, уява та психомоторика, достатньо енергії для здійснення творчого процесу.

7. Самодостатність – «Я – ТВОРЕЦЬ» (від 21 до 34 років) – усвідомлення спроможності створювати новий світ або його фрагменти.

(За Віктором Клименком)

1.2.2. Модель компетентнісно-діяльнісного літературного заняття з урахуванням психологічного та літературного розвитку учнів-читачів

1. Вікові особливості учнів-читачів структуровано таким чином: 5–7 класи – формування потреби до читання, де основний принцип організації вивчення літературного матеріалу та співпраці між суб'єктами літературного заняття – проблемно-тематичний; 8–9 класи – системне читання, вивчення літератури базується на поєднанні історико-літературного й жанрово-родового принципів; 10–12 класи – творчо-критичне читання, що передбачає розгляд творів морально-філософського, соціально-філософського, психологічного, історичного змісту від давнини до сучасності, до яких учні вже стали готові за рівнем свого психологічного й культурного розвитку.

2. Літературна освіта в системі загальної профілізації школи та побудова уроків (занять) зорієнтовані на:

- створення умов для врахування і розвитку літературно-мистецьких інтересів, задатків, нахилів, здібностей учнівської молоді за будь-яким обраним профілем;
- забезпечення оптимальних умов для загальнокультурного, морального, естетичного розвитку, духовного збагачення Я (особистості);
- залучення учнів до найкращих здобутків духовної культури через вивчення української та світової (зарубіжної) літератур, літератури національних меншин;
- формування здатностей до свідомого вибору напрямку суспільно-гуманітарної освіти для професійної самовизначеності та самореалізації в дорослому житті;

- розвиток творчих і комунікативних здібностей учнів, їхнього самостійного, критичного мислення, читацької та полемічної культури, уміння аргументовано доводити свою думку не залежно від обраного профілю;
- формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технологічної компетенцій учнів засобами літератури, мистецтва на підготовчому (5–7 класи), допрофесійному (8–9 класи) рівнях, спрямування молоді (10–11 класи) щодо майбутньої професійної діяльності в гуманітарній сфері;
- забезпечення наступності та перспективності літературної освіти школярів на загальноосвітньому рівні, поглибленому та з орієнтацією на майбутню професійну діяльність;
- поглиблення у формуванні толерантного ставлення у старшокласників до національних, міжнаціональних і загальнолюдських цінностей, літературно-мистецьких досягнень, здобутків.

1.2.3. Концепція діяльнісного навчання як базис сучасного літературного заняття

1. Діяльність у системі літературної освіти – це активність її суб'єктів (учня-читача й учителя літератури), спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, що пов'язані із задоволенням потреб та інтересів у взаємодії з умовно змодельованими картинами життя художнього твору для толерантного й адекватного входження в навколишнє середовище, соціум.

2. Досвід діяльності є внутрішньою умовою руху особистості до поставленої мети, виступає як готовність особистості учня-читача й вчителя літератури до визначених й узгоджених читацьких дій, операцій на основі набутих літературних знань, умінь і навичок. Також це досвід оцінювальних, професійно й соціально значущих видів діяльності, що допоможуть у майбутньому суб'єктам літературної освіти адекватному адаптуванню до виконання різних ролей: життєвих, професійних, соціальних, громадянських та інших.

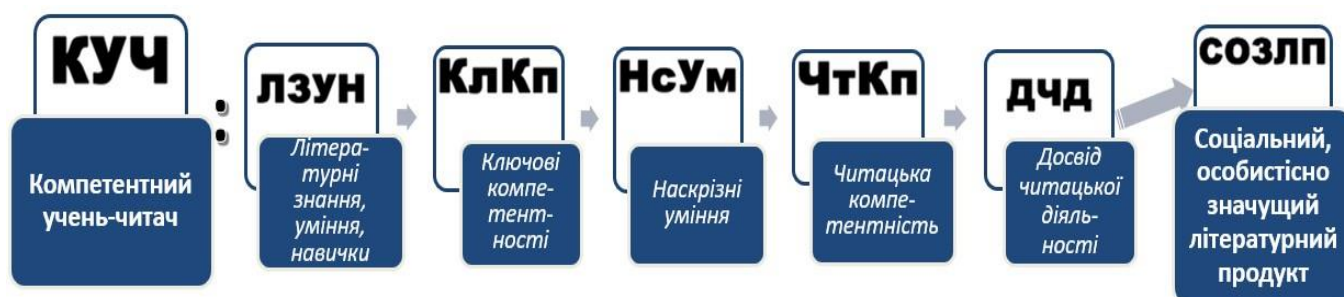
3. Система уроків (занять) літератури у своїй типологічній класифікації має враховувати як традиційну систему дидактичних одиниць: знання,

уміння, навички, так і оновлену: ключові компетентності, наскрізні уміння, компоненти читацької компетентності, досвід читацької діяльності, соціальний особистісно значущий літературний продукт.

Нами вона може бути представлена логіко-семіотичною моделлю, яка актуальна була для держстандартів 2004 і 2011 років:



4. Упровадження компетентісно-діяльнісного підходу: традиційна тріада має бути доповнена новими дидактичними одиницями, які узгоджуються із новим Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.):



Джерело: складено автором самостійно, опубліковано [21]

Знаннєва парадигма в учнів формує практичні уміння й навички, але вони не стають внутрішньою умовою руху особистості до мети. Посилити її маємо системою ключових компетентностей (їх одинадцять) та наскрізними вміннями (їх також одинадцять). Над ними працюватимуть усі вчителі й реалізовуватимуться вони під час вивчення різних предметів. Маємо зберегти

специфічні елементи, що відповідають літературі як мистецтву слова: читацькі компетентності. Їх запропоновано п'ять: аксіологічна (ціннісно-етична), літературознавча, інтерпретаційна, культурологічна і творчо-мовленнєва.

1.3. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ІМПЕРАТИВИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЗАНЯТТЯ

1. Діалогічна сутність компетентісно-діяльнісного літературного заняття передбачає психолого-педагогічні аспекти діалогічного викладання літератури; діалог як спосіб сучасного прочитання літератури в закладах освіти; літературну дискусію в системі діалогічного навчання; розвиток діалогічного мовлення учнів; шкільне літературознавство в його зв'язках; залучення історії до літературознавчого пошуку старшокласників; діалогічне вивчення Біблії на уроках літератури; психолого-літературознавче дослідження художнього тексту в гуманітарних ліцеях і гімназіях; філософсько-літературознавче дослідження художнього тексту гімназистами (за Ганною Токмань).

2. Інтелектуалізація літературної освіти на компетентісно-діяльнісному занятті потребує доречного і виправданого поєднання чуттєвого і пізнавально-оцінного аспектів під час аналітико-синтетичної роботи учнів-читачів із літературно-мистецьким матеріалом (художнім твором, теоретико-літературними поняттями, мистецькими текстами тощо), не абсолютизуючи й не надаючи переваги жодному із них.

3. Використання різноманітних літературознавчих теорій, концепцій, підходів на компетентісно-діяльнісному літературному занятті забезпечить формування інтелігентного, кваліфікованого читача за умови, якщо вони органічно відповідатимуть тканині художнього твору, літературному розвитку учнів-читачів; можливості кожним суб'єктом співпраці/взаємодії одержати естетичну насолоду. Та чи інша літературознавча теорія вимагатиме адекватного набору освітніх (едукативних, педагогічних) ситуацій, що узгоджуватимуться з ідеєю, метою діяльності її суб'єктів, формою втілення, відповідним типом/різновидом уроку (заняття).

4. Розгляд художнього твору в літературознавчому контексті засвідчує правомірність уведення нами таких освітніх ситуацій на літературних заняттях із вивчення, аналізу та інтерпретування художнього твору, під час яких ураховується специфіка кожної з галузей літературознавства. Доречним є виокремлення історико-літературних, теоретико-літературних, літературно-критичних аспектів вивчення літературної теми та типу «вивчення теоретико-літературних понять і явищ» зі своїми різновидами.

1.4. ДРАМОГЕРМЕНЕВТИЧНІ ІМПЕРАТИВИ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

1. Провідні позиції герменевтичної сфери – індивідуальність розуміння, обживання тексту, читацькі дивацтва. Засадничими положеннями театральної сфери є спілкування та його типи, діяльнісна вираженість, різноманітність мізансцен. Поєднання театральної, герменевтичної і педагогічної складових дає нам право вживати поняття «драмогерменевтика» у системі літературної освіти її суб'єктів діяльності: учителя-словесника та учнів-читачів, де посередником є об'єкт дослідження – літературний текст, що «прочитується» через дію реципієнтів.

2. Учитель у своїй діяльності часто через власні дії чи/і з залученням учнів пояснює складні поняття та явища, на основі яких вибудовано умовно змодельовану картину життя, що матеріалізувалася в змісті та формі того чи іншого тексту. За такої ситуації важливо не стільки застосування «парної педагогіки» (за В. Букатовим), як дати можливість кожному учню-читачу виявити своє розуміння підтекстів художнього твору через самостійне демонстрування в діях «актора-читача», візуалізувати описане автором за допомогою слова, жестів, міміки, рухів, дій тощо.

3. Драмогерменевтика на компетентісно-діяльнісному літературному занятті як здатність суб'єктів до освітнього / едукативного дійства (виховного, розвивального, навчального), емпатичного проживання художнього твору та етико-естетичного діалогу між «автором-письменником – літературними персонажами – учнями-читачами – учителем-словесником» через діяльнісне виявлення кожним свого Я, власної манери спілкування, творчої і зацікавленої співпраці в діяльнісному форматі.

4. Драмогерменевтичне літературне заняття – можливість через художній твір, співпрацю реципієнтів зрозуміти себе-самого, щоб зрозуміти всіх-і-кожного, викликати емпатичне ставлення один-до-одного.

5. Літературне заняття як система мізансцен гнучко вибудовується в залежності від драмогерменевтичного рівня суб'єктів літературної освіти. Драмогерменевтику можна розглядати як професіональну гру, що побудована на відкритті змісту у формах і форм у змістах.

6. Набір освітніх / едукативних ситуацій літературного заняття (навчальних, виховних, розвивальних, пізнавальних, мотиваційних, рефлексивних тощо) має бути гнучким, відповідати можливостям суб'єктів співпраці, з урахуванням художнього твору, форми і змісту тексту, жанрово-стильового втілення, логічним продовженням у читацьких діях реципієнтів на самому занятті та в позанавчальний час.

7. Драмогерменевтичне літературне заняття – можливість кожному учаснику самостійно емпатично прочитати художній твір, попрацювати/побути/прожити в різних драмогерменевтичних ролях: читача, критика, літературознавця, актора, виконавця, автора, героя, письменника тощо. А як творча Я-особистість зреалізуватися у власному тексті: відповіді, повідомленні, художньому читанні, рольовому відтворенні твору/уривку, творчій роботі, літературно-мистецькому проєкті, авторському уроці (занятті), позакласному заході, моделі тощо.

1.5. МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

1.5.1. Дидактичні засоби освітнього (едукативного, педагогічного) процесу в системі літературної освіти

Оптимальне використання дидактичних засобів освітнього (едукативного, педагогічного) процесу в системі літературної освіти та компетентісно-діяльнісного літературного заняття як стратегія передбачає:

1. Багатовекторні способи організації літературно-мистецької діяльності: 1) індивідуальний (одна особа: репетиторство, навчання дитини

з особливими потребами, здібної); 2) **парний** (двоє осіб: навчання/учіння в статичних, динамічних парах і в парах змінного складу);

3) **груповий** (від трьох до семи чоловік: екіпажна робота в умовах концентрованого навчання); 4) **академічний** (навчальна група, клас: КСН – колективний спосіб навчання); 5) **поточковий** (декілька навчальних/академічних груп, класів: потік, одно- чи/і різновікові школярі в системі профільності або малокомплектності); 6) **масовий** (значна кількість людей: курс, курси; паралель, паралелі – за умов профільної диференціації в сільських округах базового навчального закладу).

2. Методи навчання/учіння в системі літературної освіти учня-читача: 1) пояснювально-ілюстративний (рецептивно-репродуктивний); 2) метод читання, переказування, оповіді художнього твору; 3) евристичний, дослідно-пошуковий, проблемний; 4) творчо-синтетичний; 5) програмно-проектувальний; 6) моделінгово-аудіовізуальний.

3. Режими інформативних потоків у системі літературно-мистецької освіти: 1) **пасивний** – екстрадія (організація навчання ззовні) – «навчання-мене-будь-ким (будь-чим)»; 2) **активний** – інтродія (процес самонавчання, саморозвитку, самовиховання) – «навчаю-самого-себе»; 3) **інтраактивний** (процес навчання-учіння у-зовнішньому форматі) – «навчання-мною-будь-кого»; 4) **інтерактивний** (чергування навчання з-зовнішнього у-внутрішнє) – «навчаємося-у-взаємодії».

4. Етапи організації навчання/учіння школярів у системі літературної освіти. Етапи організаційних форм освітнього процесу в більшості своїх варіантів відповідають дидактичним вимогам і традиціям. Адаптований варіант може бути таким: 1) **ОКДП** (організація) – організація компетентнісно-духовного простору читача; 2) **ВНІМ** (вивчення) – вивчення нового інформативного літературно-мистецького матеріалу; 3) **ЗФНК** (закріплення) – закріплення і формування навиків і читацьких компетенцій;

4) **ПУСЗ** (повторення) – повторення, узагальнення і систематизація літературно-мистецьких знань та досвіду; 5) **ВРЛК** (виявлення) – вивчення рівня набутих літературних умінь і сформованих компетенцій; 6) **КДЕЧ** (корекція) – корекція навчальних літературно-мистецьких досягнень, духовно-естетичного світу Я-читача (за А. Остапенком).

Реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків відбувається за умови використання різних дидактико-методичних засобів освітнього процесу:

- 1) способи організації літературної освіти учня-читача;**
- 2) методи навчання/учіння; 3) режими інформаційних літературно-мистецьких, літературно-критичних потоків для навчання/учіння;**
- 4) етапи організації навчання/учіння школярів у системі літературної освіти.**

1.5.2. Компетентнісно зорієнтована освітня (едукативна, педагогічна) ситуація як основа компетентнісно-діяльнісного літературного заняття

1. Освітня (едукативна, педагогічна) ситуація літературного заняття – наперед спланована, спрогнозована чи/і спонтанна ситуація, що створюється, як правило, між двома або декількома суб'єктами (об'єктами) читацької діяльності за тих чи інших педагогічних умов, конкретних обставин та потребує негайного вирішення, оперативно-оптимального пошуку адекватних способів для їх взаємодії.

Мета:

- розвиток учня як майбутнього суб'єкта читацької діяльності, здатного адекватно реагувати на ситуацію, що виникла чи спланована як можлива;
- формування особистості, здатної толерантно ставитися й адекватно реагувати, знаходити варіанти вирішення життєвої, читацької ситуації;
- короткочасна взаємодія суб'єктів (об'єктів) ситуації відповідно до заданої парадигми читацьких дій на основі протилежних норм, цінностей чи інтересів, що супроводжуються внутрішньою енергією, значними емоційними проявами;
- сприяння сталій перебудові взаємостосунків між суб'єктами навчального процесу, які будуть здатними діяти, приймати оптимально-правильне рішення у стандартних і нетипових ситуаціях, не принижуючи одне одного;

- виховання творчої Я (особистості) учня-Людини-читача.

2. Структура освітньої ситуації (ОС) компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ) містить такі елементи: **Зм ЛО** – зміст літературної освіти; **КЦ Зд** – кінцеві цільові завдання для читацької діяльності школярів; **ФОЧД** – форма організації читацької діяльності учнів; **М/П ЛО** – методи, прийоми літературної освіти учнів-читачів. Кожен із цих елементів узаємозалежний і статичний (інваріантний), відсутність одного з них порушить принцип системності, наступності і послідовності в досягненні планованого результату.

3. Освітня ситуація узгоджується з системою навчальних цілей літературної освіти (СНЦ ЛО), що передбачає мету літературної освіти (МЛО) для вчителя та кінцеві цільові завдання для учнів-читачів (КЦ Зд). Складові едукативної ситуації містять проміжні елементи, що сприяють у реалізації означених принципів і в досягненні спільного результату літературної освіти: **ПМ₁-ОС** – проміжна мета освітньої ситуації літературного заняття; **ПР₁-ОС** – проміжний результат ОС; **РОС** – результат освітньої ситуації КД ЛЗ; **КР КД ЛЗ** – кінцевий результат компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.

4. Кількість освітніх ситуацій на уроці/занятті (**ОС ... - n**) залежить від мети літературної освіти, задуму вчителя, літературно-мистецького матеріалу, цільових завдань і в обов'язковому варіанті все це узгоджується з типом заняття.

5. Тип, різновид, форма компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, його проведення залежать і перебувають в узгоджувальній позиції з метою, а вона – з освітніми ситуаціями і разом – із кінцевим планованим результатом читацької діяльності школярів та літературної освіти уроку/заняття взагалі.

1.5.3. Структура, тип, вид/різновид як категорії сучасного уроку: літературного заняття

1. Складовими частинами структури літературного заняття з позиції системного та технологічного підходів і співвіднесеності структурі процесу навчання є: **атрибутивна** (інформаційна картка заняття: тема заняття за програмою; тема заняття; мета літературної освіти; змістові лінії літературної

освіти: ключові компетентності, наскрізні уміння, компоненти читацької компетентності; очікувані (плановані) результати, тип і різновид заняття; теоретико-літературні поняття; літературно-мистецькі зв'язки; наочні засоби навчання; варіативне домашнє завдання; література); **констатувальна** (план-орієнтир заняття з набором назв потенційних освітніх ситуацій, перебіг заняття з розподілом його складових за хвилинами) й **описову** (модель заняття з детальним описом актуальних освітніх ситуацій; місце й роль суб'єктів/об'єктів в тій чи іншій ситуації; композиційні та сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів; методичні ремарки тощо).

2. За певних умов, задуму вчителя, фактичного літературно-мистецького матеріалу, рівня підготовленості/досягнень/компетентності суб'єктів літературної освіти тощо тип заняття може перейти у вид, а вид стати ситуацією уроку/заняття. Узаємоперехід категорій є природнім, ситуативним і залежить від задуму та мети вчителя літератури. Тому тип $\leftrightarrow$ вид $\leftrightarrow$ ситуація; тип заняття $\leftrightarrow$ тип ситуації $\leftrightarrow$ вид заняття $\leftrightarrow$ вид ситуації; тип ситуації $\leftrightarrow$ вид ситуації; тип заняття $\leftrightarrow$ тип ситуації; вид заняття $\leftrightarrow$ вид ситуації є взаємоперехідні.

3. Тип заняття визначається в залежності від системи цілей літературної освіти та кількості основних дидактичних завдань літературно-мистецької діяльності або літературної для учнів-читачів; розмежовуються за характером поєднання неоднорідних і однорідних освітніх ситуацій; види КД ЛЗ виділяються в залежності від стиля керівництва пізнавальною діяльністю учнів-читачів, обраної вчителем літератури або запропонованої ним же школярам; види КД ЛЗ пов'язані з освітніми ситуаціями, в яких буде організовано читацьку діяльність учнів для виконання цільових завдань літературної освіти; види ОС і відповідно види заняття (КД ЛЗ) залежать від літературно-мистецького матеріалу та задуму вчителя літератури.

4. Стратегії типологізування сучасного літературного заняття: асоціативно-констатувальна, структурно-утворювальна і діяльнісно-цільова.

Асоціативно-констатувальна: перелік занять та їх об'єднання за будь-якою виявленою ознакою (за змістом і способом проведення (І. Каза-

нцев); за виявленими особливостями процесу навчання (С. Іванов); за основною дидактичною метою і місцем його в системі уроків (занять) (І. Казанцев, Б. Єсіпов, Є. Пасічник).

Структурно-утворювальна стратегія враховує дидактичну класифікацію (асоціативно-констатувальну) і спроектована на вибудову компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, що не заперечує дидактичну мету заняття, але й ураховує специфіку літератури як мистецтва слова для досягнення бажаного результату. Структурно-утворювальна стратегія типологізації уроку (заняття) дозволяє поєднати різні класифікації, але по-своєму розставляє акценти в діях їх суб'єктів, робить їх цілеспрямованими, чітко структурованими, узгодженими, зорієнтованими на діяльність кожного суб'єкта в досягненні планованого результату.

Діяльнісно-цільові дії суб'єктів літературного заняття узгоджені, цілеспрямовані, фасилітативно керовані, особистісно зорієнтовані на досягнення планованого кінцевого результату (ПКР) кожним шляхом вирішення тактичних завдань (ЦЗ_д) і стратегічної системи навчальних цілей літературної освіти (СНЦ ЛО) загалом за компетентнісно-діялісною парадигмою співпраці.

5. Побудова науково-обґрунтованої класифікації уроку (заняття) є передумовою успішного розроблення теорії уроку (заняття) і його практичного застосування. Такий підхід змогу проникнути в сутність уроку (заняття) як дидактико-методичної категорії, усебічно дослідити і відобразити його істотні сторони. Усе це допомагає з більшою педагогічною ефективністю застосовувати урок (заняття) у процесі навчання учнів-читачів.

6. Тип – це така модель уроку (заняття) літератури, якій властиві спільні ознаки, вона відповідає певній групі вимог до його змісту та форми, ураховує дидактичні закони та відбиває специфіку предмета як мистецтва слова.

Типологія уроків (занять) літератури – класифікація уроків (занять), що враховує найістотніші структурні й функціональні особливості літератури як мистецтва слова, виокремлює, порівнює й узагальнює дидактичні ознаки уроку (заняття) загалом. Типологія уроків (занять) літератури залежить від низки

факторів: цільової орієнтації літературної освіти в базовій школі, профільного напрямку старшої школи, особливостей та умов сприймання літературного матеріалу, специфіки художнього твору, літературного розвитку школярів тощо.

1.5.4. Змістові лінії літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» у структурі сучасного заняття в ретроспективі

1. Моделі змістових ліній літературної освіти вчителем літератури можуть бути втілені в конкретну модель компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за будь-яким варіантом. Кожен із запропонованого може обрати свою модель. Нами вони уклалися з урахуванням державних стандартів 2004, 2011, 2020 років, розуміння виявлених протиріч, потреб літературної практики.

Моделі змістових ліній літературної освіти

I варіант: *аксіологічна, літературознавча, культурологічна лінії* (за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, 2004 р.).

II варіант: *ціннісна, літературознавча, культурологічна, компаративна лінії* (за Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, 2011 р.).

III варіант: інваріантна складова – *ціннісно-етична, літературознавчо-пізнавальна, культурологічно-порівняльна лінії*; варіативна складова: *комунікативно-мовленнєва, діяльнісно-операційна лінії* (для 5–9 класів).

IV варіант: інваріантна складова – *ціннісно-етична, літературознавча, культурологічна, компаративна лінії*; варіативна складова – *комунікативно-мовленнєва, діяльнісно-операційна лінії* (для 10–12 класів).

V варіант літературної компетентності містить 11 ключових компетентностей, 11 наскрізних умінь і 5 читацьких компетентностей: аксіологічна (ціннісно-етична), літературознавча, культурологічна, інтерпретаційна, творчомовленнєва (*чинний Державний стандарт і Модельна програма під ред. Т. Яценко, 2020; 2022*).

2. Змістові лінії літературного компонента мають зберегти закладені традиції попередників та включити ті, що сприяють у досягненні гарантованого кінцевого продукту читацької діяльності школяра. Набір і змістове наповнення їх може бути таким:

- 1. Аксіологічна (ціннісно-етична):** опрацювання художнього твору в єдності його етичних та естетичних вимірів, спрямованість роботи над текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток творчих здібностей особистості.
- 2. Літературознавча:** засвоєння основних теоретико- та історико-літературних знань і розгляд твору в контексті літературного процесу.
- 3. Культурологічна:** усвідомлення літератури як складової частини духовної культури українського та інших народів.
- 4. Комунікативно-мовленнєва:**
 - *розвиток зв'язного мовлення* – матеріалізація в усній або/і писемній формі через конструювання зв'язної відповіді на запитання і завдання, за текстом художнього твору, підготовки висловлювання за визначеною темою, проблемою, що враховуватиме жанрово-стильову манеру письма прочитаного літературного тексту чи створення власного оригінального твору;
 - *виразне читання* – різновекторне виконання, відтворення літературного твору напам'ять або/і під час виразного, художнього читання, розказування;

- *риторична культура читача-дослідника* – виявлення знань із досліджуваної проблеми, демонстрування ораторських навичок, уміння пошуково-аналітичної діяльності читача як критика, літературознавця під час усного виступу та писемного тексту наукового стилю.

5. Діяльнісно-організаційна: система компетенцій, загальних умінь і навиків, норм читацької діяльності школяра щодо аналізування, синтезування, узагальнення, структурування, унормування, тезування тощо; набір сформованих психологічних якостей (пам'яті, уваги, спостереження), мислення (відтворювального, критичного, образного, творчого); використання різних і декілька джерел інформації (на папероносіях, аудіо-, відеоматеріали, інтернет-ресурси тощо); прийоми збору та трансформування здобутої інформації, адаптування до читацьких, професійних, соціальних інтересів.

Коментар: читацька діяльність школярів і професійно-фахова вчителя літератури мають регламентуватися такими стратегіями, що забезпечать досягнення результату. Для цього ми й пропонуємо можливий набір змістових ліній, на основі яких вибудовуватиметься така співпраця між суб'єктами літературної освіти. Для нас важливо, щоб спільна позиція учасників процесу приносила кожному задоволення від зустрічі з художнім твором. Яка базова чи домінуюча лінія співпраці буде визначена вчителем чи/і учнем, залежатиме від багатьох чинників: тканини літературно-мистецького тексту, задуму, читацького рівня школярів і фаховості вчителя літератури, типу навчального закладу, профільного спрямування тощо. Тут важливо визначити те засадниче, що посилюватиметься іншими змістовими лініями, щоб домінуюча лінія визначала ще й набір тих компетенцій, які розвиватимуться та формуватимуться в подальшому під час читацької діяльності школярів.

Новий Державний стандарт базової середньої освіти та низка Модельних програм із літератури передбачають інший набір змістових ліній літературної освіти. Такий набір містить такі категорії: ключові компетентності, наскрізні навички, компоненти читацької компетентності, групи навчальних результатів. Їх змістове наповнення та набір нами детально представлено логіко-семіотичними моделями, що вміщено до розділу IV.

1.5.5. Компетентний учитель літератури й учні-читачі в просторі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття

1. Орієнтиром у формуванні компетентних суб'єктів літературного заняття (учителя й учнів-читачів) має бути спрогнозована модель гіпотетично-ідеального суб'єкта літературної освіти. Вона необхідна для організації співпраці партнерів компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.

2. Структура професійно-методичної компетентності вчителя літератури містить: **прогностичний, проєктувальний, конструкторський, планувальний, інформаційний, організаторський, комунікативний, аналітичний тощо** компоненти. За цими складовими виокремлюємо **4 рівні професійної компетенції вчителів літератури**: а) *початковий* – репродуктивний; б) *середній* – адаптивний; в) *достатній* – раціоналізаторський; г) *високий* – новаторський.

3. Складовими моделі компетентного випускника-читача є такі компетенції: *читацька, літературознавча, металінгвістична, комунікативно-мовленнєва, когнітивна, аксіологічна, прогностична, соціальна, технологічна, інформаційна, візуалізаційна, фасилітативна, креативна, рефлексивна, валеологічна, організаційна тощо*. Сформованість та здатність до компетентного виконання читацьких функцій учнем нами може бути структуровано на **4 рівні** і в узагальненому варіанті представлено в такому форматі:

- а) *початковий* – **розпізнавання** – учень-читач (У-Ч);
- б) *середній* – **відтворення** – учень-дослідник (У-Д);
- в) *достатній* – **конструювання** – учень-критик (У-К);
- г) *високий* – **творення** – учень-літературознавець (У-Л).

1.5.6. Традиційні типологічні класифікації сучасного літературного заняття та їх різновидів

1. Класно-урочна система навчання з традиційною класифікацією уроків (уроки засвоєння нових знань і розвитку на їх основі умінь та навичок,

уроки узагальнення та систематизації знань, уроки контролю знань, умінь і навичок із літератури – за Євгеном Пасічником).

2. Модифікована типологія сучасного літературного заняття може бути представлена в такому варіанті: настановно-мотиваційне літературне заняття, вивчення біографії письменника, вивчення художнього твору, вивчення теоретико-літературних понять (опрацювання літературознавчої статті), мовленнєво-риторичний розвиток учня-читача, позакласне читання та література рідного краю, системно-узагальнювальне повторення літературного матеріалу, вивчення рівня знань, норм і цінностей або вивчення рівня читацьких досягнень учня-читача.

3. Новаційною класифікацією літературних занять (виходимо з того, що створення новацій – це процес, що належить самій традиції) вважатиметься лише та класифікація, що може виводитися з традиційної як її наслідок або/й результат функціонування в дидактиці чи методиці навчання літератури. Маємо означити ще один аспект появи наступної новаційної класифікації зі змінною нестандартною структурою. Ключовим тут є поняття «нестандартна». Якщо в традиційній типології прийнятним є вживання поняття «стандартний урок», такий, що відповідає усталеній структурі, напрацьованим традиціям, то в запропонованій нами – розставлено інший акцент: що власне новаційного ми внесли в систему уроків (занять) літератури.

4. Нестандартні уроки літератури – це заняття з оновленою або/й зміненою структурою, що продиктована метою літературної діяльності, ступенем домінування освітніх (едукативних, педагогічних) ситуацій на уроці (занятті), роллю в них суб'єктів літературної освіти та відповідає рівневі літературного розвитку учнів-читачів (лекційно-групова організація вивчення літературної теми).

5. Урок (заняття) з літератури за нетрадиційною структурою немає жорсткої структури як класичний, традиційний урок. Автори таких моделей не витримують етапи та складові уроку, для них важливо віднайти таку форму, яка руйнує стереотипи урочної системи, наближена до життєвих або/і професійних інтересів школярів, учителів. Кожен із них демонструє ті ролі, що задані формою чи видом якоїсь діяльності і відтворюють через імітування

чого: телепередачі, гри, театального чи/і літературно-музично-драматичного дійства; перебувати в ролі дослідника, критика, ілюстратора, коментатора, експерта, рецензента тощо художнього твору чи творчості письменника в цілому, наслідувати народні традиції, свята, обряди, де засобом слугуватиме літературно-мистецький матеріал.

6. Нетрадиційні уроки (заняття) літератури мають право на життя, бути в системі роботи вчителя, але в обмеженій кількості, бо потребують окрім довготривалої підготовки, ресурсних витрат тощо, а головне – вони мають забезпечити літературні досягнення для кожного учня-читача. Названі типи/види уроків (занять) можуть бути переведені як навчальна, навчально-мистецька тощо ситуація, органічною складовою традиційного або оновленого уроку (заняття), щоб забезпечувати розважально-гедоністичну, емоційну-ціннісну, інтерактивну, сингулярну та інші функції сучасного літературного заняття.

7. Інноваційний урок (за Наталією Яксою) – це такий «урок, який містить щось нове, оригінальне, творче, привнесено вчителем зміну в цілі, зміст, методи, засоби, а також саму форму організації занять, що за своєю суттю ідентичне поєднанню нетрадиційного та нестандартного уроків». Інноваційна класифікація уроку/заняття з використанням педагогічних технологій включає: особистісно зорієнтоване навчання; модульно-розвивальне навчання; проектно-моделювальне навчання; адаптивне навчання; інформаційні технології навчання; предметні персонал-технології тощо.

Оновлений варіант типологічної класифікації подано нами далі (р. IV).

1.6. ТЕХНОЛОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

1. Технологія містить пошук способів максимального підвищення педагогічного результату через аналіз, відбір, конструювання, контроль усіх керованих компонентів навчального процесу і їх взаємозв'язків.

2. Для розроблення технологічних моделей сучасного літературного заняття в основній і старшій школі, урахування суб'єкт-суб'єктних стосунків між учнями-читачами та вчителем-словесником під час їх співпраці важливо витримати прагматично-інструментальний підхід як спосіб досягнення поставленої системи цілей літературної освіти на основі різного набору навчальних процедур.

3. Надмірне й жорстке проектування освітніх ситуацій позбавить розвитку особистість у насиченому переживаннями життя навчальному середовищі. Натуралізація понять «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» зневілює хорошу ідею щодо продуктивної та результативної діяльності кожного суб'єкта в системі літературної освіти, який, безперечно, прагне досягти свого результату сьогодні, щоб завтра рухатися далі.

4. Педагогічна антропологія є основою технологічних моделей сучасного літературного заняття та ролі суб'єктів під час планування, вивчення літературної теми, що забезпечить здійснення тонкого дотику до особистості дитини, яка входить у культуру.

5. Ноонауки як екобезпечні види виробництва та ноосупільство як суспільство мудрих осіб, які здатні жити в гармонії з біосферою, породжують появу соціальних технологій: «ноотехнології» і «ноометодики», що правомірно виступають як «мудрі» засоби життєзабезпечення людства взагалі та природовідповідними, здоров'язбережувальними в системі літературної освіти зокрема (за О. Анопрієнком, М. Вартофським, В. Вернадським, Н. Волошиною, І. Дичківською, О. Єрьоміним, К. Корсаком, Ю. Красновим, В. Кременем, Г. Токмань).

6. Методика літератури як дидактична наука з позиції ноосферної освіти (ноо-освіти) для побудови моделей літературних занять за компетентісно-діяльнісною парадигмою:

- *визначає* систему наукових принципів програмування літературної освіти школярів-читачів і методичних дій учителя літератури в СААП (синергетико-аксіологіко-акмеологічному ноопросторі);

- *вибудовує* оптимальну модель організації й управління процесом викладання літератури, навчання й учіння школярів-читачів, підготовки вчителя-словесника для досягнення кожним суб'єктом своєї акме-вершини;
- *сприяє* формуванню духовного світу учня-читача-людини засобами художнього слова та професійно-фахового рівня вчителя літератури;
- *відбирає* адекватні форми, методи, прийоми та засоби реалізації аксіологічної, літературознавчої, культурологічної і комунікативно-мовленнєвої змістових ліній;
- *формує* шляхи розвитку творчої Я-особистості учня-читача і вчителя літератури як фасилітаторів, здатних до самовизначення, самореалізації, самоутвердження;
- *вибудовує* детальні цілі літературної освіти, навчання й учіння школярів-читачів, професійно-методичної підготовки словесника, які допускають їх оцінювання;
- *забезпечує* взаємодію суб'єктів/об'єктів співпраці і педагогічну результативність в освоєнні стосунків: **«учень-читач → автор ↔ художній твір (підручник) → учитель-фасилітатор → читач-учень»**.

7. Риси технологічності навчання: точність системи навчальних цілей (СНЦ), відтворюваність результатів (ПКР – наперед визначений планований кінцевий результат), детально описаний процес (ПКД – проєктно-конструкторська діяльність суб'єктів літературної освіти для досягнення планованого результату), системність, алгоритмічність і відносна керованість у досягненні результату; поетапний контроль досягнення планованого результату під час учнівської читацької і вчительської професійно-фахової діяльності.

8. Алгоритм побудови компетентісно-діяльнісного літературного заняття містить 7 позицій: конкретизація системи навчальних цілей, поділ змісту літературної теми на освітні (едукативні, педагогічні) ситуації, формулювання цільових літературно-мистецьких завдань для учнів-читачів, вибір методів і прийомів навчання й учіння в системі літературної освіти та конкретного типу уроку (заняття), вибір форм (способів) організації читацької діяльності школярів, прогнозування кінцевого результату співпраці, узгодження

мети уроку (заняття) з адекватним вибором типу, структури і технології підготовки/проведення.

9. Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнями-читачами за компетентнісно-діяльнісною парадигмою технологічної моделі складається з етапу **зачин** заняття, куди входять такі **компоненти**: чуттєво-естетичний компонент літературної освіти, настановно-мотиваційний компонент літературної освіти; **основна частина** (кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань: орієнтаційно-прогностичний компонент літературної освіти, змістово-пошуковий компонент літературної освіти, операційно-діяльнісний компонент літературної освіти, системно-узагальнювальний компонент літературної освіти; **розв'язка** заняття: рефлексивно-корективний компонент вивчення рівня літературної освіти, читацького досвіду учнів, духовно-естетичний компонент літературної освіти.

1.7. ВАЛЕОЛОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ

1.7.1. Природовідповідні та здоров'язберезувальні аспекти компетентнісно-діяльнісного літературного заняття

1. **Позитивна мотивація читацької діяльності під час літературного заняття**: позитивні психологічні настанови за допомогою слова; жестово-почуттєва стабілізація в оцінюванні читацької діяльності школярів; створення ситуацій успіху під час читацької діяльності; музикотерапевтичні паузи до та під час вивчення літературно-мистецького матеріалу; релаксаційні ситуації в процесі представлення літературно-мистецьких зв'язків, під час розгляду творчості письменника.

2. **Розв'язування літературно-мистецьких завдань валеологічного спрямування**: виконання завдань на візуалізацію змістів художнього твору за допомогою слова, фарб, олівців тощо реально і внутрішнім зором; асоціювання почутого/прочитаного з реальними предметами, явищами, почут-

тями, вчинками; моделювання ситуацій «тактильного» прочитання підтекстів літературного матеріалу; матеріалізація теоретико-літературних явищ, змістів художнього твору в логіко-семіотичну модель; аудіо-відеовізуалізація прочитаного художнього твору; структурування художнього твору, тексту через підготовку схем, алгоритмів, таблиць, графіків тощо.

3. Урахування індивідуальних стилів та можливостей суб'єктів літературної освіти: створення середовища вибору літературно-мистецького завдання у відповідності рівневі компетентності, літературного розвитку; побудова системи запитань і завдання, що враховують тип мислення, тип сприйняття, тип темпераменту, рівень навчальних досягнень учня-читача; моделювання діалогово-полілогічних ситуацій під час аналізу та інтерпретування текстів; використання технології групового/кооперативного навчання для забезпечення психологічного захисту безпорадності в ситуації неуспішності; розроблення завдань за літературно-мистецьким матеріалом із урахуванням родово-жанрово-стильової манери письма автора з метою виявлення креативності учня-читача; створення комунікативних ситуацій, можливості вибору/моделювання аксіологічної ситуації, проєктування соціально зорієнтованої ситуації засобами художнього твору з метою формування соціального, духовного, психічного здоров'я учнів-читачів.

4. Забезпечення умов рухової активності учнів-читачів у процесі формування літературної компетентності: проведення фізкультхвилинок, валеопауз, рухових дидактичних ігор, гімнастики для очей, точково-тактильного масажу, зміна позиції корпусу учня-читача під час опрацювання літературно-мистецького матеріалу, робота за столом сидячи, вертикально з використанням парт-конторок, застосування опорно-зорових сигналів тощо з метою профілактики втомлюваності мозку, зниження зору внаслідок тривалого напруження очей, статичної пози сидіння, підвищення пізнавальної активності читача та забезпечення фізичного, психічного здоров'я.

5. Забезпечення рефлексивності дій суб'єктів літературного заняття: використання різних видів рефлексій; фіксація власного ставлення до уроку (заняття) на кожному його етапі за допомогою зорових сигналів, малюнків,

схем, усної відповіді для формування свідомого виконання читацьких дій, самоусвідомленості стану реалізації запланованого, критичного осмислення власних дій і дій товариша, критичного само (узаємо)оцінювання виконаного, досягнутого результату; озброєння учня-читача прийомами виявлення відомого й невідомого для вирішення літературно-мистецького завдання; вироблення здатності адекватно використовувати одержану інформацію, знання та навички в житті, у тій чи іншій професійно-фаховій ситуації тощо з метою формування психічного, соціального здоров'я Людини-читача як самодостатньої, толерантно сталої Я-особистості.

1.7.2. Валеологізація компетентнісно-діяльнісного літературного заняття за спадщиною Василя Сухомлинського

Природовідповідність у заповненні духовної, естетичної, розумової, мислительної, трудової, фізичної діяльності для дитини надзвичайно важлива сьогодні в час інформаційного перенасиття освітнього процесу.

ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОДЕКС: ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ УЧИТЕЛЮ ХХІ СТОЛІТТЯ (валеологічні імперативи Великого педагога)

1. «... у школі вчать не тільки читати, писати і лічити, а й думати, пізнавати навколишній світ, багатства науки».
2. «У школі вчаться жити. ... за своїми гармонійними законами, які розвивають і умудряють людину і водночас зміцнюють суспільство дорослих, становлять його гордість».
3. «Усе стає реальним і досяжним тільки тоді, коли людині хочеться вчитися, коли в навчанні ... вона відчуває радість і знаходить людську гідність».
4. «Учіння мислиться й переживається як щастя, цікава діяльність за умови, якщо ти виховуєш насамперед у собі мислителя».

5. «Найголовніше, щоб одночасно учень бачив, спостерігав і працював. Де є ці три речі, там є і жива думка, що загострює розум».
6. «... ви учитесь думати спостерігаючи, і спостерігати думаючи – ось смисл тієї школи м и с л е н н я, завдяки якій ви досягаєте основи наук на уроці».
7. «Справжня педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина сприймала насамперед добро й виховувалася добром».
8. «Праця любові – це і є своєрідне прагнення до того, щоб у дітях утвердити самого себе, продовжити свою внутрішню духовну красу».
9. «... щоб література стала могутнім вихователем дитинства, треба дбайливо, старанно, невисипуючою виховною працею готувати ґрунт для художнього слова».
10. «... виховна місія школи в тому, щоб з першого ж дня перебування дітей у школі вчити їх бачити красу, сприймати і переживати її» (засобами літератури).
11. «Переживання краси природи, людини, людських стосунків – могутнє спонукання думки».
12. «Наша місія – оберігати дитяче серце від болю, бід, страждань. Як-найменше необережних душевних доторкань!».

1.7.3. Здоров'язбережувальні аспекти вальдорфських засобів (за С. Лупаренко, Т. Смирновою, І. Ковальновою)

1. Урочний ритм забезпечується трьома складниками: ритмічний, основний і заключний із постійною зміною видів діяльності. Усе назване спрямовано на активізацію і підготовку школярів до сприйняття, активного засвоєння знань. Із цією метою проводиться достатня кількість рухових вправ, пісень, віршів, пальчикових ігор. Поєднання слова, руху, звуку для нас є надзвичайно важливим, коли ми прагнемо згармонізувати діяльність лівої і правої півкулі головного мозку. Основна частина ритму уроку спрямована на відпрацювання в практичній діяльності раніше вивченого та ознайомлення з новим матеріалом. Особливе значення, за переконанням учених,

має врахування здатності учнів концентрувати увагу, і це вимагає чергування завдань, спрямованих на активне сприймання, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу (фаза «вдиху»), та завдань, що сприяють розслабленню учнів і супроводжуються відтворенням ними побаченого й почутого від учителя (фаза «видиху»). Зреалізувати зможемо, використовуючи різноманітні навчально-пізнавальні завдання літературознавчого, культурологічного тощо спрямування, літературні ігри, гумористичні вставки, тексти, які безпосередньо стосуються теми, що вивчається, для активізації пізнавальної та інтелектуально-вольової сфер. Заклучна частина покликана привести пробуджені під час заняття процеси до врівноваженого стану, підготувати учнів для подальшої навчальної роботи, що забезпечується розповіддю або бесідою вчителя повчального або/і морально-етичного спрямування. За нашою концепцією сучасного компетентнісно-діяльнісного уроку літератури – це епілог із завершальним словом учителя до учнів-читачів, що безпосередньо стосується літературної теми з розстановкою аксіологічних акцентів.

2. Художньо-образне навчання дозволяє укріплювати тілесно-душевно-духовний зв'язок, згармонізувати розвиток усіх сфер дитини. Для реалізації названого варто практикувати систему запитань і завдань, моделювання ситуацій, що літературно-мистецький матеріал представлять у логіко-образному варіанті із залученням елементів мистецтва, складні теоретико-літературні явища відтворити у вигляді яскравих (інколи гіперболізованих) художніх образів, організувати програвання ситуацій, у які школярі можуть потрапити в житті чи виконуючи свої професійно-фахові обов'язки. Доцільним, на наш погляд, є представлення образів («образонів» за концепцією ноосферної освіти – Наталя Маслова, Наталя Антоненко) у статисти та динаміці, від зовнішньої візуалізації через малювання «внутрішнім» зором до матеріалізації побаченого/зображеного в малюнок фарбами, олівцем, пошук предметів для тактильного сприйняття/відчуття виучуваного літературно-мистецького явища/поняття тощо. Для нас важливо забезпечити емоційний простір уроку, через який згармонізуються внутрішні почуття учня-читача від літературного твору: радість і смуток, здивування і байдужість;

захоплення і роздратування, співчуття і байдужість, любов і ненависть, прекрасне і потворне тощо. Таке навчання передбачає, що учень-читач під враженням прочитаного може перебувати в ситуації вибору, стимулювання власної уяви, фантазії, пам'яті, мислення, почуття, вольової сфери, що в кінцевому результаті сприятиме засвоєнню матеріалу, розвитку активності та творчих здібностей школярів.

3. Активно-практичні проєкти (дослідно-пошукові роботи) в системі літературної освіти сприяють формуванню як загальнонавчальних, так і спеціальних умінь, навичок. Важливо, щоб запропоновані проєкти/роботи були практико зорієнтованого формату, багатоцільового використання наступними поколіннями, давали можливість кожному зреалізувати своє творче Я. Такі проєкти/роботи, за нашим переконанням, активізують людину, підтримують діяльність волі, формують внутрішню мотиваційну сферу та віру, що це я можу виконати сам, розвивають здорову довіру до себе, у свої сили. Цінним є те, що активно-практичні проєкти виконуються як індивідуально, так і в групі. До таких проєктів можемо віднести: виготовлення демонстраційних матеріалів (літературних плакатів за творчістю одного або декількох письменників; презентаційних матеріалів; аудіо (відео)записів щодо життя і творчості письменника чи/і художнього твору у форматі відеоролика), ілюстрування художніх творів «наживо» та за допомогою комп'ютерних програм, створення анімаційних відеофрагментів, відеофільмів про життєпис письменника, історію написання художнього твору тощо; дослідницько-пошукові роботи для філологічних класів або членів Малої академії наук України: «Рецепція образів народної демонології в другій частині роману-балади Валерія Шевчука «Дім на горі» («Голос трави»)), «Семіотичні параметри художньої деталі в новелістиці Василя Стефаника», «Концепт міста в малій прозі Валер'яна Підмогильного», «Лірика Євгена Плужника як художньо-філософський феномен», «Феномен презентації сучасної та класичної дитячої літератури в діяльності видавництва «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», «Проза Емми Андіївської: аспекти психологічного дискурсу», «Рецепція Іво Андрича в Україні», «Ідейно-образна співзвучність романів Іво Анд-

рича «Міст на Дрині» та Олеся Гончара «Собор», «Архетип повернення блудного сина (за творчістю Григора Тютюнника)»; ведення робочих зошитів «за епохами», у яких учень-читач самостійно після розповіді вчителя, теле-радіопередач, інформаційних повідомлень тощо фіксують найголовніше з того, що почули/прочитали/побачили, додаючи записи власними спостереженнями, міркуваннями, ілюстраціями, на зразок блогової літератури або Ліни Костенко «Записки самашедшого». Проекти та дослідно-пошукові роботи сприяють поповненню словникового запасу учня-читача, розвитку його творчості, самостійності, ініціативності, пізнавальної активності, що в кінцевому результаті забезпечують цілісність впливу на суб'єкта літературної освіти та гармонізацію його внутрішнього світу.

4. Диференційовані вправи для дітей різних типів темпераментів мають містити механізми, спрямовані на задоволення особистісних інтересів і потреб учня-читача. А також налаштування на навчання властивим лише йому способом, гармонізацію психічного стану. Це допоможе дитині набувати здатність самодіяльності, дозволяє підвищити рівень творчого потенціалу особистості. Можливі прийоми реалізації системи диференційованих вправ: розповідь, повідомлення, пояснення з відповідною інтонацією, мімікою та жестами. У такий спосіб учитель виявляє особливі для кожної дитини почуття і переживання: драматичність для холериків, співчутливість для меланхоліків, повільність та образність для флегматиків, жвавість для сангвініків. Науковці вказують, що, наприклад, ритмосприйняття поетичного тексту, певний віршовий розмір відповідає темпераменту читача: сконцентований ямб сприяє більшій зосередженості сангвініків, бадьорий хорей допомагає флегматикам активізуватися, гармонізувальний амфібрахій особливо підходить замкнутим меланхолікам. Цікавою є система завдань, у якій враховано кольоровий спектр у поєднанні з темпераментом читача: холерики – із червоним, сангвініки – із помаранчово-жовтим, флегматики – із синім, а меланхоліки – із зеленим. Такий поєднувальний набір стимулює дитину до активного переживання кольору й сприяє адекватному заповненню та адекватному виявленню емоційно-почуттєвої сфери.

Висновки до розділу 1

1. Виявлення методологічних основ побудови компетентнісно-діяльнісного літературного заняття підтвердило, що співпраця суб'єктів має вибудовуватися за антропологічними нормами та з позиції дитино(читацько/тексто)центризму. Концептуальні філософсько-освітні засади літературного заняття містять філософію педагогічних дій, діалогізацію стосунків суб'єктів освітнього процесу між «я» і «ти», вітчизняною та світовою культурою з метою зближення позицій у теоретичній і практико зорієнтованій діяльності на толерантних позиціях.

Виявлено, що консолідуючою може бути комплексна синергетична парадигма співпраці суб'єктів сучасного літературного заняття, що містить аксіологічну, компетентнісну, діяльнісну, акмеологічну, читацькоцентричну складові. Вона базується на принципі досягнення посилювального ефекту системи внаслідок позитивної взаємодії окремих її частин, побудові кожним адекватної моделі цінностей у процесі осягнення тканини художнього твору, розробленні траєкторії акме-розвитку Я-особистості як компетентного учня-читача.

З'ясовано, що розроблення технологічних моделей сучасного літературного заняття за «дисциплінарною матрицею» (Т. Кун) як упорядкованої системи елементів із подальшою їх специфікацією має враховувати дидактичні та специфічні особливості літературного заняття й діяльнісну складову співпраці/взаємодії її суб'єктів/об'єктів.

2. Ґрунтовний аналіз наукових концепцій, психолого-педагогічних, дидактико-методичних, літературознавчих і культурологічних теорій дозволив зробити висновок, що компетентнісно-діяльнісний підхід акцентує увагу його суб'єктів на результаті навчальної та літературно-читацької (для школярів) і професійно-фахової (для вчителя літера-

тури) співпраці, дотриманні принципів діяльнісного навчання. Тут важливо, щоб концептуальність знань кожним суб'єктом співпраці набула дійового характеру завдяки їх технологічності, оволодінню не стільки декларативними знаннями (що?), а головне – процедурними знаннями, навичками (як?).

Компетентнісно-діяльнісна основа співпраці/взаємодії суб'єктів/об'єктів у системі літературних занять узгоджена з предметною типологічною класифікацією і враховує як традиційну модель дидактичних одиниць (знання, уміння й навички), так і оновлену (компетенції; ключові компетентності; наскрізні уміння; читацькі компетентності; досвід читацької діяльності; особистісний соціально значущий літературний продукт).

3. Урахування психології дитини та вікових особливостей учнів-читачів забезпечує процес інтеріоризації, що полягає у формуванні внутрішніх структур людської психіки через засвоєння людиною культурного досвіду і розвитку її вищих психічних функцій. Стратегія на перетворення суб'єкт-об'єктних стосунків на суб'єкт-суб'єктні («біосферу в ноосферу», за Володимиром Вернадським), позицій природовідповідної (ноосферної) освіти врахована під час розроблення технологічних моделей сучасного літературного заняття.

Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття з позиції валеологізації враховує складові здоров'я учнів-читачів (духовну, фізичну, психологічну, соціальну) та гармонійне поєднання тих методів, прийомів і засобів навчання, що використовуються в процесі формування літературної компетентності школярів як Я-особистості.

4. Для змістового наповнення компетентнісно-діяльнісного літературного заняття з культурологічної позиції важливо художньо-естетичну, культурологічну логосферу життєдіяльності школярів будувати «за

спіраллю», де на кожному витку розвитку культурологічного явища або/ї їх суб'єктів ці тексти перегукувалися б та входили у своєрідний і суверенний світ учнів різного віку, у різних читацьких і життєвих ситуаціях. Різновиди моделей художньої інтеграції активізують емоційно-естетичне сприйняття й особистісне пізнання учнями мистецтва, стимулюють розвиток художньо-творчих здібностей школярів.

5. Продуктивним для типологічного вибору занять під час розгляду літературної теми є врахування новітніх ідей літературознавства й відповідних досліджень і методичних стратегій. Обрана теорія і методика, на основі якої здійснюватиметься аналіз та інтерпретування художнього твору, потребуватиме відбору й специфічних методів і прийомів навчання та учіння, форм організації читацької діяльності школярів, відповідну систему запитань і завдань, які в цілому узгоджуватимуться з художнім твором і через його аналіз. Такий метапідхід є виправданим, бо забезпечує компетентнісну складову заняття, ураховує полісистемний підхід у вирішенні виявлених протиріч, сприяє синтезуванню різних галузей наук узагалі й літературознавства зокрема на парадигмальному рівні для проникнення в сутність проблеми та збагачення методики навчання літератури як науки.
6. Визначено, що реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків відбувається за умови використання різних дидактико-методичних засобів на сучасному компетентнісно-діяльнісному літературному занятті: 1) способи організації літературної освіти учня; 2) методи навчання/учіння; 3) режими інформаційних літературно-мистецьких, літературно-критичних потоків для навчання/учіння; 4) етапи організації навчання/учіння школярів у системі літературної освіти.
7. Методологічними основами сучасного літературного заняття є: філософсько-освітні (синергетична, аксіологічна, акмеологічна); психолого-педагогічні (природовідповідна, ноосферно-екологічна, здоров'язбережувальна, компетентнісна, діяльнісна, особистісно зорієнтована), культурологічні, літературознавчі та дидактико-методичні

(діалогізація співпраці, читацько/текстоцентризм, полісистемність і міждисциплінарність структуривання змісту літературно-мистецької освіти, переосмислення функцій суб'єктів компетентнісно-діяльного літературного заняття).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 1

1. Букатов В. М. Фабула и сюжет: Основы понимания художественного текста, изложенные в двенадцати эссе, с приложением и заданиями для самопроверки / В. М. Букатов // Поиск : научно-педагогический альманах УВК «Измайлово». — № 1811. — [выпуск 8]. — М., 1997. — С. 4—35.
2. Державний стандарт базової середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898) // Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
3. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Література (Проект) [Текст] // Освіта України. — 14 січня 2003. — №1— 2. — С. 2-5.
4. Компетентнісний підхід в освіті [Текст]: методичні рекомендації керівним педагогічним кадрам для проведення науково-практичних семінарів з питань впровадження компетентнісного підходу в практику роботи ЗНЗ / За редакц. І.В. Гавриш, К.А. Юр'євої. — Харків: ХОНМІБО, 2005. — 92 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) [Текст]: колективна монографія / Під заг. редакц. О.В. Овчарук. — К. : «К.І.С.», 2004. — 112 с.
6. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти [Текст] // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендовані з освітньої політики. — К. : «К.І.С.» 2003. — 296 с.
7. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі / уклад. : О. М. Ніколенко, Л. Ф. Мірошніченко, М. М. Сулима та ін. // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2010. — № 10. — С. 10—20.
8. Концепція літературної освіти в 12-річній загальноосвітній школі (проект) / [за ред. Н. Й. Волошиної] // Українська література в загальноосвітній школі. — 2002. — №1. — С. 2—13.

9. Концепція профільного навчання в старшій школі / уклад. : Л. Березівська, І. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформативний збірник Міністерства освіти і науки України. — 2003. — № 24. — С. 3—15.
10. Лупаренко С. І. Здоров'язберігаючий аспект вальдорфських засобів [Електронний ресурс] / С. Лупаренко, Т. Смирнова, І. Ковальова. — Режим доступу: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid>. — Назва з екрана.
11. Радченко, А.Є. Професійна компетентність учителя [Текст] / А. Є. Радченко. — Х. : Вид. група «Основа», 2006. — 128 с.
12. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання [Текст] / І.В. Родигіна. — Х. : Вид. група «Основа», 2005. — 96 с.
13. Сазоненко Галина. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) [Текст] / Г.С. Сазоненко. — К. : Гнозис, 2004. — 684 с.
14. Штейнбук Ф. М. Тілесність – мімезис – аналіз (Тілесно-міметичний метод аналізу художніх творів) : монографія / Ф. М. Штейнбук. — К. : Знання України, 2009. — 215 с.
15. Шуляр В. І. Аксиоми Нової української школи й дидактична система К. Д. Ушинського : практично-зорієнтована монографія. — Миколаїв : ОІППО, 2020. — 108 с.
16. Шуляр В. І. Валеологізація сучасного уроку літератури : імперативи Василя Сухомлинського та сучасних учених / В. І. Шуляр // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю : здоров'я через освіту : матеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань 11-12 жовтня 2012 року у м. Донецьку: [у 4 т.]. — Донецьк : Витоки, 2012. — 256 с. — Т. 2. — С. 44-54.
17. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : практико-орієнтована монографія / Василь Іванович Шуляр / За редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. — Миколаїв : Видавництво «Ч», 2006. — 96 с.
18. Шуляр В. І. Програмно-тематичне планування курсу «Світова література. 10 клас» : навчальний посібник / Василь Іванович Шуляр, Пономаренко Ганна Володимирівна. — Миколаїв : ОІППО, 2012. — 96 с.
19. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / Василь Іванович Шуляр. — Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. — 348 с.
20. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр. — Миколаїв : Видавець Г. Гінкул, 2006. — 208 с.

21. Шуляр В. І. Шкільна літературна освіта : проблеми, перспективи, практики (за ідеями Нової української школи) / Василь Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 306 с.
22. Шуляр В. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : монографія / В. Шуляр. — Миколаїв : ЧДУ ім. П. Могили, 2006. — 96 с.
23. Шуляр В. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 553 с.
24. Шуляр, В. І. Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти : наук.-метод. посібник / В. І. Шуляр. — Миколаїв : ОІППО, 2012. — 152 с.
25. Шуляр, В. Учитель Василь Сухомлинський: уроки на завтра (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи) : практико-орієнтована монографія // В. Шуляр, 2018. — 184 с.
26. Шуляр, В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5-9 класи [Текст] : практико-орієнтована монографія / В.І. Шуляр. — Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. — 284 с.
27. Шуляр В.І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) [Текст] / В.І. Шуляр // Українська мова та література. — 2007. — Липень (27-28). — С. 47-72.
28. Шуляр В.І. Планування літературної освіти школярів: технологічна концепція [Текст]: практико-орієнтована монографія / В.І. Шуляр; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. — Миколаїв : Видавництво «Ч», 2006. — 96 с.
29. Шуляр В.І. Синергетика в системі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя літератури: концептуальні підходи [Текст] / В. І. Шуляр // Філософські науки: збірник наукових праць. — Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. — 256 с.
30. Шуляр В.І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи [Текст]: науково-методичний посібник / В. І. Шуляр, Н. М. Огренич. — Миколаїв : Видавець : Ганна Гінкул, 2006. — 208 с.

II. ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ОСНОВИ КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

Зміни й оновлення суспільства завжди глибоко впливають на формування або/і переорієнтування світоглядних орієнтирів людей, духовного й матеріального наповнення загалом. Впливи вітчизняні й світові як локального, так і глобального масштабів, змінюючи суспільство, вимагають змін у різних сферах людської діяльності, галузях знань. Не є винятком педагогічна й методична науки. Вимоги до освітнянської діяльності останнім часом зростають й урізноманітнюються. Серед них виділяємо такі напрями: гуманізація і гуманітаризація галузі; особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу; компетентнісний і діяльнісний підходи в організації навчання/викладання/учіння; технологізація і комп'ютеризація освітнього простору; інтеграція дій суб'єктів літературної освіти в досягненні результату; активізація інноваційної діяльності суб'єктів і об'єктів в освіті та науці тощо.

Важливо виявити філософсько-освітні основи компетентісно зорієнтованого літературного заняття, а також: проаналізувати позиції філософів минулого й сучасного, вітчизняних і світових; означити дефініційне наповнення понять «філософія освіти», «філософія науки», «філософія літературного заняття та його принципи».

Діяльність суб'єктів того чи іншого процесу вибудовується на досягненнях вітчизняної і світової філософсько-педагогічної думки. Усе це сприяє подоланню розриву між культурою, наукою, освітою, поверненню національних традицій виховання й освіти, не ігноруючи адекватного використання та впровадження досягнень інших культур.

Реформування вітчизняної освітньої галузі та унормування з європейською моделлю потребує нового або/і оновленого типу суб'єктів навчально-виховного процесу, який успадкував традиції минулого й здатний мислити інноваційно в просторі різних культур.

Суть реформ із позиції соціального управління полягає, за твердженням В. Кременя, у тому, «... що суспільні відносини мають бути приведені у

відповідність з культурою; культурний потенціал має бути приведений у відповідність з завданнями соціального реформування; має бути знайдена спільна міра, де заради забезпечення життєздатності суспільства, повинні бути приведені до спільного знаменника модернізовані суспільні відносини і культура. Забезпечення життєдіяльності суспільства має відбуватися при випереджаючому розвитку культури» [13, с. 645–646]. Пошук спільного виміру не заперечує автентичності кожної системи й особистості в ній. Успадкувавши культурні надбання минулого і різних народів, маємо їх конструктивно модернізувати й упровадити в практику діяльності об'єктів і суб'єктів освітньої галузі. Пізнання культурних традицій народу чи системи пов'язане з самопізнанням й усвідомленням самого себе, з прагненням до взаємопорозуміння і потреби до здобуття внутрішньої рівноваги. Імовірність висловленого знаходимо ще в роздумах філософів Платона й Сократа про потребу «людині-в-людині», позиція Г. Сковороди переконує, що мудрою, зрілою і вихованою людина стає через спілкування.

Отже, філософія виступає як наука, що встановлює неперервні зв'язки об'єкта з суб'єктом, минулого з сучасним, традицій й інновацій. Предметом і філософії, і педагогіки є людина, особистість.

2.1. Філософія освіти як поняття

Означимо змістове наповнення понять «філософія науки», «філософія освіти». Звернемося до довідкової літератури. «Новітній філософський словник» філософські основи науки визначає одним із центральних понять сучасної філософії, що включає сукупність філософських ідей для обґрунтування фундаментальних онтологічних, гносеологічних і методологічних принципів наукового пізнання [23, с. 1097–1098].

Василь Кремень вважає, що завдання філософії освіти «... полягає не лише в тому, щоб проблематизувати ситуацію в стилі «вічного запитання» і критичного мислення, а й у тому, щоб виявити альтернативи, позначити можливі напрями дослідження проблемної ситуації і спрямувати як окремого

педагога, так і освітні заклади в пошуках вирішення і вибору шляхів подальшого розвитку освітньо-педагогічного процесу» [14, с. 492]. Такий аспект допоможе нам в осмисленні класифікатора та моделі сучасного уроку української літератури. У цьому процесі важливо зважати ще на одну позицію В. Кременя, що орієнтує освіту «все-таки на раціональні смисли, людину до раціонального пізнання, спрямувати вміння дисциплінувати емоції на розумній основі, спрямовувати вольові дії розумом. ... Тенденція розвитку раціонально осмислених і організованих освітніх і виховних систем виявляється в орієнтації на моделі високої культури, яка перебуває в жорсткому протистоянні з декультурацією і зразками масової культури. раціональний підхід є основою сприйняття того, що освіта й життя здійснюються немовби в різних площинах, несучи в собі протилежні тенденції» [14, с. 494]. Такий підхід і трансформація наявних класифікацій уроку взагалі та української літератури зокрема, конструювання літературної освіти та моделей занять відповідно до сформульованих/визначених цільових, змістових і ціннісних аспектів співпраці забезпечить компетентнісний підхід і досягнення планованого результату суб'єктами освітнього процесу. Отже, для цього маємо вибудувати логіку й доказовість запропонованого на основі взаєморозуміння і взаємозбагачення різних філософських, педагогічних, методичних, технологічних тенденцій, щоб вибудувати цілісність системи.

Відомий філософ М. Розов предметом філософії науки вважає «загальні закономірності й тенденції наукового пізнання як особливої діяльності з продукування наукових знань, які взяті в їх історичному розвитку й розглядаються в історично змінному соціокультурному контексті» [27].

Маємо взяти до уваги, що сучасна філософія науки й освіти розглядає наукове пізнання як соціокультурний феномен, який передбачає дослідження того чи іншого наукового явища, знання в історичному розвитку, виявлення його механізмів для появи нового наукового продукту. Для того, щоб виявити загальні закономірності розвитку наукового пізнання, філософія науки й освіти пропонує спиратися на різні факти, описані різними конкретними науками. Тому нами буде зроблено аналіз й огляд класифікацій уроків істориками педагогіки, у педагогіці (дидактиці), методиці навчання

мов (лінгводидактиці), методиці викладання літератур (української, зарубіжної, світової), методиках інших предметів (початкові класи – читання; історія, художня культура, народознавство, географія, біологія, математика, фізика та інші), виявлено погляди психологів і фізіологів на структуру, архітекtonіку та змістове наповнення уроку. Це забезпечить можливість запропонувати певні нові гіпотези, моделі розвитку знання про урок узагалі та української літератури зокрема на відповідному історичному матеріалі як теоретичному, так і зразках філологів-практиків.

Поняття «філософія освіти» сприймається неоднозначно в науковому світі: від права на життя до категоричного заперечення. Наприклад, російський філософ Ф. Михайлов стверджує, що «філософія освіти – річ принципово неможлива»; усупереч факту існування «філософії освіти» (низка досліджень і проведених міжнародних симпозіумів філософів), Фелікс Михайлов знову стверджує, що її нема і бути не може, «... не може тому, що, по-перше, за своєю суттю філософія принципово не може бути... одноосібною, частковою, по-друге, (хоча достатньо і «по-перше») – теорії освіти (їх багато) не мають своєї фундаментальної основи» [4; 22].

Незважаючи на таку категоричність Ф. Михайлова, О. Гірний наводить твердження вченого, що, на наше переконання, є підставою вживати назване поняття як «логіка рефлексивного осмислення прихованих у теорії протиріч, яка дозволяє їх чітко побачити, сформулювати й подати. Це логіка не професійного мислення, а відтворення всезагальної культури – культури думки і вищих емоцій» [4]. Сам же Ф. Михайлов підкреслює, що ж тоді може дати просто філософія: передумови для окреслення предметної області і предмета останньої. Такі передумови, на думку автора, дає галузь філософії антропологія, яку він ще називає «людиназнавством».

У роботі ми спиратимемося на предмет філософії науки й освіти, що визначені вітчизняними філософами (В. Андрущенко, О. Гірний, С. Клепко, В. Кремень, В. Лутай), зарубіжними науковцями (Ю. Бохенський, Ч. Вінквіст, М. Кесаді, Ум Джон Сік, В. Тейлор).

Звичайно, маємо зважити й на позицію постмодерністської філософії, яка допомагає осмисленню дефініції з урахуванням маргінальних і трансцендентних аспектів, що зумовлюють можливість пізнання непізнанного, якщо й знаходяться за межами свідомості і пізнання. Беремо до уваги ще й позицію філософії екзистенціалістів, які уточнюють поняття «трансценденції» такими значеннями: можливість виявлення екзистенції та недосягну повноту всіх екзистенцій [23, с. 1059; 10, с. 448–449]. Актуальним такий підхід є як для визначення змісту літературної освіти, художнього тексту, так і для досягнення багатоваріантності класифікаційних підходів до типів уроку літератури. Але за будь-яких обставин, нам важливо знати й ураховувати набуте, напрацьоване, успадковане минулими поколіннями й проєктувати досвід поколінь учених із методики літератури на потреби сьогоденного розуміння форм організації літературної освіти в просторі та середовищі ХХІ століття з його глобалізаційними, технологічними, інформаційними тощо тенденціями та ознаками.

Із позицій педагогіки, філософія освіти розуміється як «галузь дослідження загальної теоретичної проблематики, цілей і ціннісних основ освіти, принципів формування її змісту і спрямованості» [9, с. 307]. Поява «філософії освіти» викликана недостатністю підходів у вирішенні проблем соціалізації, виховання й навчання учнівської молоді з урахуванням світових і вітчизняних тенденцій: гуманізація, компетенізація, інформатизація, глобалізація, особистісна зорієнтованість в організації процесу учіння, інклюзивність освіти, дистанційність здобуття знань і набуття певних навиків, поява різних типів навчальних закладів як державних, так і альтернативних тощо. Реалізація зазначеного стане можливою, якщо буде переосмислено спадщину філософів, дидактів, психологів, методистів щодо системи освіти взагалі та літературної зокрема, спрямованої на появу нового типу вчителя літератури та учня-читача, які здатні жити, мислити й діяти відповідно до особистісно зорієнтованого вектора свого акме-розвитку.

Енциклопедія освіти за редакцією В. Кременя визначає зміст «філософії освіти» на перетині діяльності філософії й освіти в розв'язанні існуючих про-

блем. В. Андрущенко і В. Лутай виділяють дві основні функції освіти: навчальну, що спрямована на передачу набутих суспільством знань і вмінь із метою їх подальшого розвитку, та виховну, що спрямована на формування системи духовних цінностей у поєднанні особистісних і суспільних, щоб людина могла адекватно й толерантно соціалізуватися в нестабільному суспільному просторі та середовищі.

Сукупність результатів названих двох функцій освітньої діяльності «формує світогляд людини як певний цілісно-субординований її погляд на світ в цілому і місце в ньому людини, що й обумовлює в кожній конкретній ситуації вибір одного з багатьох можливих видів її цілеспрямованої діяльності» [1; 19]. Власне запропонований дуалістичний принцип філософії освіти допоможе читачеві-учню під час аналізу та інтерпретування змістів художнього твору усвідомити досвід поколінь в умовно змодельованих життєвих ситуаціях, обставинах, реаліях тощо, щоб знайти своє місце в соціумі з власно вибудованою системою цінностей, що узгоджуватиметься з суспільством, культурою й традиціями рідного народу та народів інших націй і національностей. Для нас такий підхід важливий ще й з тої позиції, що зможемо розробити системо-організуюче середовище на уроці літератури, яке допоможе кожному суб'єктові процесу навчання/учіння досягати свого акме-розвитку, як це вдалося зробити ще в епоху Нового часу чеському педагогові Яну Амосу Коменському, авторові систематизованої теорії педагогіки, що матеріалізована у «Великій дидактиці» на пансофіській філософії освіти.

2.2. Філософсько-освітні основи літературного заняття

Філософсько-освітні основи компетентісно-діяльнісного літературного заняття мають вибудовуватися та враховувати загальні концептуальні засади філософії освіти, що містять такі принципи в нашому формулюванні:

- новий тип світоглядної позиції в неантоганістичному розв'язанні суспільних й особистісних суперечностей;
- діалектика розвитку узгоджувальних дій за умов індивідуалістичних і колективістських тенденцій, пошуку оптимальних умов їх розв'язання та вирішення;

- принцип діалектичного зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті;
- діалогізація стосунків суб'єктів/об'єктів освітнього процесу, між «я» і «ти», вітчизняною і світовою культурою з метою зближення позицій у теоретичній і практико зорієнтованій діяльності на толерантних позиціях.

Реалізація поданих принципів філософії освіти мають відбиток на визначенні типології уроків (занять) узагалі та літератури зокрема. Різноманіття класифікацій у дидактиці та предметних методиках часто є неузгодженими, сприяють тим самим антагоністичним проявам у діяльності вчителя, коли останній або захоплюється тільки одною, або не зважає на специфіку предмета у виборі типу уроку, або взагалі ігнорує структуру уроку як таку, а надмірно захоплюється імітаційно-ігровою діяльністю чи нестандартними заняттями, що не можуть сповна забезпечити результат читацької діяльності, формування літературної компетентності випускника. Ще М. Грушевський, К. Ясперс застерігали, що найскладнішими є проблема свободи в умовах конкуренції різних позицій та визначення відкритих правил, що регулюватимуть існування різних суперечних концепцій, гармонійно їх поєднуючи, не применшуючи право вибору кожним тої, яка забезпечить оптимізацію її розв'язання, синтез позитивного у змістах різних підходів, теорій тощо.

Означене вище засвідчує, що філософія й освіта перебувають на взаємоперетині людської практики й соціально-культурних інституцій. Підтвердженням є дослідження Сергія Клепка. Автор, аналізуючи дослідження в англomовній літературі про сучасний стан філософії освіти як науки, підкреслює, що початком є «широка педагогічна практика, її напрацювання на великому масиві даних, опис отриманих результатів, орієнтація на прогноз. Основний підхід – опис «за фактами», аналіз того, «що є», а не того, що «хотілося б, щоб було» [11]. Тому філософія освіти в енциклопедії «Britannica» визначається як така галузь вивчення, дослідження і практичного використання, у якій філософські методи застосовуються до вивчення проблем, тем і сутності освіти.

С. Клепко у монографії «Філософія освіти в європейському контексті» зазначає, що виділення філософії освіти в окрему галузь філософського знання (або як складової едукології – науки про освіту) конституюється широким спект-

ром концепцій і розробка філософсько-освітньої проблематики ведеться в різних вимірах: «... публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний». Посилаючись на дослідження Н. Смирнової, автор визначає такі панівні виміри філософії освіти [11, с. 13–14]:

- філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі, основних закономірностей розвитку освіти (Гегель, Дж. Дьюї, К. Ясперс, М. Гайдеггер, І. Ільїн, М. Бердяєв, Е. Ільєнков, М. Моїсєєв, Н. Алексєєв, С. Гессен, В. Біблер, П. Щедровицький, С. Курганов та інші);
- філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства – соціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо (П. Сорокін, В. Зінченко, В. Платонов, О. Долженко);
- філософія освіти як філософська метафізика – ширша галузь філософського знання у порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією (С. Смірнов);
- позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня (Р. Лохнер, В. Брезінка, І. Шефлер, І. Херст, Р. Пітерс, А. Елліс, Дж. Неллер, В. Розін, В. Краєвський, Г. Філонов, Б. Вульфсон, В. Кумарін).

Обсяговий спектр філософського осмислення проблем освіти взагалі й методики викладання літератури зокрема ставить суб'єктів навчально-виховного процесу в ситуацію, коли потрібно або/і сприймати/заперечувати те, що тобі як читачеві запропоновано чи/і тобою обрано для усвідомлення. Такий стан сьогодні пропонується досягти з урахуванням тої спадщини, що залишена попередніми поколіннями. Але й настанови минулого та сучасного неоднозначні. Ю. Бохенський писав про те, що в XIX столітті філософи, на противагу сучасним, зазвичай були ідеалістичними або матеріалістичними моністами [37, с. 37]. Суголосні цьому й наші вітчизняні філософи (В. Адрущенко, В. Кремень, В. Лутай), які стан філософської думки визначають як «цілісно-моністичну систему» і «систему демократичного плюралізму». Названі вчені, погоджуючись із Карлом По-

пером, зазначають, що перша в кінцевому результаті призведе до стану, назовемо його так: «тоталітаризм думки», а другий – забезпечить «демократичний плюралізм думки і дій».

Специфіку головного протиріччя й основного питання сучасної філософії визначають у світі Міжнародна федерація філософських громад (організацій), що матеріалізувалася у висловах Міро Кесаді в 1993 році: «... Основне питання філософії зараз – це утвердження миру у світі і душах людей»; а недоліками сучасного людства є «... невміння слухати і розуміти «не своє», терпимо ставитися до чужого і, навпаки, вміння з дивною наполегливістю перетворювати чуже на вороже» [г. Известия. – 31. 08. 1993]. Перспективність виголошеного конкретизується й обговорюється на XXII Всесвітньому філософському конгресі «Переосмислюючи філософію сьогодні» (Республіка Корея, Сеул, 30 червня – 05 серпня 2008 р.): переосмислення філософії сьогодні – це «...адаптація наших з вами філософського потенціалу до сучасної ситуації» (голова конгресу Пітер Кемп); «... навчитися розуміти, поважати й цінувати один одного навіть тоді, коли ми не схожі один на одного, коли маємо різні цінності і погляди ...» (з інтерв'ю з професором Ум Джон Сіком) [30, с. 133].

За нашим переконанням, вплив філософської думки минулого й сьогодення сприятиме модифікації системи літературної освіти школярів узагалі та створенню такого середовища й простору на уроці (занятті) літератури зокрема. На такому занятті читач толерантно, гуманно, адекватно, компетентно сприйматиме та оцінюватиме тексти як явище культури свого народу, значуще місце її (культури) у світовому вимірі.

Тому **завдання сучасного вчителя-філолога** – розуміючи особливості філософії освіти XXI століття, озброїти себе новим типом мислення – «демократичний плюралізм думки і дій», інтегруючи запропоноване для досягнення результатів у систему літературної освіти читачів. Філософія освіти XXI століття має стати засобом управління знаннями, осмислення «себе-в-соціумі», вибудовувати мікро- і макроперспективи свого акме-розвитку, трансформувати здобуту інформацію та знання відповідно до своїх життєвих і професійних інтересів, не порушуючи баланс особистісних і суспільних цінностей.

Ми погоджуємося із твердженням С. Клепка, що «трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями є її новим виміром, інструментом створення теоретичного клімату для перетворення суспільства в суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам ХХІ століття» [4 с. 13].

Підсумовуючи викладене, можемо сформулювати основні питання філософії освіти взагалі та методології сучасного уроку (заняття) літератури зокрема:

- неантагоністичне вирішення найгостріших протиріч, що виникли під час узаємодії людства і природи, між основними соціумами, між суспільством й особистістю (за В. Лутаєм) [20, с. 5];
- оптимально-доцільна побудова сучасного літературного заняття в просторі різноманітних класифікаційних теорій і практик у взаємодії продукуватимуть компетентного читача. Такий випускник-читач буде здатним одержувати естетичну насолоду від художніх текстів, досягати результату і вибудовувати таку систему цінностей, що допоможе йому бути успішною та самодостатньою Я-особистістю. Компетентний випускник-читача житиме і діятиме як націєзорієнтований громадянин-патріот/громадянка-патріотка своєї держави України, не порушуватиме гармонію культур, «себе-у-світі» [31-36].

Названі виклики, протиріччя, проблеми засвідчують необхідність докорінних змін у стосунках між суб'єктами/об'єктами освітнього простору. Продумати вибір таких стратегій і тактик, які б не породжували антагонізм ідей і персоналій. Це також спонукає до розроблення нового типу концепції діяльності вчителя літератури й учня-читача. Парадигмальна основа такої концепції має забезпечувати одержання гарантованого (планованого) результату та сприяти швидкому темпові впровадження в систему професійно-фахових дій словесників і читацької діяльності школярів. Орієнтиром у цьому може бути позиція С. Курдюмова, що в час загострення глобальної кризи є важливою й необхідною для нас усвідомлене «...розуміння механізмів самоорганізації складних систем...», а також потрібно «... знати еволюційні правила заборон, щоб забезпечити майбутнє людства» [16, с. 3].

2.3. Методологічні підходи до розуміння уроку (заняття) як системи

2.3.1. Принцип системного підходу до аналізу категорії «урок», «заняття»

Учені, які зробили певні внески в розвиток теорії уроку, уважали його системою. Будь-яка система складається з елементів, що є частиною цілого, упорядковані між собою та взаємопов'язані. Методологічний принцип системного підходу до аналізу категорії «урок», «заняття», моделювання та організації допоможуть нам комплексно досягнути складові загальної структури уроку (заняття), його збагачення досягненнями сучасних методик, теоретиків і практиків, новими технологіями та інноваціями.

Аналіз базових і похідних категорій із позицій системного, синергетичного та дихотомічного підходів забезпечить можливість на методологічному рівні виявити особливості уроку (заняття) взагалі та на рівні структури, типу і виду зокрема. Це в результаті допоможе вибудувати класифікаційну типологію компетентісно-діяльнісного літературного заняття, його структуру та змістове наповнення.

Теорія систем, системний аналіз, синергетичний і дихотомічний підходи сьогодні активно використовуються науковцями та практиками, розробляються в різних галузях знань: наприклад, основні теорії моделювання систем, класифікації моделювання моделей, математична основа моделювання процесів систем, методи і засоби імітаційного моделювання систем розкрито для технічних працівників, економістів (Віктор Бердоносів, Оксана Замятіна, Борис Советов, Володимир Чернишов, Олексій Чернишов, Сергія Яковлев). Із названого цінними для нас є контекстний аналіз понять і визначень системи та структури системи, принципи й функції зв'язків, види і форми представлення/подання систем. Наприклад, цікавою виявилася схема компонентів системи за Володимиром і Олексієм Чернишовими, а також види структур (мережна, ієрархічна, матрична, багаторівнева ієрархічна, змішана ієрархічна, структура з довільними зв'язками).

У середині XX століття в сучасній методології науки сформувався новий міждисциплінарний напрям філософсько-методологічного і спеціально-наукового спрямування – системний підхід. Завдання суб'єкта-дослідника – виявити

систему, її зв'язки і відношення, описати, типологізувати й пояснити. Педагогічний простір цього періоду означений використанням різних парадигм – підходів до навчання, виховання й розвитку особистості. Сприяє цьому активний розвиток соціального середовища, інформатизація суспільства, нові відкриття в науці й техніці. Усе це потребує систематизації та виявлення стратегічних підходів до їх оптимального використання та ефективного впровадження в освітню практику. Нами взято до уваги той факт, що системна методологія набула інших імпульсів у своєму розвитку, звернувшись до самоорганізовувальних, складноорганізовувальних систем, що отримали назву «синергетика» (70-і роки XX століття, 1969 рік – уведення поняття німецьким фізиком Германом Хакеном, від гр. *synergeia* – сприяння, співробітництво). Основні позиції синергетики прийнятні для системології педагогічних і методичних явищ як складних систем. Унікальність синергетики, як сходяться на цій думці вчені (Анатолій Свідзинський – про синергетичну концепцію культури) [28], у тому, що вона – «спосіб осмислення й інтерпретації емпіричних фактів, методів і теорій, які накопичені в різних галузях наукових і позанаукових знань і форм діяльності. ... синергетика не образ світу, але стиль, образ мислення про нього».

Системний аналіз у педагогічному просторі вчені визначають як «сукупність взаємопов'язаних методів, процедур і методик, які використовуються для вивчення складних об'єктів і процесів, які уявляються як цілісна система, як методика вироблення і прийняття рішення під час проектування, конструювання й управління складними об'єктами і системами». Практико зорієнтовані можливості використання системного підходу до уроку, аналізу Юрій Конаржевський розкрив із проекцією на етапований урок, через навчально-виховний момент, урок розвивального навчання, від триєдиної мети уроку, від кінцевого результату до самоаналізу уроку [12]. Володимир Бондар систему методів і прийомів навчання, систему уроків, структуру уроків тощо розглядає з позицій комплексності системного підходу, до якого належать такі аспекти системного аналізу: морфологічний, структурний, функціональний та генетичний [3, с. 68]. Запропоноване вченими узгоджується з нашою позицією та наступним дослідженням науковця.

Грунтовну цілісну методологічну концепцію системного мислення в педагогіці розроблено Аллою Кузнецовою. Учена систему дослідження вибудову-

вала з урахуванням періодизації В. Садовського та епістемології, тому й представила не у вигляді різних напрямлень системного підходу як це описано (Ігор Блауберг, В. Садовський [2], а як цілісну методологічну процедуру різних епістемологічних рівнів: від виділення об'єкта пізнання до конструювання реальної системи в конкретних умовах [15]. Модель методології загальнонаукового системного підходу за Аллою Кузнецовою містить: 1) онтологічний рівень (виділення об'єкта пізнання і представлення його як «органічного цілого»); 2) гносеологічний рівень (об'єкт як система: аспект – предмет пізнання – як система); 3) методологічний рівень: а) загальнонауковий (програма дослідження предмета як системи); б) конкретно-науковий (конкретизація програми дослідження як системи визначеного класу (особливе) і як унікальної системи (одиничне); 4) праксеологічний рівень (побудова «методології практики» – конструювання нормативних моделей досліджуваного предмета з метою реалізації їх у практиці + розроблення відповідних рекомендацій «використання» цієї моделі) [15, с. 122].

Цінними для нашої роботи стали твердження щодо системи як базисної категорії методики навчання іноземних мов Василя Плахотника [26]. Висновок професора, що «... система – це, по-перше, сукупність (множинність) елементів; по-друге, ця сукупність об'єднана певними властивостями, що знаходяться у взаємодії; по-третє, ця взаємодія спрямована на досягнення певних цілей» [26, с. 5]. Прийнятними є думки вченого стосовно уникнення в педагогічних і методичних системах математичних виразів, а також – структура методичної системи визначає її конструктор з урахуванням цілей, наявних засобів і власних поглядів на шляхи досягнення цілей, тобто власного розуміння процесу навчання [26].

2.3.2. Дихотомічний і трихотомічний підходи в методиці літературних занять

Логічній побудові компетентісно-діяльнісного літературного заняття як системи, використанню логіко-семіотичних моделей (ЛСМ) допоможе дихотомічний підхід. Дихотомія (від грец. *dicha* – окремо, *tome* – розсікаю,

лат. *dichotome*) – здатність до логічного й послідовного поділу на дві протилежності, що не пов'язані між собою. Логісти поділ пропонують здійснювати з дотриманням таких правил:

- поділ здійснювати тільки за однією підставою (змінювати в ході поділу не дозволяється, наприклад, літературні персонажі є головні і другорядні, а не головні, позитивні, другого плану. В останньому випадку ознака групи персонажів замінена/змішана з видами, різновидами);
- члени поділу повинні взаємно виключати один одного (кожен окремий предмет повинен бути обсягом тільки одного члена поділу, тобто обсяги членів поділу не повинні перетинатися. Наприклад, не можна поділяти літературних героїв на позитивних і негативних, не всі персонажі художнього твору підлягають такому поділу: дискусивним є в однозначності оцінювання життя Чіпки Варениченка, Грицька Чепруненка в романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», образ Сави Чалого в Миколи Костомарова – лиходій, бездумний убивця, а в Івана Карпенка-Карого – живе втілення совісті запорожців, палкий захисник скривдженого поляками рідного народу; або Мартин Боруля, Герасим Калитка, Пузир із драматичних творів І. Карпенка-Карого);
- поділ має бути співмірним, тобто сума обсягів членів поділу повинна дорівнювати обсягові діленого поняття; не можна вивчення, аналіз та інтерпретування художнього твору звести до поділу образів на образи дійових осіб і автора; є образ-Персонаж (як об'єкт розповіді), образ-Оповідач (як суб'єкт розповіді), образ-Розповідач (як суб'єкт розповіді і водночас її об'єкт), образ-розповідач у ліричному тексті – Ліричний герой, а ще додамо образ автора, образ читача, образ природного оточення – образ-Пейзаж, образ речового оточення – образ-Інтер'єр (за Олександром Галичем). Але не кожне природне або речове оточення може бути художнім образом чи деталлю;
- поділ має бути безперервним і вичерпним (необхідно переходити від вихідного поняття до однопорядкових видів, а не відразу до підвидів одного з таких видів, не робити «перескакування», наприклад,

головні і неголовні персонажі, другорядні і недругорядні, бо серед перших є фрагментарні або другого плану образи-персонажі, які відіграють знакову роль для розуміння ідеї твору, задуму автора чи режисера тощо) [17].

На нашу думку, дихотомічний поділ у літературі та методиці навчання – це спосіб утворення взаємовиключаючих підрозділів одного і того ж поняття чи терміна, що слугує для класифікації елементів. Такий підхід здійснюється істориками як суб'єкт-об'єктна дихотомія історичного джерела і когерентності історичного процесу. За твердженням Ю. Безсмертного, що суголосне з нашою позицією, суб'єкт-об'єктна дихотомія в історичному пізнанні є загальновідомою, і «проблема її розв'язання загострюється щоразу, як досягається нова стадія в осмисленні нами все більшої складності предмета, що вивчається». Логічно для нас дотримуватися тут і методу золотого перетину як пошуку оптимальних значень, естетично виважених позицій читацьких і авторських, що є дійсно значимими в запропонованому тексті для реципієнтів. Беремо до уваги й думку Віктора Гуленка, що дихотомія здавна конкурує з троїчним поділом (трихотомією). У динамічних ситуаціях зручніше послугуватися принципом «чорне-біле-сіре», тобто вводити проміжкові зони між двома крайностями [7].

У логіці існує декілька видів поділу: за видотвірною ознакою, дихотомічний, трихотомічний, кватерний (четвертинний) і мереологічний, а також окремий поділ – класифікація. Розуміння цього в системі літературної освіти та методиці уроку (заняття) очевидне. Найбільш розповсюджений поділ – за видотвірною ознакою, або простий, наприклад література є вітчизняна і світова, літературні персонажі – головні і другорядні; дихотомічний поділ або просто дихотомія як поділ на двоє: головні і неголовні персонажі, жіночі образи і нежіночі, діти і не діти; трихотомічний – учення проміжної ланки, наприклад, головні, другорядні, епізодичні герої; четвертинний або кватеричний поділ базується на вченні К. Юнга, його архетипі хреста як символі четвертини колективного в безсвідомому. Цей метод аналізу глибоко закріпився Рене Декартом, який запропонував систему прямокутних координат, що

ділить площину на чотири рівні кути. У соціоніці цей спосіб сприяє виділенню різних малих груп за 4 типами в кожній. Наприклад, для групи перцепції (сприйняття) учнів-читачів утворюємо шляхом хрестоутворювального перетину двох юнгівських дихотомічних шкал – сенсорність/інтуїтивність і раціональність/ірраціональність, дистрибутивні/комунікативні і дисоціативні/асоціативні); мереологічний (засновник Станіслав Лесневський) поділ передбачає поділ цілого на частини, наприклад, література є давня, класична, література якогось періоду, сучасна література тощо. Частини ці не мають характеру видів щодо роду, але поділ на ці частини є необхідним із теоретичної або/і практичної точок зору); класифікація – багатоступеневий, розгалужений поділ, у якому знаходять себе названі вище види поділу, що забезпечує можливість послідовної зміни підстав поділу. Види поділу можна представити логіко-семіотичною моделлю «Види поділу»:

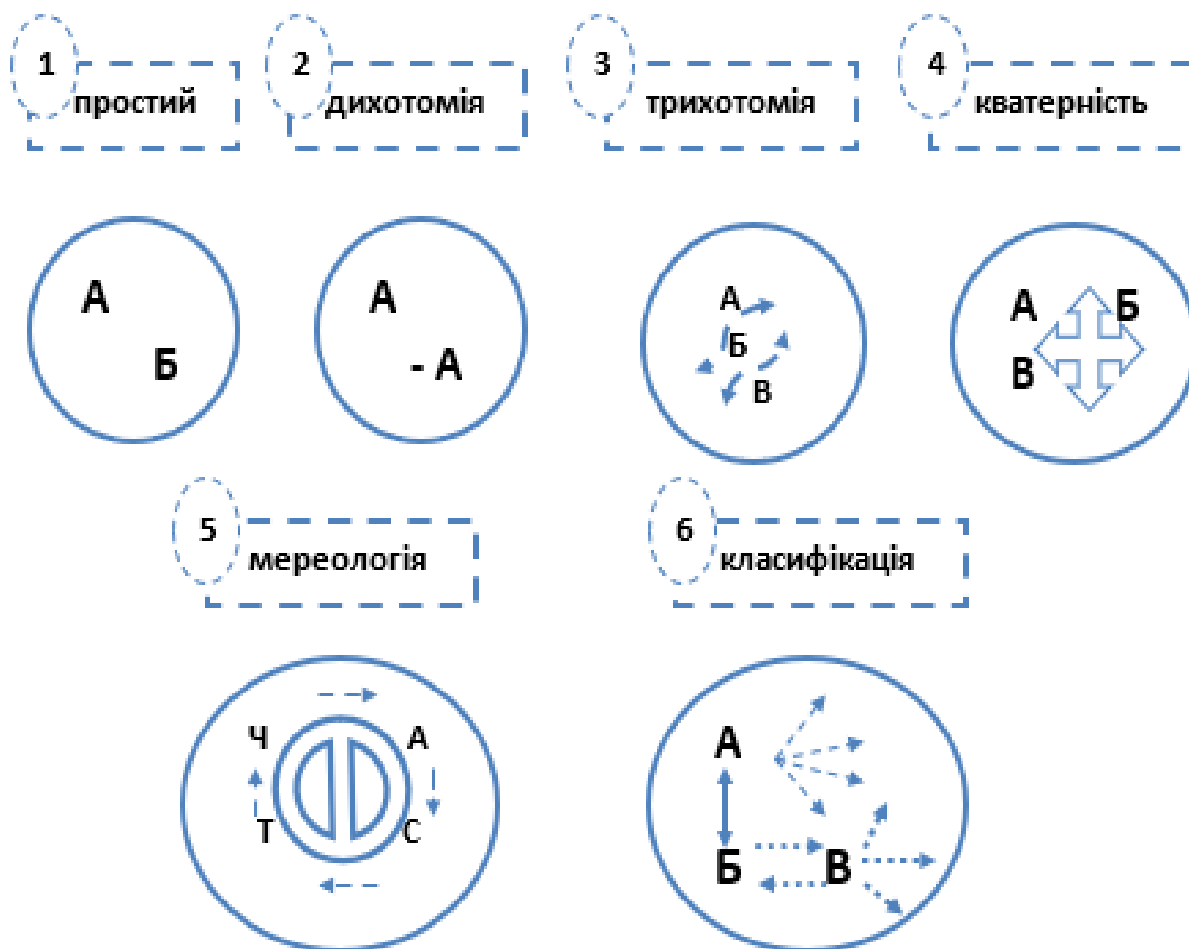


Рис. 2.1. Види поділу

Категорії «урок», «заняття», «структура», «тип», «вид» розглядаються практично всіма педагогіками, як класичними, так і сучасними, вітчизняними і зарубіжними науковцями: дидакти Володимир Бондар, Борис Єсіпов, Іван Зайченко, Юрій Зотов, Іван Зязюн, М. Казанцев, Давид Лордкіпанідзе, Світлана Максимюк, Іван Малафіїк, Мірза Махмутов, Неля Мойсеюк, Олександр Морозов, Василь Онищук, Микола Палтишев, Степан Пальчевський, Іван Підласий, Михайло Скаткін, Андрій Хуторський; методисти: Юрій Бондаренко, Володимир Гладишев, Анатолій Градовський, Микола Кудряшев, Ольга Куцевол, Антон Лісовський, Леся Мірошніченко, Всеволод Неділько, Євген Пасічник, Станіслав Пультер, Ігор Соколов, Борис Степанишин, Ганна Токмань, Карп Ходосов, Фелікс Штейнбук та інші.

2.3.3. Проблема категорії «урок/заняття» у педагогіці та методиці літератури: індикатори визначення

Проблема категорії «урок» стала предметом розгляду в дослідженнях: проблема підвищення ефективності уроку у вітчизняній педагогіці 40-х – 90-х років ХХ століття (Володимир Іохвідов, 2007 р.); розвиток теорії уроку в радянській дидактиці періоду середини 50-х – середини 60-х років (Світлана Золотарьова, 1998 р.); розвиток теорії уроку в радянській дидактиці 60-х – середина 70-х років (Тетяна Філатова, 1999 р.) (останні дві дисертаційні роботи виконані під керівництвом д.пед.н., професора Лідії Степашко); удосконалення методичної підготовки інженерів-педагогів з організації уроку (Павло Силайчев, 1988 р.).

Для обґрунтування визначення такого явища в педагогіці взагалі та методиці літератури зокрема як урок (заняття) нам необхідно виокремити його від інших форм організації процесу навчання. Виокремлення та аналіз проведемо за такими трьома індикаторами: кількісний склад одночасно навчуваних школярів, стиль діяльності та співпраці суб'єктів/об'єктів літературної освіти, результативність планованої кінцевої діяльності/співпраці суб'єктів літературної освіти. Перший індикатор – **кількісний**, що передбачає включення/вилучення із поняття «урок» кількісної характеристики (складу) школярів, які одночасно навчаються і є суб'єктами читацької діяльності, літературної освіти. Другий – **структурний**, що містить виявлення/невиявлення

можливих ефективних варіантів взаємодії суб'єктів/об'єктів читацької діяльності, літературної освіти. Третій індикатор – **результативний**, має засвідчити рівень і якість оволодіння/неоволодіння літературним матеріалом, сформованості/несформованості читацької компетентності учня-читача в системі літературної освіти.

Ефективність і результативність системи літературної освіти учнів-читачів залежить від того, наскільки вчителем-словесником організованою є співпраця та взаємодія суб'єктів/об'єктів читацької діяльності, наскільки активність учнів-читачів упродовж вивчення літературної теми для досягнення планованого кінцевого результату є пробудженою, підтримуваною, підкріплюваною, умотивованою, усвідомленою. Відповідно до цього *перший індикатор* виходить на вплив розміру аудиторії учнів-читачів (кількості школярів, які одночасно одержують освітню послугу), а також на пізнавальні процеси, читацькі групові інтереси, можливості реалізації своїх креативних здатностей тощо. Ситуація в освіті нині засвідчує тенденцію до рухливості кількісного складу суб'єктів навчання/учіння. Безперечною і домінувальною (на сьогодні) зберігається фіксована кількість суб'єктів. Тому на якийсь період поняття «урок» залишиться активною організаційною формою процесу навчання. Категоричнішу позицію займає Павло Лернер, оцінюючи ефективність класно-предметно-урочного викладання (К-П-У: «К-П-У є консервантом кризового стану в освіті, тому що при його домінувальному положенні у викладанні практично не можна домогтися підвищення якості освіти, а тим більше зробити освіту засобом розвитку особистості... К-П-У входить у суперечність з ескалацією нових інформаційних технологій не тільки в освіті, а й в інформаційному суспільстві взагалі – виявляється архаїчним у поданнях нових генерацій за сутністю. ... Відмова від К-П-У може істотно збільшити потребу банку інноваційних педагогічних технологій, створить умови для професійної творчості та вільного росту вчителів зі зменшенням професійного «вигорання» учителів» [18, с. 21–22].

У практиці сучасної освітньої політики і закладів освіти упроваджуються інші моделі надання освітніх послуг. Наприклад, дистанційна освіта, екстернатне навчання, інклюзивна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах і спеціальних навчальних закладах, індивідуальне навчання, приватні навча-

льні заклади із обмеженою кількістю школярів та різновіковим складом, наявність у навчальних планах предметів інваріантного і варіативного блоку, до останнього входять факультативи, елективні курси, індивідуальні заняття тощо, упровадження перспективних технологій навчання/виховання/розвитку, що потребують/передбачають іншого кількісного складу суб'єктів педагогічного процесу.

Використання інноваційних форм організації освітнього процесу цим не обмежується. Наприклад, модульно-розвивальна технологія передбачає відхід від поняття «урок», а послуговується поняттям «заняття», де часові межі, структурні, змістові компоненти змінено (2х25⁰, 3х30⁰; модулі, змістові модулі, міні-модулі – автор Анатолій Фурман); якщо дитина з обмеженими можливостями в умовах класу або на індивідуальному навчанні чи з певних причин тимчасово або/і постійно одержує освітню послугу в іншому режимі (дистанційно або/і на дому), то така організаційна форма не може мати назву «урок», доречніше – «заняття» (індивідуальне, парне, у мікрогрупі, групове; індивідуально-віртуальне із засобами інтернет-зв'язку). У практику низки закладів освіти введено лекційно-семінарську форму навчання (Микола Гузик, заклади освіти міста Южний Одеської області), лекційно-практичну систему навчання (Іван Ситар, заклади освіти Закарпатської області), семестрово-блочно-заліковий режим навчання (зі зміною структури заняття та часового формату) (Сергій Подмазін), ДІЗи – додаткові індивідуальні заняття (заклади освіти Чернігівської області; Сергій Подмазін), модульно-розвивальну технологію навчання (зі зміною структури заняття та часового формату) (заклади освіти Житомирської, Київської, Миколаївської областей) та інші форми, що потребують іншої системи навчання/учіння, зняття обов'язкового нормативу щодо кількісного складу її суб'єктів.

Другий індикатор тісно взаємопов'язаний із двома факторами організації літературної освіти суб'єктів літературної освіти: способи співпраці/взаємодії суб'єктів/об'єктів і види комунікації. Щодо першого, то в умовах уроку домінувальними є такі: учитель → учні-читачі (клас), учень-читач → художній твір (підручник), учні-читачі → учні-читачі, учні-читачі → художній твір (підручник). Назване засвідчує організацію на уроці більш суб'єкт-об'єктних стосунків, що на сьогодні не є виправданими із класичними підходами.

Учителі-майстри намагаються в традиційній формі «урок» взаємодіяти із суб'єктами такими способами: лінійна співпраця і співпраця у форматі синергії. Лінійна співпраця може мати такий орієнтовний формат: учитель літератури → група учнів-читачів, учень-читач → група учнів-читачів, група учнів-читачів → художній твір (підручник).

Співпраця у форматі синергетичного підходу (нелінійний): «автор – художній твір – учні-читачі – засоби комунікації – учитель літератури»; «учень-читач → автор ↔ художній твір (підручник) → учитель-літератури й читач-учень як фасилітатори»; «учні-читачі → автор ↔ художній твір (підручник, літературно-мистецький матеріал) ← засоби комунікації ← читачі-учні й учитель-літератор як фасилітатори, консультанти, модератори, помічники ...».

Види комунікації тісно пов'язані з різними формами контактів, що організовано в просторі уроку (заняття) літератури: індивідуальні, групові, колективні тощо. Орієнтиром для нас слугуватимуть концепції співпраці, запропоновані А. Границькою [5, с. 24–25], О. Рівіним, В. Дяченком [8], а нами адаптовані до компетентісно-діяльнісного літературного заняття.

Схеми роботи в різних парах

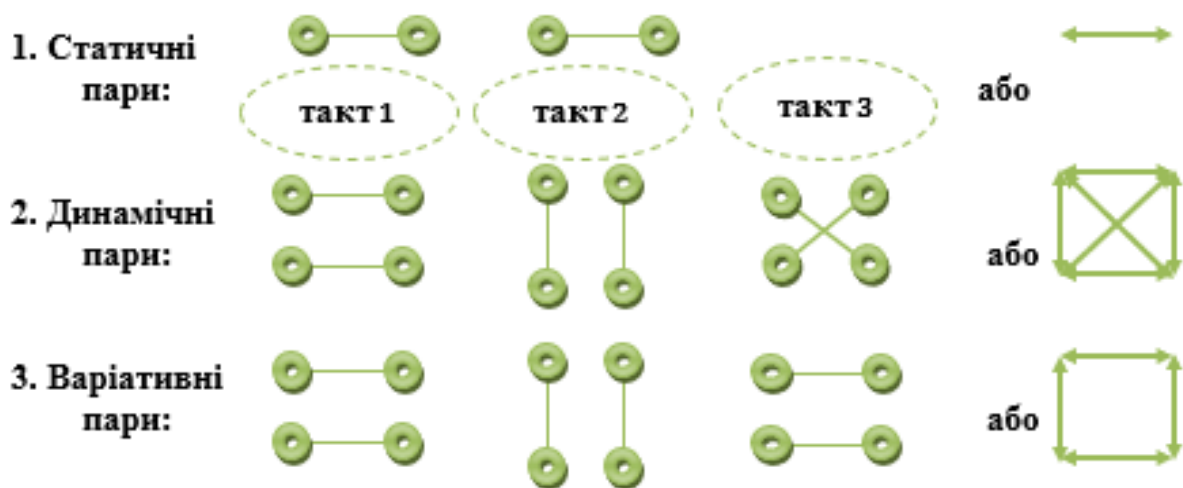


Рис. 2.2. Модель співпраці учнів-читачів (за А. Границькою)

Унікальність названого полягає ще в тому, що А. Границька запропонувала оригінальну нелінійну конструкцію уроку (занять). Така конструкція мі-

стить дві частини. Перша частина – навчання всіх, частина друга – два паралельні процеси: самостійна робота школярів й індивідуальна робота вчителя з окремими учнями.

Технологія адаптивного навчання передбачає використання різноманітних інноваційних моделей, засобів і ресурсів, до яких належать узагальнювальні опорні схеми та конспекти (за Віктором Шаталовим, Юрієм Меженком). Застосування логіко-семіотичних моделей та засобів візуалізації вивчення художніх творів, теоретико-літературних понять запропоновано автором у 1999 році. Робота в парах змінного складу (Віталія Дьяченка), використання багаторівневих завдань з адаптацією та різними формами само/взаємоконтролю (картки Антоніни Границької) виправдали себе в практиці роботи. Варіант технологічної схеми такого уроку (заняття):



Рис. 2.3. Технологічна модель колективної співпраці суб'єктів літературної освіти ($S \leftrightarrow S$ ЛО) в умовах адаптивної системи навчання (за Антоніною Границькою, Віталієм Дьяченком, Олександром Рівіним)

Такої думки й дидакт Іван Малафіїк, який звертає увагу на конструювання уроку (заняття) з урахуванням різних ліній взаємодії вчителя й учнів: «учитель – клас; учитель – учень; учитель – підручник; учень – підручник»; «учитель – група учнів; учень – група учнів; група учнів – підручник» [21, с. 271]. Вони сповна можуть бути використані як на уроці, так і під час заняття.

Третій індикатор безпосередньо перебуває в площині ефективності надання освітньої послуги з курсу літератури, результативності та рівня сформованості читацьких компетенцій, виховання і розвитку пізнавальних здібностей учнів-читачів, їхнього рівня культури, духовно-естетичного світу, креативності тощо. Орієнтирами є культурологічна, емоційно-ціннісна, організаційно-діяльнісна змістові лінії (за стандартами 2004, 2011 рр.); інтерпретаційна, творчо-мовленнєва, літературознавча (держстандарт 2020 р. і модельні програми 2022 р.).

Концепцію компетентнісно-діяльнісного літературного заняття розроблено з урахуванням того, що процеси взаємодії та комунікації ґрунтуються на особистих контактах учителя-словесника й учнів-читачів і здійснюються, як правило, через безпосередній або/і опосередкований діалог і взаємодію суб'єктів/об'єктів літературної освіти. Парадигму співпраці/взаємодії можемо представити в такому орієнтовному форматі: «учені-читачі – автор, літературний персонаж (художній твір і його композиційні компоненти) – засоби комунікації – учитель літератури у фасилітативному просторі».

Для реалізації означеного кожен має насамперед визначити цільову мету літературної освіти, спрогнозувати бажаний результат. Учителю літератури необхідно змодельовувати такий набір ситуацій (едукативних), що враховуватимуть процес навчання/учіння, виховання й розвитку для кожного учня-читача. Відповідно, навчання/учіння на уроці або/і занятті розглядається як система, що спрямована на здобуття кожним суб'єктом літературної освіти взагалі та засвоєння літературної теми зокрема. Досягнення наперед планованого результату має відбуватися через контакт із класом або/і окремим школярем, у класі або/і в лабораторних, природних умовах/середовищі, у колективі, групі, парі або/й індивідуально, з прямим контактом або/і опосередкованим через інтернет-мережу.

До такого режиму співпраці сьогодні вже мають бути готові всі суб'єкти освітнього процесу: учителі, школярі, адміністрація закладу освіти, батьки, громадськість, управлінці, соціум тощо. Зважаючи на висловлене, можемо означити робочий варіант розуміння однієї з можливих організаційних форм освітнього процесу – урок/заняття (див. наступні параграфи).

Висновки до розділу 2

1. Під час дослідженнями вибудовано термінологічно-понятійне поле та з'ясовано лексичне значення: «філософія освіти», «філософія літературного заняття та його принципи». Філософія виступає як наука, що встановлює неперервні зв'язки об'єкта з суб'єктом, минулого із сучасним, традицій та інновацій.
2. Приймаємо базовим визначення філософія освіти – «галузь дослідження загальної теоретичної проблематики, цілей і ціннісних основ освіти, принципів формування її змісту і спрямованості» (за педагогічним енциклопедичним словником).
3. Запропоновано авторське розуміння філософія освіти в системі предметної методики як соціокультурний феномен, що передбачає дослідження методики літератури в розвитку, рефлексивне осмислення різних теорій, цілей і ціннісних норм, виявлення механізмів появи нового методичного продукту в теорії і практиці шкільної літературної освіти.
4. Дійшли висновку, що сучасне літературне заняття, з позиції філософії XXI століття, – засіб управління знаннями, осмислення «себе-в-соціумі». Літературне заняття, як організаційна форма літературної

освіти, допомагає її суб'єктам вибудувати мікро- і макроперспективи свого акме-розвитку. За таких умов компетентний випускник-читач здатний трансформувати здобуту інформацію та знання відповідно до своїх життєвих і майбутніх професійних інтересів, не порушуючи баланс особистісних і суспільних цінностей.

5. Виявлено філософсько-освітні основи компетентісно-діяльнісного літературного заняття, які регулюються низкою принципів: неантоганістичне розв'язання суспільних й особистісних суперечностей; розвиток узгоджувальних дій і пошуку оптимальних умов їх розв'язання; принцип діалектичного зведення протилежностей у нескінченності до розкриття їх загальної суті; діалогізація стосунків суб'єктів/об'єктів освітнього процесу.
6. Сформульовано основне питання філософії освіти взагалі та методології компетентісно-діяльнісного літературного заняття зокрема: оптимально-доцільна побудова сучасного літературного заняття в просторі різноманітних класифікаційних теорій і практик у взаємодії продукуватимуть компетентного читача. Такий випускник-читач буде здатним одержувати естетичну насолоду від художніх текстів, досягати результату і вибудовувати таку систему цінностей, що допоможе йому бути успішною й самодостатньою Я-особистістю. Компетентний випускник-читача житиме і діятиме як націєорієнтований громадянин-патріот / громадянка-патріотка своєї держави України, і першими не порушуватимуть гармонію культур, «себе-у-світі».
7. З'ясовано, що методологічний принцип системного підходу до аналізу категорії «урок», «заняття», моделювання, організації його допоможе нам комплексно досягнути складові загальної структури

уроку (заняття), його збагачення досягненнями сучасних методик, теоретиків і практиків, новими технологіями й інноваціями.

8. Осмислено логіку побудови компетентісно-діяльнісного літературного заняття як системи з використанням дихотомічно/трихотомічного підходу в поєднанні з використанням логіко-семіотичних моделей (ЛСМ). Дихотомічно/трихотомічний поділ у літературі та методиці навчання нами розуміється як спосіб утворення взаємовключаючих підрозділів одного і того поняття чи терміна й слугує для класифікації елементів. Тому він нами застосовувався для побудови типологічної класифікації уроків/занять узагалі, форм, методів і прийомів організації навчання зокрема в системі шкільної освіти.
9. Здійснено аналіз проблеми категорії «урок/заняття» у педагогіці та методиці літератури за низкою індикаторів. Виокремлено та проведено аналіз за такими трьома індикаторами: кількісний склад одночасно навчуваних школярів, стиль діяльності та співпраці суб'єктів/об'єктів літературної освіти, результативністю планованої кінцевої діяльності/співпраці суб'єктів літературної освіти.
10. Виявлено за допомогою першого індикатора несталість кількісної характеристики (складу) школярів, які одночасно навчаються і є суб'єктами читацької діяльності, літературної освіти в різних типах закладів освіти і моделей організації освітнього процесу. Другий – структурний, окреслив наявність можливих ефективних варіантів взаємодії суб'єктів/об'єктів читацької діяльності, літературної освіти. Третій індикатор – результативний, засвідчив можливість виявлення рівня і якості оволодіння/неоволодіння літературним матеріалом, сформованості/несформованості читацької компетентності учня-читача в системі літературної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. Філософія і педагогіка в предметному полі освіти / Віктор Андрущенко // Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Предборської. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — С. 6—23.
2. Блауберг И. Системный подход в современной науке / И. Блауберг, В. Садовский, Э. Юдин. — М. : Мысль, 1970. — 455 с.
3. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. — К. : Либідь, 2005. — 264 с.
4. Гірний О. Нова філософія та нова парадигма сучасної освіти // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 26–27 червня 2007 р. м. Київ. / О. Гірний. — К. : ТОВ УВПК «Ексоб». — 428 с.
5. Границкая А. Научить думать и действовать : адаптивная система обучения в школе / А. С. Границкая. — М. : Просвещение, 1991. — 175 с.
6. Гром'як Р. Вивчення елементів теорії літератури / Р. Гром'як. — Тернопіль : Підручники і посібники, 1998. — 64 с.
7. Гуленко В. Дихотомія в соціоніці і філософії / В. Гуленко // ПСМО. — 2005. — № 2. — С. 21—30.
8. Дьяченко В. К. Новая дидактика / В. К. Дьяченко. — М. : Народное образование, 2001. — 496 с.
9. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
10. Енциклопедія постмодернізму / за ред. Ч. Вінквіста, В. Тейлора; пер. з англ. В. Шовкун; наук. ред. пер. О. Шевченко. — К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. — 503 с.
11. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія / С. Ф. Клепко. — Полтава : ПОІППО, 2006. — 328 с.
12. Конаржевский Ю. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю. Конаржевский. — Челябинськ, 1986. — 136 с.
13. Кремень В. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду) / В. Кремень та ін. — К. : «ARC-UKRAINE», 1996. — 793 с.

14. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень. – Вид. переробл. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
15. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. — Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. — 152 с.
16. Курдюмов С. П. Обращение к читателям / С. П. Курдюмов // Философия и жизнь. — 1991. — № 7. — С. 3.
17. Левшин Л. А. Логика педагогического процесса / Л. А. Левшин. — М. : Знание. — 1980. — 96 с.
18. Лернер П. Критичний стан викладання в сукупності педтехнологій / П. Лернер. — Відкритий урок. — 2005. — № 19—20. — С. 10—22.
19. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический вопрос / В. С. Лутай. — К. : Издатель «ПАРАПАН», 2004. — 156 с.
20. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навчальний посібник / В. С. Лутай. — К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
21. Малафіїк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. — К. : Кондор, 2009. — 406 с.
22. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопросы философии. — 1999. — № 8. — С. 92—118.
23. Новейший философский словарь / гл. ред. А. А. Грицанов. — 3-е изд., исправл. — М. : Книжный Дом, 2003. — 1280 с.
24. Пазенок В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / В. Пазенок // Вища освіта України. — 2003. — № 3. — С. 21—28.
25. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М. : Большая российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
26. Плахотник В. Система як базисна категорія методики навчання іноземних мов / В. Плахотник // Іноземні мови. — 2010. — № 4. — С. 3—6.
27. Розов М. А. Философия науки и техники [Електронний ресурс] / М. А. Розов. — Режим доступу : <http://www.philosophy.ru/library/fnt/vved.html>.

28. Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури / А. В. Свідзинський. — Луцьк, 2008. — 696 с.
29. Федорова Т. Ю. Философия образования как социокультурный феномен (к постановке проблемы) // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола, 15 ноября 2002 г.). Серия «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)». Выпуск 1. / Под ред. Ю. Н. Солонина. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. — С. 28–29.
30. XXII Всесвітній філософський конгрес «Переосмислюючи філософію сьогодні» (Республіка Корея, Сеул, 30 червня – 05 серпня 2008 р.) // Философия науки. — 2009. — № 1. — С. 131–136.
31. Шуляр В. І. Компетентний випускник-читач: модель, система компетенцій, критерії оцінювання (літературний компонент освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної освіти) : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. — Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — 64 с.
32. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. — Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. — 348 с.
33. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури. Анотований каталог лекційно-семінарських занять у системі підвищення кваліфікації : навчальний посібник / В. І. Шуляр. — Миколаїв : ОІППО, 2011. — 88 с.
34. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. — Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — 135 с.
35. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр, Н. М. Огреніч. — Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2006. — 208 с.
36. Шуляр В. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання / В. Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. — 2007. — № 5. — С. 27–72.
37. Bochenski I. M. Contemporary European Philosophy / I. M. Bochenski. — Berkley and Los Angeles, 1966. — С. 37.

III. «УРОК», «ЗАНЯТТЯ», «МЕТОДИКА», «ТЕХНОЛОГІЯ» У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ТА НОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Поняття «урок», «заняття», «методика», «технологія» в теорії і практиці навчання – предмети постійного обговорення. Свідченням цього є численні публікації, статті, виступи на конференціях, проведені круглі столи про розвиток методики і технологій узагалі та урок зокрема, де в різний період робилася спроба переосмислення цих понять із позицій сучасності. Учених, які розглядали категорійний апарат, типологічні класифікації, змістове наповнення названих понять уже було представлено автором.

Наша мета та завдання: означені вище поняття розглянути з позиції ноофілософії, ноосферного та едукативного підходів; запропонувати моделі співпраці кожного суб'єкта мовно-літературної освіти за новими векторами.

1.1. Категорія «заняття» з позиції ноофілософії та ноосферного підходу

Для переорієнтації суб'єктів сучасного уроку/заняття з української мови і літератури на досягнення гарантованого кінцевого результату важливим є озброєння їх знаннями, методиками, технологіями, що мають бути осмислені на рівні «ноофілософії» (за К. Корсаком). Зазначений аспект, виділений К. Корсаком, важливий для нас під час відбору й застосування такої системи ситуацій уроку/заняття, що узгоджувала б дії кожного суб'єкта, не порушуючи гармонії стосунків. Тому у вибудові структури заняття та його мовно-літературного середовища треба враховувати вчення В. Вернадського про ноосферу.

Терміном «ноосфера» позначають «змінену розумом і зусиллями людини біосферу в такому ідеальному стані, який гарантує практично необмежене в часі рівноважне співіснування популяцій людей та всіх інших видів

живого» [8, с. 19]. Беручи до уваги, що сьогодні вчителі-словесники послуговуються, у кращому варіанті, дидактичною класифікацією уроків літератури, а саме заняття і вивчення літературно-мистецького матеріалу планують лише одновекторно (не за змістовими лініями, набором компетенцій учня-читача, неоднозначним літературно-мистецьким матеріалом тощо), не включають учня-читача в планувальну діяльність і не пропонують програму вивчення літературної теми у відповідності до рівня їх літературних досягнень, то маємо відійти від лінійного методу співпраці, а жити і діяти як локально (тактично), так і глобально (стратегічно), ураховуючи зазначене вище. Перетворити суб'єкт-об'єктні стосунки на суб'єкт-суб'єктні («біосферу в ноосферу» за В. Вернадським), щоб зреалізувати основне із завдань літературної освіти – сформованість естетичних смаків, одержання естетичного задоволення від читання художніх творів. Із цією метою маємо застосовувати нові методики і технології організації навчання. К. Корсак пропонує з травня 2010 року використовувати термін «ноотехнології» для «позначення групи настільки «мудрих» засобів життєзабезпечення людства, що кожний із них (і всі разом) виявляється нешкідливим ні для біосфери, ні для людини» [8, с. 19–20]. Заміна індустріальних технологій навчання, дидактичних класифікацій уроків (занять) літератури, що не враховують специфіку предмета літератури як мистецтва слова, на «ноо» забезпечить формування літературної компетентності учня-читача як духовно багатой, креативної, національно зорієнтованої і толерантної Я-особистості.

1.2. Едукація як процесуальний компонент літературного заняття

На часі й урахування едукації як процесуального компонента мовно-літературної освіти в його триєдності – виховання, розвиток і навчання на компетентнісно-діяльнісній основі, за змістовими лініями в умовах діалогізації та фасилітативних стосунків суб'єктів уроку/заняття. Термін «едукація» означає «виведення», «виращення» (лат. *educate* від *exduco* – «виводжу») [3], тобто виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості, яка здатна адекватно соціалізуватися в якісно нових умовах, «виведення» її на ви-

сокий загальнолюдський культурний рівень. Це стане можливим у суспільстві, що буде людиноцентристським, а індивідуальний розвиток людини в ньому – основним показником прогресу і в той же час головною передумовою подальшого її розвитку. Модель стосунків суб'єктів мовно-літературного уроку/заняття можемо подати рисунком 3.1 за працями О. Вишневського:

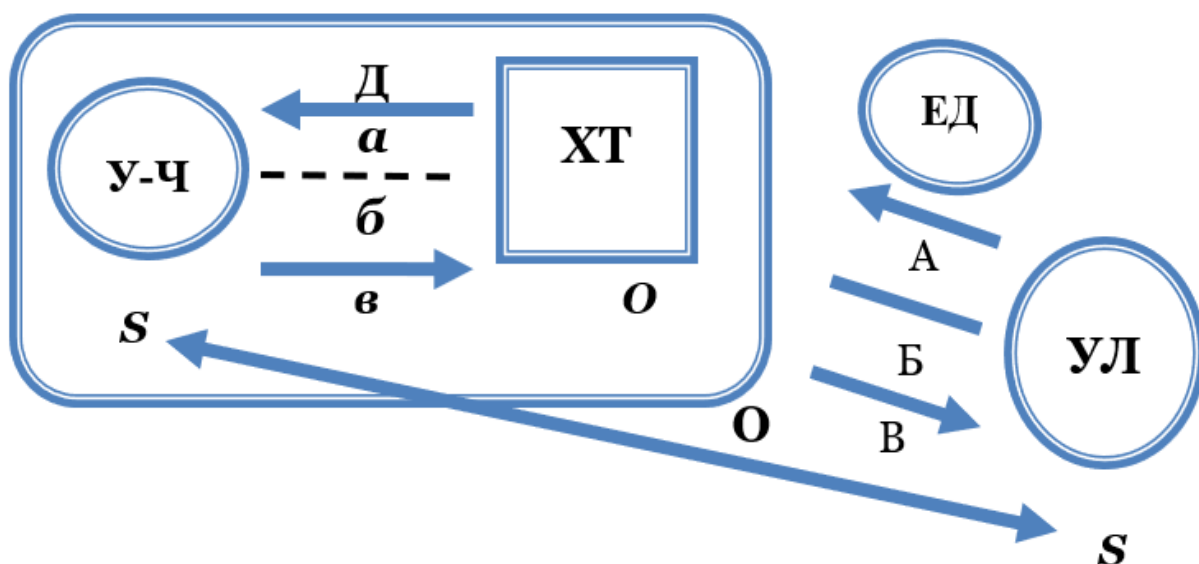


Рис. 3.1. Модель стосунків суб'єктів діяльності в просторі літературного заняття з урахуванням основ едукції (за О. Вишневським)

У-Ч – учень-читач; **ХТ** – художній твір; **Д** – діяльність учня-читача; **ЕД** – едукативна діяльність учителя літератури (**УЛ**); **О** – об'єкт; **S** – суб'єкт, **а** – читацька пізнавальна діяльність школяра; **б** – формування власного читацького ставлення учня-читача до художнього твору, життєвого досвіду, системи цінностей; **в** – вплив учня-читача на тканину художнього твору, його інтерпретування з логічним продовженням в іншому власному авторському тексті; **А** – організація в засвоєнні інформації про об'єкт літературної освіти; **Б** – опосередкований дистанційований вплив словесника на формування системи цінностей читачів засобами художнього твору, життєвого досвіду самого вчителя; **В** – забезпечення поведінкової корегувальної реакції на активізацію співпраці між суб'єктами, де посередником є художній твір.

О. Вишневський на системному рівні представив процес едукції, що має розпочинатися з визначення зайнятих у ньому чинників: наявність

суб'єкта/об'єкта (педагог, учень і предмет); процесуальні компоненти (діяльність учителя і діяльність учня); узаємозв'язок діяльності учня і педагога, специфіка їх узаємодії [3].

Зазначене вище узгоджується із фундаментальними дослідженнями лінгводидакта М. І. Пентилюк. Розроблена нею у співпраці з колегами, членами її наукової школи (І. Кучеренко, Т. Окуневич та ін.), теорія уроку української мови містить твердження, що сучасний урок мови ХХІ століття «за своїми цілями (освітньою, розвивальною, виховною), змістом, структурою і методами проведення відповідає найновішим вимогам теорії і практики навчання в школі і є високоефективним» [10, с. 13]. Основні підходи до лінгводидактики й технології мови взагалі та уроку української мови зокрема вибудовано з урахуванням основ сучасної педагогіки.

1.3. «Методика уроку/заняття» і «технологія уроку/заняття»: нові орієнтири

Урок – елемент педагогічної системи, його технологія – це система дій, операцій для суб'єктів уроку (заняття) української мови і літератури, що підвищують ефективність виховання, навчання і розвитку одних та професійно-фахову компетентність інших. Технологічний підхід дає можливість сконструювати такий урок (заняття), який відповідав би змісту мовно-літературної освіти, меті та завданням, що ставлять перед собою учні і вчитель-словесник.

Наголошуючи на понятійній різниці «методика уроку» і «технологія уроку», зважаємо на твердження і висновки М. Пентилюк, що «методика» – ширше поняття, ніж технологія; «технологію від методики відрізняють два принципові моменти:

- 1) проектування майбутнього навчального процесу;
- 2) гарантія кінцевого результату.

Отже, методика відповідає на питання «як?» й узагальнює досвід, а технологія проектується з урахуванням умов навчання та орієнтується на кінцевий результат» [10, с. 128; 11].

Сучасний урок літератури, за твердженням Н. Волошиної, має відповідати цілому спектрові критеріїв, що у своїй сукупності узгоджуватимуться з методичними і технологічними вимогами:

- комплексності планування завдань освіти, виховання і розвитку з урахуванням специфіки певного класу;
- оптимальності поєднання методів, прийомів роботи та засобів навчання, класних, групових, індивідуальних форм навчання;
- регламентованого обсягу і складності завдань;
- органічної єдності навчально-виховних результатів уроку в затраті часу учнем на класну й домашню роботу [4, с. 151–156].

У методиці навчання мови й літератури треба витримати ті застереження, що названі вище, щодо технологізації літературної освіти як організаційно-процесуальної частини педагогічної науки (за А. Ситченком).

Переконливими є висновки і результати дослідження Г. Токмань щодо технологізації й моделювання взагалі та уроку/заняття зокрема, що нами враховано: «...втрачає жорстку формалізацію і передбачає не тільки поетапність, продуктивність, спрогнозованість результату, повторюваність процесу, а й творчість, момент імпровізації, передбачуваність гри, тобто можливість часткового ламання формальних підструктур, певну сюрпризність результату тлумачення художнього тексту» [14, с. 310].

Аналіз праць учених, наша практика проведення занять у вищій школі й під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників із спекурсу «Технології навчання в системі літературної освіти школярів» допомагають виділити такі риси технологічності навчання:

- точність системи навчальних цілей;
- подетальний опис процесу (діяльність суб'єктів уроку літератури в досягненні планованого результату);
- відтворюваність результатів (наперед визначений планований кінцевий результат);
- системність;
- алгоритмічність і відносна керованість у досягненні результату;

- поетапний контроль досягнення планованого результату під час учнівської читацької і вчительської фахової діяльності.

Рівень розвитку педагогічних технологій демонструє стан і розвиток педагогічних систем тої чи іншої епохи (за І. Зязюном) [6]. Інтерпретуючи понятійний апарат «методика/технологія», зважимо на праці М. Горчакової-Сибірської, І. Дичківської, В. Кременя, Ю. Краснова та М. Вартофського про тенденцію до «натуралізації» понять «технологія», «педагогічна технологія» [2, с. 41–48].

Автори підкреслюють, що у ХХ столітті сформувалася нова група технологій – соціальні технології, що відрізняються від машинно-виробничих, руйнують ідеологію зарегламентованості, гармонізують узаємодію людини і природи. Ю. Краснов пропонує їх називати антропо-технологіями, об'єктом перетворення яких є людина, де «можна зафіксувати зростаючу роль особистості діяча у процесі діяльності» [9, с. 43].

Розроблення та впровадження технологій потребують інструментальної і гуманітарної культури. Це орієнтири у створенні електронної програми конструктора уроку літератури, Е-програми вивчення літературної теми для учня-читача, технологічних моделей занять.

Використання поняття «технологія», технологізація системи літературної освіти є предметом дослідження методистів: Н. Волошиної, А. Градовського, О. Куцевол, А. Ситченка, Г. Токмань. Об'єднувальною є позиція А. Ситченка про педагогічну технологію, що передбачає взаємодію вчителя й учнів, навчального матеріалу й методів, форм, засобів навчання; реалізацію дидактичної мети [12, с. 76].

Беремо до уваги твердження Г. Токмань, що узгоджується з появою антропотехнологій (за Ю. Красновим), соціальних технологій. Учена доводить, що «не можна ототожнювати виробничий процес із процесом духовного надбання. Під час читання високохудожнього твору відбувається індивідуально неповторне, емоційне та інтелектуальне збагачення особистості. Крім цього, процесу виробництва протистоїть ще й природний для літератури як мистецтва елемент гри – фантазія, вигадка, провокація, розіграш, ілюзія, епатаж, випробування меж, імпровізація» [14, с. 309–310].

Ураховуючи назване, зможемо згармонізувати методичний і технологічний підходи, змоделювати вивчення літературної теми, не порушуючи специфіки літератури як мистецтва слова, а також осмислити особливості технологізації уроку (заняття) на організаційно-процедурній основі. Конструювання компетентнісно-діяльнісного заняття, вивчення літературної теми учнем-читачем розроблятимемо з позиції ноотехнологізації співпраці його суб'єктів, освітнього (едукативного, педагогічного) процесу загалом.

Традиційно розвиток технології представлено чотирма етапами: технологія виробництва, програмування, педагогічна технологія, ІКТ-технологія (Г. Боголюбов, В. Бордовський, В. Извозчиков, Т. Назарова). Додаємо ще п'ятий – інтернет-технологія, оскільки сьогодні це один із потужних технологічних проривів.

О. Анопрієнко наводить факти [1], що засвідчують вплив на розвиток усіх галузей та освітній процес безпосередньо:

- запуск «інтелектуального» безпілотного апарата Х–47В (04 лютого 2011 р.);
- перехід на IPv6 і ноонет-користування (08 червня 2011 р.).

Наступну узгодженість проведено відповідно до дослідження К. Корсака про п'ять стадій еволюції людства, введення поняття «ноотехнологія» [8] та викладених позицій ноогенезу О. Єрьоміним [5]: етапи технологізації та розвитку методики літератури представлено з урахуванням еволюційних процесів людства, виробництва, соціалізації людини в технологічний простір. К. Корсак вживає поняття «ноотехнології» та похідні – «...ноонауки (науки, що створюють екобезпечні види виробництва), ноосупільство (супільство мудрих осіб і життя в гармонії з біосферою) тощо» [8, с. 86], як «мудрі» засоби життєзабезпечення людства, кожний із них (і всі разом) виявляється нешкідливим ні для біосфери, ні для людини [8].

Зважаючи на означене, можемо вживати у професійному мовленні «нооурок», «ноозаняття», «ноометодика», «ноотехнологія», «нообібліотека» тощо. Для зацікавленого читача пропонуємо модель, на основі якої кожен суб'єкт едукативного мовно-літературного процесу вибудовуватиме стратегії і тактики співпраці для досягнення кожним свого результату з урахуванням ноосферного середовища уроку/заняття [15].

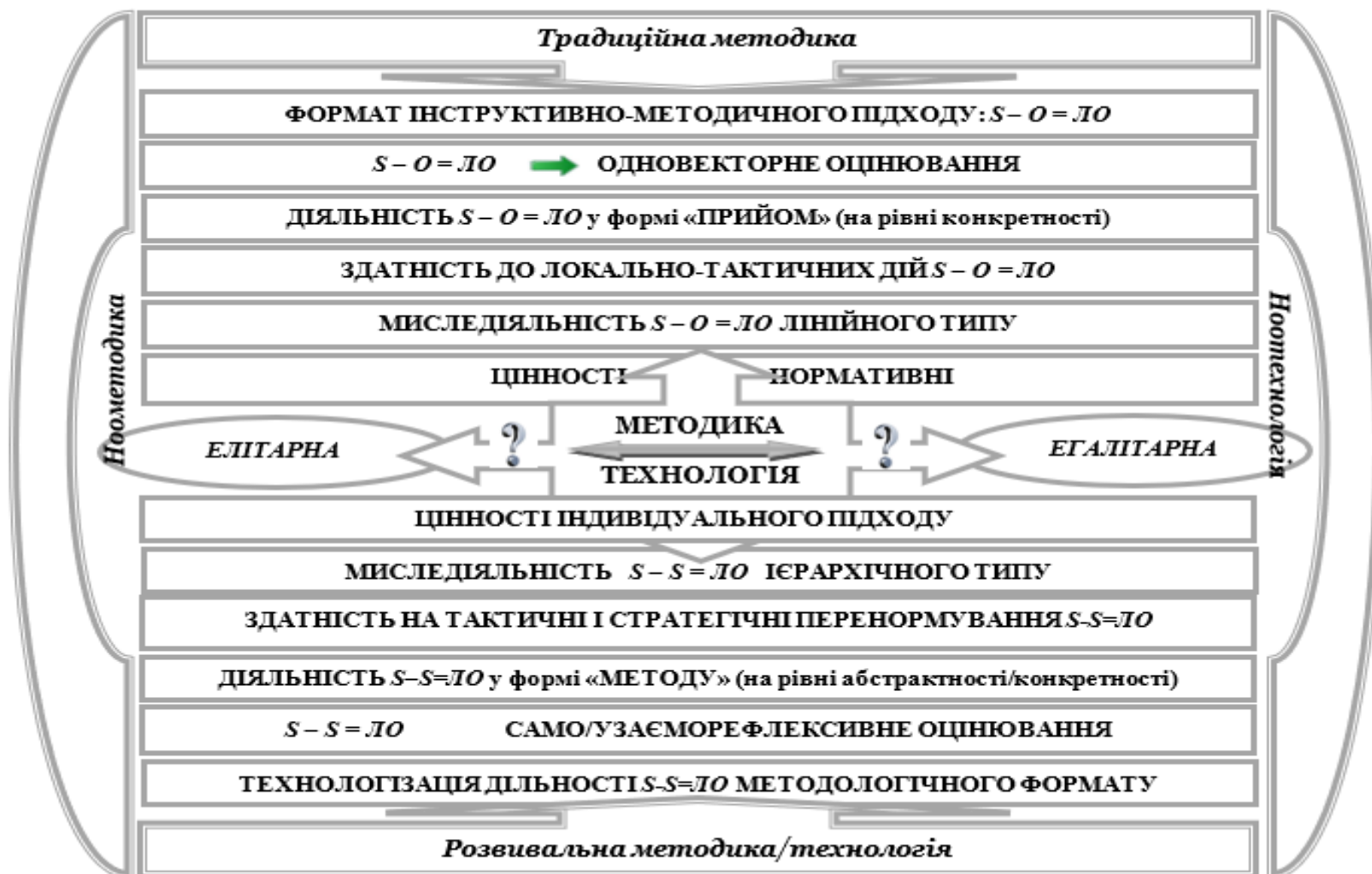


Рис. 3.2. «Методика»/«технологія» як поняття: ноосферний вектор

Висновки до розділу 3

1. З'ясовано поняття «урок», «заняття», «методика», «технологія» у теорії і практиці навчання з позиції ноофілософії та ноосферного підходу. Заміна й переосмислення понять, індустріальних технологій навчання, дидактичних класифікацій уроків (занять) літератури відбувалася з позицій зазначених вище підходів.
2. Установлено, що ноосферна стратегія враховує специфіку предмета літератури як мистецтва слова, і перехід на «ноо» забезпечить формування літературної компетентності учня-читача як духовно багатой, креативної, національно зорієнтованої і толерантної Я-особистості.
3. Ураховано едудкацію як процесуальний компонент мовно-літературної освіти в його триєдності – виховання, розвиток і навчання на компетентнісно-діяльнісній основі, за змістовими лініями: ключові компетентності, наскрізні вміння, компоненти читацької компетентності (ключові компетентності, наскрізні уміння, читацькі (предметні) компетентності) в умовах діалогізації та фасилітативних стосунків суб'єктів уроку/заняття.
4. Виявлено на системному рівні, що процес едудкації в системі сучасних літературних занять і суб'єктів співпраці має розпочинатися з визначення чинників, зайнятих у ньому. До них належать: наявність суб'єкта/об'єкта (педагог, учень і предмет); процесуальні компоненти: діяльність учителя і діяльність учня; взаємозв'язок діяльності учня і педагога, специфіка їх узаємодії.
5. Виокремлено різницю в поняттях «методика уроку» і «технологія уроку», зважаючи на твердження і висновки вчених. Виділено риси технологічності навчання. До них віднесемо: точність системи навчальних цілей, детально описаний процес (діяльність суб'єктів

уроку (заняття) літератури в досягненні планованого результату), відтворюваність результатів (наперед визначений планований кінцевий результат), системність, алгоритмічність і відносна керованість у досягненні результату; поетапний моніторинг і вивчення рівня досягнення планованого результату під час учнівської читацької й учительської фахової діяльності.

6. Установлено, що сформувалася нова група технологій – соціальні технології, що відрізняються від машинно-виробничих, руйнують ідеологію зарегламентованості, гармонізують узаємодію людини і природи. За такого підходу вияскравлюється зростаюча роль особистості діяча у процесі діяльності. Доведено, що розроблення та впровадження соціальних технологій потребують інструментальної і гуманітарної культури.
7. Зактуалізовано, що не можна ототожнювати виробничий процес із процесом духовного надбання. Використання антропо-технологій (за Ю. Красновим), соціальних технологій під час літературних занять дає можливість забезпечити читання високохудожнього твору як індивідуально неповторне, емоційним та інтелектуальним збагаченням особистості.
8. Ураховуючи зазначене, зможемо згармонізувати методичний і технологічний підходи, змоделювати вивчення літературної теми, не порушуючи специфіки літератури як мистецтва слова, а також осмислити особливості технологізації уроку (заняття) на організаційно-процедурній основі з позицій нооосвітніх підходів.
9. Сформовано новий понятійний словник для професійного мовлення та використання в практичній діяльності: «нооурок», «ноозаняття», «ноометодика», «ноотехнологія», «нообібліотека» тощо. Дефініції понять базуються на мудрих і виважених методиках, прийомах організації літературної освіти школярів узагалі та під час вивчення художніх творів зокрема.

10. Розроблено модель, на основі якої кожен суб'єкт едукативного мовно-літературного процесу вибудовуватиме стратегії й тактики співпраці для досягнення кожним свого результату з урахуванням ноосферного середовища компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аноприенко А. Ноографика и ноомоделирование / А. Аноприенко // Моделирование и компьютерная графика : материалы четвертой Международной научно-технической конференции (05–08 октября 2011 года). – Донецк : ДонНТУ, 2011. – С. 321–324.
2. Вартофский М. Модели: репрезентация и научное понимание / М. Вартофский; перевод с англ. – М., 1990. – 192 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Еремін А. Л. Ноогенез и теория интеллекта / А. Л. Еремін. – Краснодар : Советская Кубань, 2005. – 356 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
8. Корсак К. Ноосфера, ноотехнології і вища освіта у ХХІ столітті / К. Корсак // Вища освіта України. – 2010. – № 3. – С. 18–25.
9. Краснов Ю. Освіта як гуманітарна технологія / Ю. Краснов // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2005. – № 19–20. – С. 41–48.

10. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
11. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. Пентилюк // Вісник Львів. ун-ту. – 2010. – Вип. 50. – (Серія : Філологія). – С. 123–130.
12. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
13. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
14. Токмань Г. Система діалогічного навчання літератури // Діалогічне прочитання української літератури : монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін.; за заг. ред. Г. Токмань. – К. : Міленіум, 2007. – С. 305–365.
15. Шуляр В. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

IV. КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНЕ ЛІТЕРАТУРНЕ ЗАНЯТТЯ: ВІД ПОНЯТТЯ ДО СТРУКТУРИ

4.1. Компетентісно-діяльнісне літературне заняття як поняття

Для розуміння поняття «компетентісно-діяльнісне літературне заняття» з'ясуємо низку додаткових: «компетентісно-діяльнісна стратегія», «читацька компетентність».

Чому «компетентісно-діяльнісна стратегія»? Компетентісно-діяльнісна стратегія: від поняття до моделі (авторський погляд):

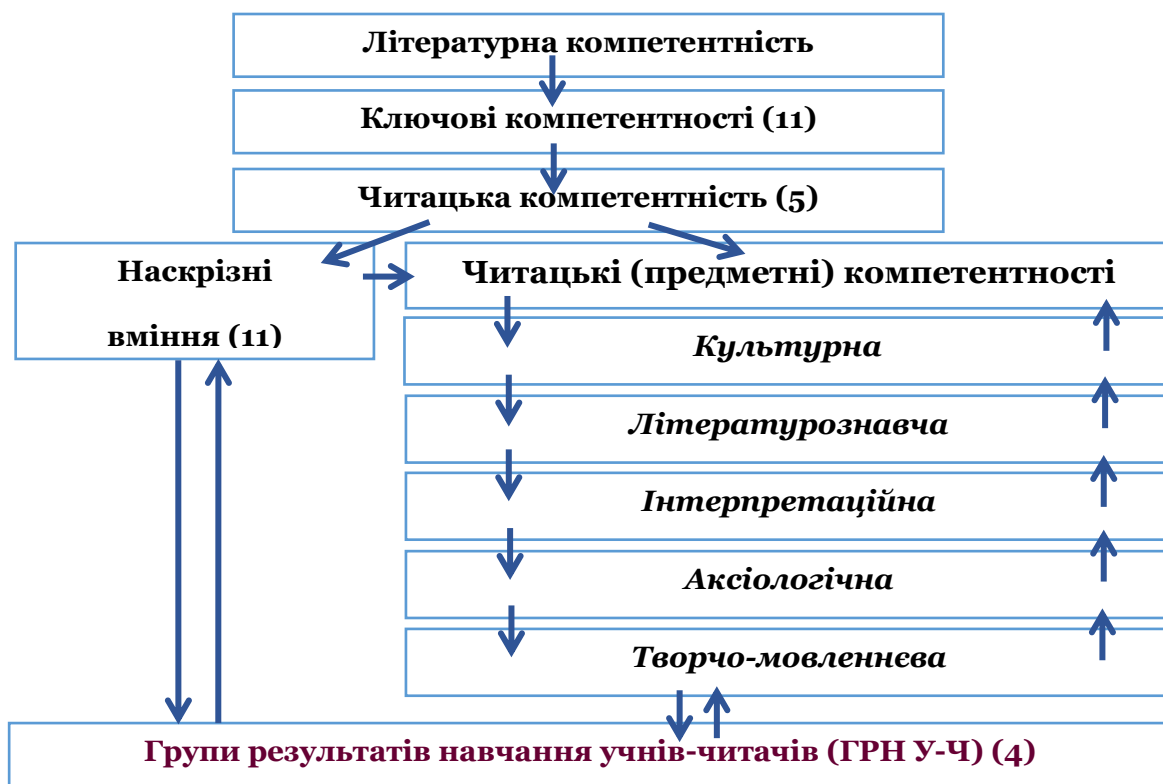
- ❑ діяльнісний і компетентісний підходи нерозривно поєднані між собою і їх розмежування є відносним;
- ❑ компетенція як задана вимога, норма потребує застосування, використання, тому здатність учня-читача це зреалізувати стане можливою, якщо він набуде досвіду в читацькій, практичній (навчальній) діяльності, а для цього маємо створити відповідну освітню (едукативну) ситуацію під час вивчення тої чи іншої літературної (навчальної) теми;
- ❑ бажання та умотивованість до дії стане реальністю, якщо кожен суб'єкт уроку/заняття уявлятиме планований результат;
- ❑ не заперечуючи традиційної парадигми (ЗУН), наголошуємо, що це лише перша сходинка в реалізації компетентісно-діяльнісної парадигми;
- ❑ ураховуючи традиційну систему дидактичних одиниць: знання, уміння і навички (ЗУН), додаємо такі: система ключових компетентностей і наскрізних умінь, компоненти читацької (предметної) компетентності, досвід читацької (навчальної) діяльності, соціально й особистісно значущий літературний (навчальний) продукт учнів-читачів.

Маємо визначитися щодо вживання поняття «читацька компетентність». Зважаючи, що є ключові компетентності і наскрізні навички, то зазначене поняття може вживатися в різних ситуаціях. Наприклад, у значенні міжпредметному або як наскрізна. Якщо йде мова про літературу як навчаль-

ний предмет, то це рівень предметного вживання поняття «читацька компетентність». Тоді вона матиме п'ять компонентів, що необхідно зреалізувати під час вивчення літературної теми. Також акцентуємо увагу, що ці компоненти можуть бути як компетентності, наприклад, літературознавча, інтерпретаційна, аксіологічна тощо.

Модельна програма з української літератури (5–6 класи, за ред. Таміли Яценко) подає: «**читацька компетентність** як предметна – інтегрований результат навчальних досягнень учнів-читачів, пов'язаних із читацькою діяльністю; здатність до осмисленого здобуття предметних знань і вмінь, передбачених конкретно програмовою навчальною темою та шкільним курсом літератури загалом; система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів; здатність учня-читача до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях» [9, с. 3].

**СХЕМА СКЛАДОВІХ
ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-ЧИТАЧІВ**
(авторська схема за Державним стандартом і
Модельними програмами з літератур)



Читачі часто запитують: як бути з класно-урочною системою? Маємо вживати поняття «урок» чи «заняття». Для вирішення цього питання необхідно зважати на сучасні виклики в освіті та враховувати такі позиції.

Ситуація в освіті засвідчує тенденцію до рухливості кількісного складу суб'єктів навчання/учіння. Безперечною і домінувальною зберігається фіксована кількість суб'єктів. Тому на якийсь період поняття «урок» залишиться активною організаційною формою процесу навчання. Категоричнішу позицію займає П. Лернер, оцінюючи ефективність класно-предметно-урочного викладання (К-П-У): «К-П-У є консервантом кризового стану в освіті, тому що при його домінуючому положенні у викладанні практично не можна домогтися підвищення якості освіти, а тим більше зробити освіту засобом розвитку особистості... К-П-У входить у суперечність з ескалацією нових інформаційних технологій не тільки в освіті, а й в інформаційному суспільстві взагалі – виявляється архаїчним у поданнях нових генерацій за сутністю. ... Відмова від К-П-У може істотно збільшити затребуваність банку інноваційних педагогічних технологій, створить умови для професійної творчості та вільного росту вчителів зі зменшенням професійного «вигорання» учителів» [5, с. 21–22].

Ще раз повторимо обґрунтування до використання поняття «заняття».

У практиці сучасної освітньої політики і закладів освіти упроваджуються інші моделі надання освітніх послуг. Наприклад, дистанційна освіта, екстернатне навчання, інклюзивна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах і спеціальних навчальних закладах, індивідуальне навчання, приватні навчальні заклади з обмеженою кількістю школярів та різновіковим складом, наявність у навчальних планах предметів інваріантного і варіативного блоку (до останнього входять факультативи, елективні курси, індивідуальні заняття тощо), упровадження перспективних технологій, що потребують/передбачають іншого кількісного складу суб'єктів уроку або заняття.

Модульно-розвивальна технологія передбачає відхід від поняття «урок», а послуговується поняттям «заняття», де часові межі, структурні, змі-

стові компоненти змінено (2х25', 3х30'; модулі, змістові модулі, мінімодулі – автор А. Фурман) [18; 13-14]. Якщо дитина з обмеженими можливостями навчається в умовах класу, на індивідуальному чи з певних причин тимчасово або/і постійно одержує освітню послугу в іншому режимі (дистанційно або/і на дому), то така організаційна форма не може мати назву «урок», доречніше – «заняття» (індивідуальне, парне, у мікрогрупі, групове; індивідуально-віртуальне із засобами інтернет-зв'язку). У практику закладів освіти введено лекційно-семінарську форму навчання (М. Гузик, заклади освіти міста Южний Одеської області) [2], лекційно-практичну систему навчання (І. Ситар, заклади освіти Закарпатської області) [15], семестрово-блочно-заліковий режим навчання (зі зміною структури заняття та часового формату) (С. Подмазін) [11], ДІЗи – додаткові індивідуальні заняття (зклади освіти Чернігівської області; С. Подмазін) [12], модульно-розвивальну технологію навчання (зі зміною структури заняття та часового формату) (зклади освіти Житомирської, Київської, Миколаївської областей) (А. Фурман) [18], Т. Семенюк [13-14] та інші форми, що потребують іншої системи навчання/учіння та зняття обов'язкового нормативу щодо кількісного складу її суб'єктів.

Наступний виклик тісно взаємопов'язаний із двома факторами організації літературної освіти суб'єктів уроку/заняття: способи співпраці/ взаємодії суб'єктів/об'єктів і види комунікації. Щодо першого, то в умовах уроку домінувальними є такі: учитель → учні-читачі (клас), учень-читач → художній твір (підручник), учні-читачі → учні-читачі, учні-читачі → художній твір (підручник). Назване засвідчує організацію на уроці більш суб'єкт-об'єктних стосунків, що не є виправданими із класичними підходами. Учителі-майстри намагаються в традиційній формі «урок» взаємодіяти із суб'єктами такими способами: лінійна співпраця і співпраця у форматі синергії. Лінійна співпраця має такий орієнтовний формат: учитель літератури → група учнів-читачів, учень-читач → група учнів-читачів, група учнів-читачів → художній твір (підручник).

Співпраця у форматі синергетичного підходу (нелінійний): «автор – художній твір – учні-читачі – засоби комунікації – учитель літератури»; «учень-читач → автор ↔ художній твір (підручник) → учитель-літератури й читач-учень як фасилітатори»; «учні-читачі → автор ↔ художній твір (підручник, літературно-мистецький матеріал) ← засоби комунікації ← читачі-учні й учитель-літератор як фасилітатори». Такий підхід є органічним у моделі «заняття».

Види комунікації тісно пов'язані з різними формами контактів, організованих у просторі літературного заняття: індивідуальні, групові, колективні тощо. Орієнтиром для нас слугуватимуть концепції, що запропоновані А. Границькою, В. Дяченком, Г. Селевком, а нами адаптовані до компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.

Унікальність названого полягає ще в тому, що А. Границька сформувала оригінальну нелінійну конструкцію уроку: частина перша – навчання всіх, частина друга – два паралельні процеси: самостійна робота школярів й індивідуальна робота вчителя з окремими учнями. У технології адаптивного навчання передбачено використання узагальнювальних опорних схем, конспектів (за В. Шаталовим, Ю. Меженком), багаторівневих завдань з адаптацією та різними формами само-, взаємоконтролю (картки А. Границької); роботу в парах змінного складу (В. Дяченка).

Такої думки й дидакт І. Малафіїк, який звертає увагу на конструювання уроку з урахуванням різних ліній узаємодії вчителя й учнів: «учитель – клас; учитель – учень; учитель – підручник; учень – підручник»; «учитель – група учнів; учень – група учнів; група учнів – підручник». Вони сповна можуть бути використані як на уроці, так і під час заняття (*покликання на авторів зазначено у списках джерел у попередніх розділах – прим. наша*).

Третій виклик безпосередньо перебуває у площині ефективності надання освітньої послуги з курсу літератури, результативності та рівня сформованості читацьких компетенцій, виховання і розвитку пізнавальних здібностей учнів-читачів, їхнього рівня культури, духовно-естетичного світу, креативності тощо. Орієнтиром слугують культурологічна, емоційно-ціннісна,

організаційно-діяльнісна змістові лінії, про які йшла мова вище; досвід і результати дослідження представлено в публікаціях автора.

Концепція компетентнісно-діяльного літературного заняття розроблялася з урахуванням того, що процеси взаємодії і комунікації ґрунтуються на особистих контактах учителя-словесника й учнів-читачів. Здійснюються вони, як правило, через безпосередній або/і опосередкований діалог, взаємодію суб'єктів/об'єктів літературної освіти. Парадигму співпраці/взаємодії можемо представити в такому орієнтовному форматі: «учні-читачі – автор, літературний персонаж (художній твір і його композиційні компоненти) – засоби комунікації – учитель літератури у фасилітативному просторі». Для реалізації означеного кожен має насамперед визначити цільову мету літературної освіти взагалі та заняття зокрема, спрогнозувати результат.

Учителю літератури важливо змодельовати такий набір ситуацій (едукативних), що враховуватимуть процес навчання/учіння, виховання та розвитку для кожного учня-читача. Тоді навчання/учіння на літературному занятті розглядається як система, що спрямована на досягнення кожним суб'єктом планованого наперед результату. Досягатиметься він через налагодження контактів у колективі, між окремими/усіма школярами, учителем та ін. Це може відбуватися в класі, у лабораторних, природних умовах/середовищі, у колективі, групі, парі, індивідуально, із прямим і опосередкованим контактом, через інтернет-мережу. До такого режиму співпраці сьогодні вже мають бути готові всі суб'єкти освітнього процесу: учителі, школярі, адміністрація закладу освіти, батьки, громадськість, управлінці тощо. Зважаючи на висловлене, можемо означити робочий варіант розуміння однієї з можливих організаційних форм освітнього процесу – заняття за компетентнісно-діяльною парадигмою.

Звертати увагу маємо й на асоціативне значення понять «урок» і «заняття». Перше асоціюється в більшості як «учити», «повчати когось». Друге поняття – «заняття», передбачає набір дієслів і віддієслівних форм, що відбивають «дію»: задіяний, занятий, зорганізований, затребуваний, активізувати, актуалізувати, набувати, навчатися, творити, продукувати, виробляти та ін.

Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття (КД ЛЗ) – гнучка цілісна динамічна система взаємопов'язаних *ключових компетентностей, наскрізних умінь*, структурних компонентів *читацької компетентності* та освітніх (едукативних, педагогічних) *ситуацій*.

Усі вони мають узгоджуватися з *групою результатів* навчання учнів-читачів, а також зі *складовими* моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника та композиційними *елементами заняття*.

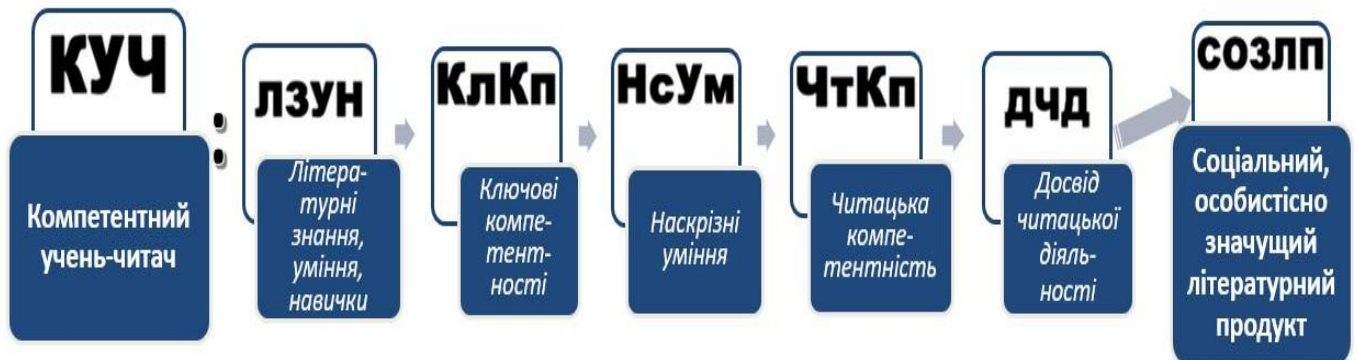
Символьно можемо подати: **КлКп + НсУм + ЧтКп + ОсСт ↔ ГрРт + ПрКп У-Ч + ЕлЗн.**

Коментар символів: **КлКп** – ключова компетентність, **НсУм** – наскрізні уміння, **ЧтКп** – читацькі компетентності, **ОсСт** – освітня ситуація, **↔** що узгоджуються: **ГрРт** – група результатів навчання, **ПрКп У-Ч** – предметними компетентностями учня-читача, **ЕлЗн** – композиційні елементи літературного заняття.

Суб'єкти КД ЛЗ діалогічно взаємодіють між собою за етично-ціннісними нормами. Діють/співпрацюють у відносно стабільному часово-просторовому середовищі зі стабільно визначеною або доцільно необхідною кількістю школярів. Їх співпраця та діяльність відбувається відповідно до заданої/визначеної кожним системи навчальних цілей для досягнення свого результату, акме-розвитку як Я-особистість.

Діяльність суб'єктів літературного заняття – це активність учнів-читачів й учителя літератури, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, що пов'язані із задоволенням їх потреб та інтересів у взаємодії з умовно змодельованими картинами життя художнього твору. Досвід діяльності є внутрішньою умовою руху особистості до поставленої мети, виступає як готовність особистості учня-читача й учителя літератури до визначених й узгоджених читацьких дій та операцій на основі набутих літературних знань, умінь і навичок. Також містить досвід оцінювальних, професійно й соціально значущих видів діяльності, що допоможуть у майбу-

тньому суб'єктам літературного заняття адекватному адаптуванню до виконання різних ролей: громадянських, соціальних, життєвих, професійних та інших (рис. 4.2).



*Рис. 4.2. Компетентнісно-діяльнісна парадигма
сучасного літературного заняття*

Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття містить: літературні знання, уміння й навички, загальні й специфічні компетенції (наскрізнi вміння й компоненти читацької компетентності, або це предметна читацька компетентність), досвід літературно-мистецької, читацької діяльності школяра, орієнтування на вироблення соціального особистісно значущого продукту учнем-читачем. Усе це спрямовано на формування літературно-компетентного випускника як патріота-громадянина, інтелігента, особистість, успішну людину.

Отже, філософсько-освітніми векторами компетентнісно-діяльнісного літературного заняття є: філософія дитиноцентризму та читацькоцентризму школярів основної і старшої школи; комплексна синергетична парадигма співпраці суб'єктів літературного заняття; компетентнісно-діяльнісна складова професійно-фахової діяльності вчителя-словесника та літературно-читацької школярів; природовідповідне (ноосферне, здоров'язбережувальне, валеологічне) мислення кожного для досягнення спільного результату.

МОДЕЛЬ СКЛАДОВИХ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ-ЧИТАЧІВ
(авторська модель за державним стандартом та модельними програми з літератур)



Структура компетентнісно-діяльнісного літературного заняття – це його форма, що не пасивна до змісту; цілісна динамічна конструкція; відкрита система, що вміщує атрибутивну, констатувальну й описову частини. Структуруювальною одиницею є педагогічна (едукативна) ситуація; система едукативних ситуацій детермінована логікою процесу навчання і пізнання літератури як мистецтва слова; системний набір ситуацій залежить від майстерності, креативності й індивідуальності вчителя літератури та можливостей класу, учнів-читачів, самого літературно-мистецького матеріалу.

Складовими частинами структури літературного заняття з позиції системного й технологічного підходів та співвіднесеності зі структурою процесу навчання є:

- **атрибутивна** (інформаційна картка заняття: тема заняття за програмою; тема заняття; мета літературної освіти; ключові компетентності; наскрізні вміння; структурні компоненти читацької компетентності; компетенції учня-читача; очікувані (плановані) результати, тип і різновид уроку заняття; теоретико-літературні поняття; літературно-мистецькі зв'язки; наочні засоби навчання; варіативне домашнє завдання; література);
- **констатувальна** (план-орієнтир заняття з набором назв потенційних педагогічних (едукативних) ситуацій; перебіг заняття з розподілом його складових за хвилинами);
- **описова** (модель заняття з детальним описом актуальних педагогічних (едукативних) ситуацій; місце й роль суб'єктів/об'єктів у тій чи іншій ситуації; композиційні та сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів; методичні ремарки тощо).

Форма заняття виявляється в його структурі, диктується набором освітніх (едукативних) ситуацій, літературно-мистецьким матеріалом тощо. Можемо запропонувати дві групи принципів його структурування.

Перша група стосується дій суб'єктів заняття на етапі його моделювання. Скориставшись запропонованим Г. Токмань переліком принципів

[17, с. 103–104], екстраполюємо їх на розроблення компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ):

- **викладацький принцип** – планування дій співпраці суб'єктів до вивчення всього курсу літератури з урахуванням змістових ліній літературної освіти та набору ключових компетентностей, наскрізних умінь, структурних компонентів читацької (предметної) компетентності з метою досягнення планованого кінцевого результату; створення програмно-тематичного комплексу вивчення курсу літератури;
- **технологічний принцип** – конструювання вивчення літературної теми (ЛТ) її суб'єктами з метою створення моделі вивчення ЛТ словесником і програми вивчення ЛТ учнем-читачем з урахуванням рівнів професійно-фахової компетентності першого та літературної компетентності школярів у відповідності до гіпотетично ідеальної моделі;
- **поетапний принцип** – структурування КД ЛЗ на сюжетні складові (етапи): зачин, кульмінаційні моменти розв'язання навчальних і літературно-мистецьких завдань, розв'язка заняття; компоненти: *зачин*: 1) чуттєво-естетичний компонент літературної освіти, 2) настановно-мотиваційний; *кульмінація*: 3) орієнтаційно-прогностичний, 4) змістово-пошуковий, 5) операційно-діяльнісний, 6) системно-узагальнювальний; *розв'язка*: 7) рефлексивно-корективний, 8) духовно-естетичний; відбір змістових ліній ЛО в поєднанні з набором компетенцій у відповідності до мети заняття та конструювання педагогічних (едукативних) ситуацій для розв'язання літературно-мистецьких завдань читацької діяльності школярів;
- **ситуативний принцип** – гнучке, динамічне, узгоджувальне комбінування освітніх (едукативних, педагогічних) ситуацій КД ЛЗ; урахування його мети, літературознавчого матеріалу, рівня професійно-фахової компетентності вчителя та літературної учнів-читачів; продумування внутрішньої логіки розвитку учнівської думки та їх емоційної сфери; орієнтування на розв'язання літературно-мистецьких

завдань тієї чи іншої ситуації, не руйнуючи форми і змісту художнього твору (літературно-мистецького матеріалу), забезпечуючи духовно-естетичне збагачення його суб'єктів;

- **сюжетний принцип** – конструювання моделі КД ЛЗ за драмогерменевтичними приписами, з урахуванням дидактичних особливостей і специфіки літератури як мистецтва слова, розуміючи, що формат заняття задає літературознавчий матеріал (художній твір, літературознавчі поняття тощо) і вибудовується як педагогічне дійство співпраці її суб'єктів: зачин, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка заняття.

Друга група принципів є регулятивом реалізації моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття її суб'єктами незалежно від ситуацій і обставин.

Принцип навчання діяльності через здатність суб'єктів літературної освіти ставити мету перед своєю читацькою (фаховою) діяльністю, діяти колективно й самотійно, переходити від соціально-спільної дії до самотійно-внутрішньої діяльності, уміти здійснювати контроль, само/взаємоконтроль, оцінювати (само/взаємо) свою й чужу літературно-мистецьку діяльність і досягнення, уносити корективи.

Принцип керованого переходу від діяльності суб'єктів літературної освіти в навчальній/професійній ситуації до діяльності в життєвій/фаховій ситуації, від книжкових моделей до реалій життя.

Принцип адекватної соціалізації кожного суб'єкта літературної освіти до нових умов, нестандартних ситуацій.

Принцип співпраці в команді та оптимального переходу суб'єктів літературної освіти від колективної, групової до самотійного виконання навчальних і літературно-мистецьких завдань (у зоні найближчого розвитку) з виробленням читацького/фахового продукту.

Принцип опори на попередній спонтанний розвиток, навчальний і «життєвий» досвід суб'єктів літературної освіти у вирішенні завдань учнями-читачами або професійно-фахових – учителем літератури.

Креативний принцип, або принцип формування потреби до творчого виконання навчальних і літературно-мистецьких завдань учнем-читачем і професійно-фаховим учителем літератури, набуття навичок творчості кожним, а не тільки техніки їх виконання.

Принцип вибору, або здатність кожного суб'єкта літературної освіти вийти за межі стандартного набору знань, умінь і навичок, зробити самостійний етично-ціннісний вибір, прийняти незалежне рішення і за нього самостійно нести відповідальність.

4.2. Функції компетентісно-діяльнісного літературного заняття

Узгодженість дій учителя-словесника й учнів-читачів забезпечується реалізацією системи функцій сучасного літературного заняття на технологічній основі. Набір таких функцій подається по-різному С. Кузьмінським, С. Лавлинським, Є. Пасічником, Г. Токмань, А. Ситченком.

Цінними для вибудови системи функцій літературного заняття є дослідження С. Лавлинського щодо технологізації літературної освіти з позицій комунікативно-діяльнісного підходу. Він містить дії та операції обох суб'єктів навчання/учіння (учителя-словесника й учнів-читачів): навчальний діалог, соціокультурну складову, психолого-педагогічну основу читацької діяльності школярів, комплексний підхід до аналізу твору під час уроку-діалогу, «хронотопний» аналіз твору в ситуації навчального діалогу, філолого-педагогічну діяльність, навчально-діалогічну імпровізацію, комунікативну складову співпраці суб'єктів тощо [4].

А. Кузьмінський, Г. Токмань у технології і техніці уроку виокремлюють низку функцій, що певною мірою взаємозумовлені й реалізуються через узгодження діяльності вчителя й учнів [3; 17].

Функції уроку літератури чітко виписано Є. Пасічником: «виховна, операціональна, мотиваційна, організаційна, комунікативна, контролююча, ак-

туалізуюча, стимулююча, гедоністична» [10, с 144–145]. Їх набір має бути узгоджений зі змістовими лініями літературної освіти, технологізацією освіти, використанням інноваційних методик у практиці роботи словесників.

Виділення функціонального набору для сучасного літературного заняття здійснювалося, зважаючи на розуміння філософами цього поняття. Функція у філософському розумінні – зовнішні прояви властивостей будь-якого об'єкта в певній системі. Тому функції процесу навчання й уроку/заняття – це і є їх властивості. Від знання про них залежить, наскільки збагатиться професійно-фаховий досвід словесника, що в кінцевому результаті дозволить урок/заняття моделювати й реалізовувати більш ефективно, щоб кожен суб'єкт співпраці отримував задоволення, досягав свого результату.

Ураховуючи змістове наповнення поняття «компетентнісно-діяльнісне літературне заняття», напрацювання теоретиків і практиків, можемо запропонувати систему його функцій: емоційно-ціннісна, когнітивно-компетентнісна, операційно-мотиваційна, комунікативна, гедоністично-розважальна, емпатійна, перцептивна, інтерактивна, плюральна, сингулярна, едукативна, організаційно-діяльнісна.

Прокоментуємо виокремлені функції сучасного КД ЛЗ в умовах літературно-мистецьких синергій, самоорганізувального середовища.

Емоційно-ціннісна: виховна, пробудження учнів-читачів до розуміння, вибору, здатності жити і діяти за такою системою цінностей, що допоможе йому бути успішною людиною, Я-особистістю, незважаючи на різні соціальні впливи.

Когнітивно-компетентнісна – забезпечення здатності, готовності, умовитованості суб'єктів відшукувати, обробляти, адаптувати, трансформувати, продукувати, цінувати здобуту інформацію про об'єкт/суб'єкт для досягнення мети літературної освіти, результату співпраці. Ця функція передбачає вироблення комунікативно-мовленнєвого продукту під час читацької діяльності як творча, успішна, компетентна Я-особистість (зважаємо на те, що людина як інфооб'єкт світу, за когнітивно-компетентнісною парадигмою В. Мєськова, має пройти життєвий шлях когнітивного суб'єкта в суб'єкт-суб'єктних освітньо-культурологічних середовищах від навчання на рівні: *контент*,

знання, до навчання на рівні: *сенси, метазнання*, і далі до навчання на рівні: *ідеї, моральні цінності*, щоб стати суб'єктом культури. Запропоноване узгоджується з базовими принципами Делора: «учитися пізнавати» – «учитися робити» – «учитися жити разом» – «учитися жити») [за В. Меськовим, с. 333–334].

Операціонально-мотиваційна функція заняття дозволяє вибудовувати його з урахуванням не стільки технологічних приписів для досягнення мети, запланованого кінцевого результату кожним, а як можливості суб'єктів у реалізації себе, трансформації себе, середовища й інших суб'єктів. Це відбувається шляхом прогнозування системи навчальних цілей (СНЦ), планування досягнення результату, вибору оптимальних методів і прийомів для його досягнення та репрезентації, набуття здатності до рефлексивно-корекційних дій. А також знову вибудовувати свою перспективу акме-розвитку засобами літератури за технологічною парадигмою: *цілі – процедура – результат – оцінка й контроль – візуалізація*.

Комунікативна функція дає можливість обмінюватися не лише інформацією, а й ставленням до прочитаного/почутого/побаченого, матеріалізуючи в читацький продукт, що відповідає специфіці літератури як мистецтву слова, його потребам, бажанням, мотивам, системі цінностей. Названа функція виконуватиме й інтегративну роль у мовно-літературній освіті школярів, сприятиме формуванню їх як слухачів, мовців, комунікантів.

Емпатійна функція на когнітивному рівні заняття – здатність учня-читача до адекватного розуміння літературного персонажа, автора, учителя, товариша. Емоційний рівень забезпечує здатність школярів до співпереживання, а поведінковий – не тільки розуміння емоційного стану, але й активну підтримку позиції (авторської, персонажів, інших читачів), вибору своєї ціннісно-етичної моделі. Емпатійна функція містить або інтелектуальну реконструкцію внутрішнього світу літературного героя, або інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості, або здатність розділити її емоційний стан і, по можливості, допомогти – вибір читацької стратегії залишається за кожним суб'єктом.

Перцептивна функція передбачає пізнання партнера співпраці й самоутвердження в його очах й у своїх. Допомагає скласти більш або менш

об'єктивне враження про те, що являє собою партнер по спілкуванню/ співпраці або/і віртуальний літературний персонаж, автор тощо; сприяє проникненню в його внутрішній світ, розумінню мотивів поведінки, звичок.

Дотримання **інтерактивної** функції дозволить налагодити спілкування «автор – художній твір – учні-читачі – засоби комунікації – учитель літератури». Вона не обмежується лише потребами здобування або/і передавання інформації, а й передбачає певний вплив на інших/інше, зміну їх поведінки, діяльності, ставлення тощо.

Плюрально функція літературного заняття та вивчення літературного матеріалу (художнього твору) допускає співіснування двох і більше поглядів на одне і те ж явище як єдине (одиничне) і своєрідне (неповторне). Забезпечує право вибору учнями-читачами, учителем літератури з різноманіття свого шляху досягнення результату, у сприйнятті й розумінні тексту, у висловленні своєї позиції, її відстоюванні, право бути оригінальним, незвичайним і, можливо, неповторним. Важливо утвердити у свідомості суб'єктів істину, що світ взагалі і кожного зокрема пізнається, сприймається на основі плюралізму фактів. Реалізація цієї функції сприятиме одержанню єдності висновків з одного і того ж питання, уникненню плюралізму помилок, усуненню загальнопопулярного багатослів'я.

Сингулярна функція забезпечує здатність суб'єктів літературної освіти досягати в прискореному темпі результату під час планувальної діяльності вчителя й учня-читача виконання навчальних і літературно-мистецьких завдань засобами ІКТ. Для цього застосовуються перспективні інноваційні технології, потужні ІКТ, електронні програмні засоби, що допоможуть оперативно здобувати та обмінюватися інформацією в різних режимах (онлайн, чат, скайп тощо) (інтерпретацію технологічної сингулярності подаємо за В. Вінджемом. – Прим. В. Ш.) [1].

Едукативна функція сприяє забезпеченню триєдності заняття (виховання, розвиток, навчання) на міждисциплінарному рівні із залученням інтегрованих знань різних наук: філософія, психологія, фізіологія, педагогіка, мистецтво, літературознавство, лінгводидактика, валеологія, інформатика, україно/народо/людиназнавство, природознавчі дисципліни та інші. Її

мета – формування особистості, здатної одержати знання адаптувати до читацьких і життєвих завдань. Зазначена функція допоможе суб'єктам заняття увійти в міжпредметний простір, з інформаційної синергії вибрати ту, що сприятиме розумінню краси мистецького тексту, матеріалізованого різними засобами: слово, звук, фарба, граніт, глина. За таких умов читачі зможуть наповнити свій простір високохудожніми творами, розвинути художньо-естетичні смаки, стати людиною, яка патріотично захоплюється своєю культурою і толерантно ставиться до інших.

Гедоністично-розважальна функція передбачає отримання духовної насолоди, наповнення заняття атмосферою радості і духовного піднесення. Важливо в процесі реалізації цієї функції чергувати інтелектуальну працю школярів із їх відпочинком, не абсолютизуючи ні гедоніку, ні розваги.

Реалізація **організаційно-діяльнісної** функції в сукупності містить систему компетенцій, загальних умінь і навичок, норм читацької діяльності школяра щодо аналізування, синтезування, узагальнення, структурування, унормування, тезування тощо. А також набір сформованих психологічних якостей (пам'ять, увага, спостереження та інші), мислення (відтворювальне, критичне, образне, творче); використання різних джерел інформації (на папероносіях, аудіо/відео/матеріали, інтернет-ресурси тощо); прийоми збору та трансформування здобутої інформації, адаптування до читацьких, професійних, соціальних інтересів.

4.3. Класифікація літературних занять: компетентнісно-діяльнісна стратегія

Типологічна класифікація літературних занять вибудовувалася з урахуванням мети літературної освіти та домінувальної компетентності. Пропонуємо авторський варіант, в якому враховано вимоги Державного стандарту базової середньої освіти та Модельних програм різних авторів.

**За метою літературної освіти та
домінувальною компетентністю**

№ п/п	Тип/різновид літературного заняття, клас/читацький вік		контекстне вивчення ХТ	
1. Заняття зі сприйняття літературної теми (курсу літератури) та вмотивування читацьких дій (МЧД)				
1.1.	Увідне заняття			
1.2.	Вступне заняття			
2. Заняття з вивчення біографії письменника (ВБП)			контекстне вивчення ХТ	
2.1.	Життєпис образного типу (5-7 кл.): - авто- та біографічна оповідка (5-7 кл.), - факти життя письменника (5-8 кл.)			освітня ситуація
2.2.	Життєпис образно-логічного типу (8-9 кл.): - замальовки життя письменника (5-8 кл.), - розповідь про життя і творчість автора (7-9 кл.)			
2.3.	Життєпис логіко-образного типу (10-12 кл.): - життєвий і творчий шлях митця слова (10-12 кл.), - нарис життя творчості письменника (10-12 кл.).			тип заняття

3. Заняття з формування/розвитку читацької компетентності (ФЧК)		
3.1.	Заняття з формування/розвитку культурологічної компетентності	текстуальне вивчення ХТ
3.2.	Заняття з формування/розвитку літературознавчої компетентності	
3.3.	Заняття з формування/розвитку інтерпретаційної компетентності	
3.4.	Заняття з формування/розвитку аксіологічної компетентності	
3.5.	Заняття з формування/розвитку творчо-мовленнєвої компетентності	контекстне вивчення ХТ
3.6.	Заняття з вивчення теоретико-літературних понять*	
4. Заняття з літератури рідного краю (ЛРК)/ позакласного читання (ПЧ)		
4.1.	Вступне заняття (настановно-мотиваційне – літературно-мистецький огляд)	текстуальне+контекстне вивчення ХТ
4.2.	Урок-спілкування (за літературним твором, творчістю митця – монографічно-оглядове заняття)	
4.3.	Підсумково-рекомендаційне заняття (результативно-творча робота учня-читача – узагальнювальний огляд)	
4. Заняття з розвитку мовленнєвої діяльності учнів-читачів (РМЧ)		
5.1.	<i>Заняття з розвитку мовлення учнів-читачів</i>	контекстне вивчення ХТ
5.2.	<i>Заняття з виразного читання</i>	
5.3.	<i>Заняття з розвитку риторичної культури читача-дослідника</i>	

6.	Заняття зі структурування і систематизації набутих літературознавчих знань, норм і цінностей (ССЛ)	контекстне вивчення ХТ
7.	Заняття із вивчення результатів навчання учнів-читачів (відповідно до моделі компетентного учня-випускника) (ВРЧ)	
8.	Заняття з корекції читацької (-их) компетентності/компетентностей (КЧК)	

Джерело: складено автором особисто

У монографії нами запропоновано цілісний варіант типологічної класифікації літературних занять. Зроблено це, щоб учитель уявив і помітив місце літературного заняття «Вивчення біографії письменника» у системі занять та літературної освіти загалом.

Контекстне вивчення художнього твору є тим продуктивним засобом, який забезпечує поглиблення/акцентування/ конкретизацію/виокремлення змістів і смислів, деталей і підтекстів. У сукупності це дає можливість учням-читачам поглянути на цей твір по-новому.

Технологію контекстного вивчення художнього твору запропонував у свій час професор Володимир Гладишев. Автор під контекстним вивченням літературного твору в школі розуміє «такий підхід до побудови цілісного процесу його вивчення, у межах якого центром уваги учнів і вчителя стає окреме мистецьке явище – літературний твір, онтологічне буття якого та рецепція зумовлені певним семантичним полем (контекстом), що визначається сукупністю чинників: особистість письменника (біографічний контекст), літературне та культурне середовище, що сформувало й визначило творчу індивідуальність письменника (літературознавчий і культурологічний контексти), рівень особистісного та читацького розвитку учнів, їхні особистісно-мистецькі інтереси (особистісно-значущий контекст)» (Гладишев В. В., 2006, с. 23). У визначенні закладено види контекстного вивчення художніх творів. Вони узгоджуються із нашою типологією літературних занять і їх змістовим наповненням.

4.4. Компетентнісно-діяльнісне літературне заняття: етапи його підготовки

Конструювання моделей компетентнісно-діялісного літературного заняття потребує певних технологічних процедур. Для полегшення підготовки авторських моделей літературних занять пропонуємо план дій, що містить чотири етапи: попередня діяльність, підготовча діяльність, планувальна діяльність, моніторингово-рефлексивна діяльність. Така програма дій щодо конструювання моделей компетентнісно-діялісних літературних занять допоможе молодому фахівцеві.

Кожен етап діяльності містить по декілька операційних дій, що фахівець має проробити в системі. Головним також є те, що будь-яка технологія – це відносно жорстка матриця. Порушення логіки дій може призвести до небажаного результату. Це має чітко усвідомлювати вчитель літератури на етапі проектно-конструкторської (планувальної) діяльності. Розуміння необхідності виконання таких дій забезпечить появу авторських літературних занять.

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ МОДЕЛІ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

1. Попередня діяльність

1. Збір інформації про цілі літературно-мистецької освіти, дослідження зовнішніх факторів, що визначають закономірності протікання навчального процесу.

2. Відбір матеріалу, дослідження та синтез інформації про літературно-мистецький простір.

3. Вибір системи методів вивчення учнівського колективу взагалі, учня-читача зокрема.

4. Проведення діагностичних досліджень щодо літературного розвитку та читацького досвіду школярів.

5. Систематизація отриманої інформації, аналіз навчально-пізнавальної діяльності учня-читача за попередній період.

6. Інтерпретація і прогнозування (аналогізування) наявності навчальної ситуації.

II. Підготовча діяльність

- 1.** Вивчення модельної програми, науково-методичних джерел, вибір літературно-мистецьких матеріалів тощо.
- 2.** Визначення структури, форми, планування та його змістове наповнення.
- 3.** Визначення перспективних цілей навчання/цільових завдань, літературно-мистецького розвитку школярів.
- 4.** Формування навчально-пізнавальних задач (завдань) на заданий період проєктування.
- 5.** Передбачування очікуваних навчальних результатів літературного розвитку, читацького досвіду учнів.
- 6.** Розроблення навчальних таксономій (системи оцінювання), тезауруса (сукупність понять) до теми тощо.
- 7.** Розподіл роботи суб'єктів навчального процесу у просторі та часі.

III. Планувальна діяльність

- 1.** Визначення складових літературного заняття (статичний і динамічний блок).
- 2.** Пошук аналогів майбутніх моделей навчальних/освітніх ситуацій відповідно до мети, завдань, форми, типу заняття.
- 3.** Моделювання навчальних/освітніх літературно-мистецьких (педагогічних) ситуацій відповідно до аналога, визначеного класу, літературної теми.
- 4.** Конструювання системи варіативних, особистісно орієнтованих запитань і завдань (для пакета навчально-пізнавальних дій) з урахуванням можливостей учня-читача.
- 5.** Уточнення критеріїв оцінювання літературних досягнень учнів, сукупності теоретико-літературних понять для засвоєння теми.
- 6.** Операційно-інструментальна розробка, підготовка наочних засобів навчання (учіння).
- 7.** Забезпечення технологічності, особистісно зорієнтованого простору та створення комфортного соціокультурного середовища спілкування між суб'єктами навчально-виховного процесу, спрямованість на розкриття творчих здібностей учня й учителя.

IV. Моніторингово-рефлексивна діяльність

- 1.** Ведення спостереження, оцінювання та прогнозування стану літературної освіти, розвитку учня-читача.
- 2.** Виявлення відповідності між бажаним результатом і попереднім прогнозованим.
- 3.** Установлення критеріїв і вибір чи розроблення методики оцінки та контролю ходу й результатів навчальної літературно-мистецької, комунікативно-мовленнєвої діяльності тощо.
- 4.** Визначення ліній зворотного зв'язку й корекції навчального процесу, літературної освіти школярів.
- 5.** Прогнозування навчально-виховних, літературно-мистецьких перспектив і завдань.

Висновки до розділу 4

- 1.** Обґрунтовано вживання поняття «компетентнісно-діяльнісна стратегія», що поєднує в собі два компоненти: «компетентнісний» і «діяльнісний». Компетенція як задана вимога, норма потребує застосування, використання, тому здатність учня-читача це зреалізувати стане можливою, якщо він набуде такого досвіду в читацькій, практичній (навчальній) діяльності. Ураховуючи традиційну систему дидактичних одиниць: знання, уміння і навички (ЗУН), додаємо такі: система ключових компетентностей і наскрізних умінь, компоненти читацької (предметної) компетентності, досвід читацької (навчальної) діяльності, соціально й особистісно значущий літературний (навчальний) продукт учнів-читачів.
- 2.** Установлено, що «читацька компетентність» може вживатися в різних ситуаціях, зважаючи на наявність ключових компетентностей і наскрізних навичок, то це поняття вживатимемо в значенні міжпредметному або як наскрізну. Якщо йде мова про літературу як навчальний предмет, то це рівень предметного вживання поняття «читацька компетентність». Тоді вона матиме 5 компонентів, що мають

бути зреалізовані під час вивчення літературної теми. Також акцентуємо увагу на тому, що ці компоненти можуть виконувати роль як «компетентність», наприклад, «літературознавча компетентність», «інтерпретаційна», «аксіологічна» тощо.

3. Обґрунтовано відмінність між поняттями «урок» і «заняття». Для їх розмежування враховувався кількісний склад освітнього процесу, який нині може бути «рухливим».

Ураховано такі сучасні моделі організації освітнього процесу, як: дистанційна освіта, екстернатне навчання, інклюзивна освіта, індивідуальне навчання, приватні заклади освіти з обмеженою кількістю школярів і різновіковим складом тощо. Форма організації освітнього процесу, за рішенням педагогічної ради, може бути різною: модульно-розвивальне, де домінують «заняття»; лекційно-семінарська, семестрово-блочно-заліковий режим навчання (зі зміною структури заняття та часового формату) тощо.

Ураховано виклик: способи співпраці/взаємодії об'єктів/ суб'єктів і видів комунікації; співпраці у форматі синергетичного підходу (нелінійного); наявність нелінійної конструкції уроку: навчання всіх і два паралельні процеси: самостійна робота школярів та індивідуальна робота вчителя з окремими учнями (за А. Границькою).

Узято до уваги і відтінки в лексичному значенні понять «урок»/«заняття»: перше асоціюється в основному як «учити», «повчати когось», а друге – «заняття». Воно вже передбачає набір асоціацій і синонімічний ряд, який відбиває «дію»: задіяний, занятий, зорганізований, затребуваний, активізувати, актуалізувати, активничати, набувати, навчатися, творити, продукувати, виробляти тощо.

4. Сформульовано робоче поняття «компетентнісно-діяльнісне літературне заняття (КД ЛЗ)» у аспекті синергії в такий спосіб: **«компетентнісно-діяльнісне літературне заняття (КД ЛЗ – гнучка цілісна**

динамічна система взаємопов'язаних *ключових компетентностей, наскрізних умінь, читацьких компетентностей* й освітніх (едукативних, педагогічних) *ситуацій*.

Усі вони мають узгоджуватися з *групою результатів* навчання учнів-читачів, а також зі *складовими* моделі компетентного учня-читача й учителя-словесника, композиційними *елементами заняття*.

5. Структурутворювальним елементом компетентнісно-діяльнісного літературного заняття визначено освітню (едукативну, педагогічну) ситуацію, виявлено його етимологію та змістове наповнення, запропоновано варіант назви, складові структури, прокласифіковано з позицій едукології, педагогіки, методики навчання літератури, літературознавства, лінгвістики та інших наук.

Освітня (едукативна, педагогічна) ситуація літературного заняття – наперед спланована, спрогнозована чи/і спонтанно виникла ситуація між двома чи декількома суб'єктами (об'єктами) читацької діяльності (за тих чи інших педагогічних умов, конкретних обставин), яка потребує оперативного пошуку оптимальних способів для її вирішення.

6. Визначено дві групи принципів конструювання компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ): 1) підготовчий (планувальний) етап: викладацький принцип, технологічний, поетапний, ситуативний, сюжетний (за Г. Токмань); 2) етап реалізації сконструйованої моделі КД ЛЗ містить такі принципи: різновекторної навчальної діяльності; керованого переходу «від книжних моделей до реалій життя»; адекватної соціалізації учнів-читачів; співпраці в команді та «зоні найближчого розвитку»; опори на спонтанний (життєвий досвід) розвиток учня-читача; креативної потреби в читацькій діяльності; інтелектуального й етично-ціннісного вибору.

7. Здійснено виділення функціонального набору для компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ), виходячи з розуміння філософами цього поняття. Функція у філософському розумінні – зовнішні прояви властивостей будь-якого об'єкта в даній системі. Тому функції процесу навчання й уроку/заняття – це і є їх властивості. Від знання про них залежить, наскільки збагатиться професійно-фаховий досвід словесника, що в результаті дозволить урок/заняття моделювати й реалізовувати більш ефективно, щоб кожен суб'єкт співпраці отримував задоволення й досягав свого результату.

Ураховуючи змістове наповнення зазначеного поняття, напрацювання теоретиків і практиків для компетентнісно-діяльнісного літературного заняття, запропоновано систему таких його функцій, як: емоційно-ціннісна, когнітивно-компетентнісна, операційно-мотиваційна, комунікативна, гедоністично-розважальна, емпатійна, перцептивна, інтерактивна, плюральна, сингулярна, едукативна, організаційно-діяльнісна.

8. Проаналізовано державні стандарти взагалі та освітньої галузі «Мови і літератури», а також досвід учителів-практиків для побудови моделей компетентнісно-діяльнісного літературного заняття. Основою такого заняття (КД ЛЗ) є: літературні знання, уміння й навички, загальні та специфічні компетенції (наскрізні вміння і компоненти читацької компетентності, або це предметна читацька компетентність), досвід літературно-мистецької і читацької діяльності школяра, орієнтування на вироблення соціального особистісно значущого продукту учнем-читачем. Усе це спрямоване на формування літературно-компетентного випускника як патріота-громадянина, інтелігента, особистість, успішну людину.
9. Розроблено типологічну класифікацію літературних занять із урахуванням мети літературної освіти та домінуючої компетентності. Авторський варіант ураховує вимоги Державного стандарту базової

середньої освіти та модельних програм різних авторів. Типами літературних занять визначено: 1) заняття зі сприйняття літературної теми (курсу літератури) та вмотивування читацьких дій; 2) заняття з вивчення біографії письменника; 3) заняття з формування/розвитку читацької компетентності; 4) заняття з літератури рідного краю/позакласного читання; 5) заняття з формування/ розвитку мовленнєвої діяльності учнів-читачів; 6) заняття зі структурування і систематизації набутих літературознавчих знань, норм і цінностей; 7) заняття з вивчення результатів навчання учнів-читачів; 8) заняття корекції читацької (-их) компетентності/компетентностей учнів-читачів.

10. Доведено, що філософсько-освітніми векторами компетентнісно-діяльнісного літературного заняття є: філософія дитиноцентризму та читацькоцентризму школярів основної і старшої школи; комплексна синергетична парадигма співпраці суб'єктів літературного заняття; компетентнісно-діяльнісна складова професійно-фахової діяльності вчителя-словесника й літературно-читацької школярів; природовідповідне (ноосферне, здоров'язбережувальне, валеологічне) мислення кожного для досягнення спільного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виндж В. Технологическая сингулярность [Электронный ресурс] / Вернер Виндж // КомпьютерраONLINE : сайт. — Режим доступа: <http://old.computerra.ru/think/35636>. — Загл. с экрана.
2. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури / Володимир Володимирович Гладишев : монографія. — Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. — 372 с.
3. Гладишев В. В. Засади технологізованого застосування культурологічного контексту під час вивчення творів «масової літератури» у шкільному курсі зарубіжної літератури// Зарубіжна література в школах України. — 2018. — №№ 7-8. — С. 92-94.

4. Гузик Н. Десять ключових компетентностей, які обслуговують особистість та її природний талант: реалізація в умовах шкільного навчання : наук.-метод. посіб. / Н. Гузик. — К., 2006. — 148 с.
5. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко. — К. : Знання, 2010. — 335 с.
6. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учебн. пособ. / С. П. Лавлинский. — М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2003. — 384 с.
7. Лернер П. Критичний стан викладання в сукупності педтехнологій / П. Лернер. — Відкритий урок. — 2005. — № 19—20. — С. 10—22.
8. Меськов В. Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности / В. Меськов, А. Мамченко // Вопросы философии. — 2010. — № 5. — С. 57—68.
9. Меськов В. С. Когнитивно-компетентностная парадигма образования / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Школьные технологии. — 2011. — № 3. — С. 46—62.
10. Меськов В. Цикл трансформации когнитивного субъекта. Субъект, среда, контент. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности / В. Меськов, А. Мамченко // Вопросы философии. — 2010. — № 10. — С. 67—80.
11. Модельна навчальна програма «Українська література. 5-6 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Яценко Т. О., Качак Т. Б., Кизилова В. В., Пахаренко В. І., Дячок С. О., Овдійчук Л. М., Слижук О. А., Макаренко В. М., Тригуб І. А.) // Режим доступу : https://drive.google.com/file/d/1lq10rWXaEqTuQXQSE3LWzZyT_rHV7qhj/view.
12. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. — К. : Ленвіт, 2000. — 384 с.
13. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование / С. И. Подмазин. — Запорожье : Просвіта, 2000. — 250 с.

14. Подмазин С. Теория и практика семестрово-блочно-зачетного режима обучения и 12-бального оценивания учащихся / С. Подмазин. — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 88 с.
15. Семенюк Т. В. Науково-педагогічне проектування граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи за модульно-розвивального навчання : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Тамара Василівна Семенюк — К., 1999. — 19 с.
16. Семенюк Т. В. Урок літератури в контексті проблемно-модульної системи навчання / Т. В. Семенюк, Л. В. Вичерова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2005. — № 2. — С. 28—32.
17. Ситар І. Лекційно-практична система навчання. Роль і місце уроків окремих типів у лекційно-практичній системі навчання / І. Ситар // Директор школи. — 2000. — № 1—4. — С. 5—7.
18. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Г. Л. Токмань. — К. : Міленіум, 2002. — 320 с.
19. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. — К. : Академія, 2012. — 312 с.
20. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : монографія / А. В. Фурман. — К. : Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
21. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр. — Миколаїв : Видавець Г. Гін-кул, 2006. — 208 с.
22. Шуляр В. І. Шкільна літературна освіта : проблеми, перспективи, практики (за ідеями Нової української школи) / Василь Шуляр. — Миколаїв : ОІППО, 2022. — 306 с.
23. Шуляр В. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : монографія / В. Шуляр. — Миколаїв : ЧДУ ім. П. Могили, 2006. — 96 с.
24. Шуляр В. Модель літературної компетентності учнів-читачів Нової української школи / В. Шуляр. — Миколаїв : ОІППО, 2022. — 192 с.

V. РЕДУКЦІЯ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ, ОЗНАКИ, ПРИЧИНИ, ШЛЯХИ ВІДНОВЛЕННЯ

5.1. Редукція як логіко-методологічна процедура

Проблема вивчення біографії письменника в системі шкільної літературної освіти має свою історію та традиції. Про них ми скажемо далі. На сьогодні для нас важливо виявити ті тенденції, ознаки, причини і шляхи переосмислення у вирішенні цієї проблеми під час побудови системи занять із літератури в умовах реформування освіти.

Останнім часом помітною стала тенденція до ігнорування вивчення біографії письменника як в основній, так і старшій школі, що засвідчує аналіз сучасних програм з української та зарубіжної літератур. Яскраво це демонструють і вчителі-філологи під час занять. Редуктивність, що стає очевидною у процесі реалізації літературної освіти школярів, призводить до зменшення, послаблення, знецінення, примітивізації, спрощення або/й повного зникнення в професійно-фаховій (для вчителів) і читацькій (для учнів) діяльності вивчення фактів із біографії письменників. Нам важливо вибудувати стратегії, що приведуть до істини.

Редукція як логіко-методологічна процедура допомагає складний об'єкт вивчення подати сумою простих елементів. Це забезпечить доступність аналізу, матеріалізацію методики/технології вивчення біографії письменника з урахуванням фізіологічного віку школярів та їх літературного розвитку в логіко-семіотичну модель. Власне вона продемонструє процедуру (технологію) приведення відомостей/фактів про письменника до «цільної» особистості (за Іваном Франком), яка поєднує в собі особливе/індивідуальне/специфічне, і до сприйняття автора того чи іншого твору як унікальної і неповторної «Я»-особистості.

Сприйняття та естетична насолода від художнього твору, звичайно, залежатиме не тільки від самого прочитання тексту, а і від особи чи особистості його автора. Чи це відбудеться спочатку через прочитаний художній

твір, чи відоме прізвище автора, чи знання обставин його життя або його життєпис узагалі. Важливо, щоб і автор, і його художній твір допомогли читачеві зрозуміти художньо представлену письменником картину життя, знайти відповіді для себе, відчувати правду життя, отримати естетичну насолоду, виявити позицію автора, героя, «вибудувати» своє «Я-себе-у-цьому-світі». Мав рацію Лев Толстой, стверджуючи, що читання художнього твору, це насамперед знайомство з самим письменником. Розповівши про своє життя до певного періоду, відомий російський письменник запише: «А далі читайте мої твори».

Біографії митців слова, це те джерело, що дає можливість учителеві формувати особистість читача, викликати роздуми щодо морально-етичних і суспільно-громадських проблем. Головне, на наш погляд, через цінності письменника, які він сповідував, за якими жив, допомогти учням вибудувати свою систему, модель цінностей, що стали б основою, стержнем його Я(особистості). Саме це мав на увазі відомий учений-методист Борис Степанишин, стверджуючи: «Не буде перебільшенням сказати: це ціла школа самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого і народознавчого спрямування» [9, с. 180; р. VI].

Вивчаючи життєві обставини автора, ми допоможемо учневі-читачу відчувати таємниці духа їх епохи, відстежити позицію письменника за тої чи іншої політичної ситуації, що складалася в ту чи іншу епоху, період розвитку суспільства. Зрозумівши всю складність ситуації за будь-якого часу, читачеві легше буде досягнути «душевні і письменницькі муки» людини-автора, їх вплив на художнє змалювання картини життя свого часу чи майбутнього, персонажів, які були реальними чи з'явилися в уяві художника слова.

У процесі колективного чи індивідуального співпереживання та співпраці «учень-читач → автор → художній твір → учитель-партнер → читач-учень» відбувається багатовекторне проникнення у світ дум, почуттів, обставин життя і творення тексту письменником. Таке можливе за різних умов і обставин. Не зважаючи на висловлене, у діяльності суб'єктів літературної освіти такий вид роботи (життєпис письменника) не домінувальний та вико-

нується з численними порушеннями методичних приписів до вивчення біографії письменника. Типовим є неоптимальне використання часу для опрацювання інформації про письменника; часто дуже багато зайвої інформації подається учням або вона наповнена великою кількістю цифр, дат, назв тощо; неправильно підібрані наочні засоби навчання (портрет, який немає художньої ідеї і не відбиває період життя, про який ітиме мова тощо; невдало обрано місце для його розміщення; озвучені факти з життя автора не стосуються твору, який вивчатиметься).

5.2. Методи, прийоми, джерела вивчення біографії письменника

Методи і прийоми вивчення життєпису митців слова виписані М. Бойко. Наукова розвідка вченої з методичного погляду не втратила своєї актуальності і сьогодні, але потребує осмислення та переорієнтування на сучасні здобутки методики і практики [2]. М. Дробот запропонував ефективні прийоми вивчення біографії письменників у нерозривній єдності їх життєвих і творчих пошуків на прикладі класиків російської літератури [4]. Ю. Ковбасенко подав функції вивчення біографії, етапи, зміст на прикладі численних біографічних фрагментів письменників світової літератури [6–7].

У методиці викладання літератури цій проблемі присвячено достатньо уваги (Н. Волошина, Ю. Ковбасенко, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань, Ф. Штейнбук). Більшість авторів не виділяють окремих типів уроку літератури та його різновиди, а якщо це й зроблено, то не представлено чіткої композиційної структури. Учителі-практики переважно наслідують традиції, закладені в попередні роки, не враховуючи ті зміни, що відбуваються як у житті, так і методиці літератури, технологіях навчання.

Виявлені протиріччя визначають нашу мету: розкрити особливості вивчення життєпису письменника в системі літературної освіти школярів. Завданнями є: окреслити принципи та джерела вивчення біографії письмен-

ника; запропонувати типологічні різновиди до уроку/заняття вивчення життєпису письменника; представити логіко-семіотичні моделі вивчення біографії письменника для різного періоду літературного розвитку учня-читача та на прикладі матеріалів життя Оноре де Бальзака змодельовати відповідні навчальні ситуації.

Для реалізації зазначеного важливо, щоб учителі-практики чітко визначили систему принципів, якими керуватимуться в організації літературної діяльності учнів-читачів в осягненні життя автора художнього твору. Актуальними залишаються принципи, що запропоновані Н. Волошиною і Г. Токмань.

Набір принципів Н. Волошина вибудовує так: вивчення у взаємозв'язку із загальною характеристикою творчого шляху; із послідовним текстуальним вивченням твору; паралельне вивчення життєпису з аналізом твору; єдність біографії письменника з його творчістю; самостійне вивчення біографії перед монографічною темою; вивчення з наступним узагальненням [3, с.110–111].

Г. Токмань спектр принципів розширює і додає: історизм (доля письменника через історію батьківщини, суспільства, доби); фактуальність (від абстракцій до реалій, фактів і життєвих ситуацій автора); психологізм (від внутрішнього, душевного стану до руху його думки); екзистенційність (письменник – унікальна особистість із неповторністю його думок, почуттів, фактів долі); естетизм (єдність реального світу автора і художньої картини життя, довершеність у змалюванні образів та естетичний вплив на учня-читача) [12, с.119–120].

Г. Токмань виділяє такі джерела вивчення біографії письменника: написане самим письменником (автобіографія, щоденник, записники, епістолярій, автобіографічні мотиви творчості); його сучасниками (спогади, листи, присвяти, літературно-критичні статті, ювілейні і прощальні промови); науковцями (біографії, огляди творчості, дослідження); письменниками (біографічно-художні твори: епос, драма, ліро-епос, лірика, есе, етюди, замальовки, шаржі тощо); музейні матеріали (родинні реліквії, особисті речі, рукописи, першодруки, фото, портрети художника та інше); історичні документи (протоколи допитів, постанови про арешт, тексти вироків, протести друзів,

видатних людей проти переслідувань, документи про нагородження як офіційні, так зі свідчень близьких людей тощо) [12, с.121–122].

5.3. Типи та моделі вивчення біографії письменника

Актуальною з методичної точки зору залишається позиція з обговорюваного питання М. Бойко, яка в монографії «Вивчення життєпису художника слова в середній школі» (1975), спираючись на шкільну практику, програми з літератури та відомі на той час праці, визначає такі типи біографії письменника: життєпис образного типу; життєпис логічного типу. Кожний тип біографії митця має свої види та підвиди.

До образного типу біографії належать: розповідь про життя письменника (розповідь про окремі факти з життя, коротка розповідь про життя, повна розповідь про життя); розповідь про життя і творчість письменника (коротка розповідь про життя і творчість, повна розповідь про життя і творчість).

Логічний тип передбачає аналіз життєвого шляху письменника (аналіз окремих фактів життя, аналіз основних етапів життя, аналіз усіх етапів життя); аналіз життєвого і творчого шляху письменника (аналіз основних етапів життя і творчості, аналіз усіх етапів життя і творчості) [2].

Н. Волошина в монографічному дослідженні «Наукові основи методики літератури» [3] виділяє такі форми вивчення біографічного матеріалу:

1) у середніх класах: біографічна довідка (5–6 класи); біографічна розповідь + біографічні відомості про особистість письменника (7 клас); розповідь про життя і творчість + вплив життєвих та історичних умов на формування особистості письменника (8 клас);

2) у старших класах (9–11 класи): короткі відомості про життя і творчість письменника; нарис життя і творчості; життєвий і творчий шлях [3, с.107].

Узагальнюючи викладене вище (принципи, джерела, типи та форми вивчення біографії), можемо подати такі логіко-семіотичні моделі (ЛСМ) вивчення біографії письменника відповідно до вікових особливостей учнів, їх рівня літературного розвитку та у взаємозв'язку з досягненням художнього твору.

МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА

(відповідно до вікових особливостей учнів, їх літературного розвитку
та у взаємозв'язку з осягненням художнього твору)



Рис. 5.1. Життєпис образного типу: 5-7 класи пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання моделі вивчення біографії письменника

Запропонована модель передбачає, що вчитель має навести 1–2 факти з життя письменника, в яких виділити такий штрих чи деталь, що допоможе учню-читачу зрозуміти, уявити, пересвідчитися, чому в тканині художнього

твору, образі літературного персонажа відбито автобіографічні моменти життя самого письменника або інші життєві моменти. Важливим елементом є часовий простір представлення відібраних фактів. Ситуація з вивчення біографічних даних про письменника має тривати не більше 7 хвилин. Автори сучасні підручники перенаситили інформацію, системою запитань і завдань. Їх реалізація за традиційною методикою (прочитати статтю, скласти план, відповісти на запитання) призводить до того, що вчитель втрачає час, якого потім не вистачає на вивчення художнього твору. Із запропонованого підручником матеріалу необхідно вибрати тільки ті факти, які допоможуть підготувати учня-читача до сприйняття твору, розуміння того, що зумовило письменника саме про це розповісти. Тут доречне вибіркове читання, переказування, зачитування необхідного. У такому варіанті перед внутрішнім зором учня-читача може постати «образ письменника». Додамо до розповіді відповідні світлини з життя автора художнього твору, зачитаємо спогад рідних чи свідчення друзів, з'ясуємо, чому, власне, це описано в тексті. Такий тип моделі вивчення біографії письменника називатимемо «життєпис образного типу». У центрі літерою «А» означено «автор-письменник», а подані ключові слова є своєрідним алгоритмом дій під час конструювання моделі уроку (заняття) (рис. 5.1).

Дещо інші підходи до вивчення біографічних даних у 8–9 класах, зважаючи на особливості літературного розвитку учнів-читачів та тих текстів, що розглядатимуться ними в цей період. Важливо навести такі фрагменти з життя письменника, виділити ті життєві ситуації, щоб учень-читач міг зрозуміти: чому так вибудовано сюжет, що спровокувало автора про це розповісти, що для нього тут є значущим, а що важливо буде для читача. Тоді стають зрозумілими доля письменника, умовно змодельовані життєві перипетії, учинки, життя літературних персонажів, де правда життєва, а де літературна відбита в тканині художнього твору.

Цей тип визначаємо як «життєпис образно-логічного типу» (рис. 5.2). Це навчальна ситуація з вивчення біографічних даних. У часовому просторі реалізовуємо впродовж 10–15 хвилин; останній час – для вивчення літературної теми, художнього твору.



Рис. 5.2. Життєпис образно-логічного типу: 8–9 кл
пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові
конструювання моделі вивчення біографії письменника

У старшій школі названі навчальні ситуації логічно переходять у тип уроку/заняття та його різновиди. Модель вивчення біографії письменника (рис. 5.3) урахує особливості старшокласників, значеннєву роль фактів із життя письменника, що сприятиме створенню аксіологічної моделі свого життя, яка допоможе толерантно ввійти в суєтний і неоднозначний світ, бути принциповим, гуманним і водночас успішним у суспільно-економічних умовах після школи.



Рис. 5.3. Життєпис логіко-образного типу: 10–12 класи
пізнання/забезпечення співпраці суб'єктів та просторові складові конструювання
моделі вивчення біографії письменника

Для суб'єктів літературної освіти важливо вичленити таку систему епізодів, що допоможе кожному зрозуміти, в яких умовах жив і творив письменник, чим переймався він і що хвилювало народ, яку систему суспільних цінностей сповідував автор, чи ця модель є адекватною до поведінки літературних персонажів, а за якою системою цінностей хоче/буде жити і діяти

учень-читач як людина та громадянин тощо. Тут важливо, щоб школярі зрозуміли, яке місце і роль письменника як особистості в суспільстві, у літературно-мистецькому житті, для визначення кожним своєї місії. У 10–12 класі це й буде життєпис логіко-образного типу, який реалізовуватиметься упродовж спеціально виділеного заняття/занять та впродовж вивчення літературної теми.

5.4. Літературне заняття з вивчення біографії письменника як поняття

Заняття з вивчення біографії письменника (ВБП) – організаційна форма, що передбачає представлення особистості письменника в образному (5–7 класи), образно-логічному (8–9 класи), логіко-образному форматі (10–12 класи) за чітко окресленою стратегією відбору змістового матеріалу та в оптимально визначеному часовому просторі з доцільними засобами навчання й учіння. Назване заняття може бути типом переважно в старшій школі (10–12 класи), інколи у 8–9 класах та навчальною ситуацією для 5–7 і 8–9 класів.

Діяльнісна мета заняття: формування в учнів-читачів навичок використання фактів із життя письменників для глибинного розуміння появи художніх творів.

Змістова мета заняття: оволодіння навичками та діяльнісними нормами щодо відбору фактів із біографії письменника для розуміння творчої лабораторії митця слова.

Ціннісно-етична мета заняття: набуття норм поцінування особистості автора художніх творів як людини, письменника, громадського діяча.

Важливо вибудувати класифікацію літературних занять, на яких вивчатимуться факти з життя письменника [13–14]. Як показав формувальний експеримент, 95 % учителів використовували та ствердили тип «урок/заняття вивчення біографії письменника (ВБП)» і його різновиди/навчальні ситуації:

авто- та біографічна оповідка (5–7 класи); замальовки життєпису письменника (5–8 класи); розповідь про життя та творчість (7–9 класи); життя і творчість письменника (10–12 класи); життєвий і творчий шлях митця (10–12 класи); нарис життя і творчості письменника (10–12 класи). Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем за компетентнісно-діяльнісною парадигмою на такому типі й різновидах уроку/заняття нами подано в публікаціях [13–14].

5.5. Технологічна матриця (модель) літературного заняття з вивчення біографії письменника в основній і старшій школі

Навчально-методичні моделі компетентнісно-діяльного літературного заняття (КД ЛЗ) вибудовувалися з урахуванням технологізації планування вивчення курсу літератури, літературної теми, літературного заняття в професійно-фаховій діяльності вчителя літератури та програми вивчення літературної теми для учня-читача як траєкторії його літературного розвитку.

У цьому параграфі з означеної технології буде представлено технологічні матриці (моделі) компетентнісно-діяльного літературного заняття та програми вивчення літературної теми для учня-читача, у яких враховано особистісно орієнтовані стосунки між суб'єктами педагогічного процесу згідно з Концепцією «Нова українська школа». Конкретних механізмів їх забезпечення немає або вони реалізуються вчителями на локальному рівні. Наведене протиріччя ще не розв'язано. Сучасне літературне заняття необхідно конструювати за алгоритмом і технологічними моделями, співпрацю між суб'єктами вибудовувати в системі, за чітко виписаними правилами. Стосунки вчителя й учнів-читачів на такому занятті мають набути гнучкості і враховувати особливості кожного, а літературно-мистецький матеріал вивчатися відповідно до планованого результату.

Технологічна матриця (модель) сучасного літературного заняття за компетентнісно-діяльнісною парадигмою складається з двох частин: перша

частина – інформаційна картка заняття (10+2 позиції), друга – технологічна модель заняття з літератури, що чітко структурована (зачин заняття, основна частина, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка заняття). Кожна із частин моделі має свої компоненти літературної освіти та набір педагогічних (едукативних) ситуацій. Вони узгоджуються між собою відповідно до прогнозованої мети, результату, змісту літературно-мистецького матеріалу, рівня літературного розвитку учнів-читачів та професійно-фахового вчителя літератури, типу навчального закладу тощо.

Інформаційна картка компетентісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ) містить 10+2 елементи: тема заняття за програмою, 1) тема заняття, 2) мета літературної освіти (до теми), 3) змістові лінії літературної освіти, 4) компетенції учня-читача, 5) очікувані (плановані) результати, 6) тип і різновид уроку (заняття), 7) теоретико-літературні поняття, 8) літературно-мистецькі зв'язки, 9) наочні засоби навчання, 10) варіативне домашнє завдання, використана література. Перший і останній елементи не нумеруються, бо вони є констатувальними, останні – моделюються вчителем, і їх зміст залежить від названих факторів.

Окремо маємо означити ще один з елементів інформаційної картки компетентісно-діяльнісного літературного заняття – ідея уроку або епіграф, мотто тощо [14]. Зустрічаємо ще й такі варіанти: девіз, ім'я уроку (заняття). Наприклад, Л. Мірошніченко пропонує епіграф уроку, що «висловлює його головну думку, накреслює шляхи до її розкриття». Методика такого прийому передбачає звернення до епіграфа впродовж уроку: під час визначення завдань, у процесі співпраці та розв'язання літературно-мистецьких завдань, підбиваючи підсумки роботи. Поділяючи цей підхід, підкреслюємо, що в такий спосіб учні-читачі підготуються до вивчення художніх творів з епіграфом. Методика роботи з епіграфованими творами розроблена О. Куцєвол. Окрім традиційного формулювання теми за програмою, можемо подавати її як проблему, незавершене речення чи використовувати різні вислови, риторичні фігури тощо, тобто нестандартно, практикувати літературні

хвилинки, релаксаційно-рефлексивні вправи (завдання), що підготують учнів-читачів до розгляду теми, вивчення художнього твору, внесуть інтригу в урок (заняття).

Педагогічна (едукативна) ситуація як елемент у технологічних моделях компетентнісно-діяльнісного літературного заняття виконує низку завдань. Наприклад, до структури заняття «Вивчення біографії письменника» (і не тільки) пропонуємо набір ситуацій, з яких вибудовуємо авторську модель відповідно до теми, задуму, підбраного епіграфа, рівня читацького розвитку школярів, професійно-фахової майстерності, можливостей кабінету тощо.

Для реалізації методологічних імперативів, методико-технологічних приписів важливо запропонувати філологів технологічну матрицю. На її основі конструюватиметься авторська модель літературного заняття, на якому вивчатимуться факти з життя письменника.

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ЛІТЕРАТУРНОГО ЗАНЯТТЯ

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнями-читачами за компетентнісно-діялісною парадигмою

Тип заняття: **вивчення біографії письменника.**

Різновиди (навчальні ситуації): авто- та біографічна оповідка (5–7 класи); факти з життя письменника (5–8 класи); замальовки з життя письменника (5–8 класи); розповідь про життя та творчість (7–9 класи); життя і творчість письменника (10–12 класи); життєвий і творчий шлях митця (10–12 класи); нарис життя і творчості письменника (10–12 класи).

I. Зачин заняття

1. Чуттєво-естетичний компонент літературної освіти

1.1. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів.

1.2. Особистісно значуща ситуація з життя письменника для учня-читача.

1.3. Організаційно-релаксаційна хвилинка.

1.4. Літературно-мистецька «хвилинка»:

- зачитування уривків із творів письменника, спадщина якого вивчатиметься учнями/учителем;
- прослуховування та розгляд мистецьких творів про письменника.

1.5. Аутотренінг або музикотерапія:

- прослуховування фонової музики під час вступного слова вчителя про письменника;
- прослуховування улюблених музичних творів письменника;
- перегляд мистецьких творів, що найбільше полюбляв письменник під музичний супровід.

1.6. Рефлексія психологічної готовності до виконання літературно-мистецьких завдань за біографічним матеріалом.

2. Настановно-мотиваційний компонент літературної освіти

- 2.1.** Інтрига-коментар вислову про письменника (ідея дня; вислів-твердження; мотто уроку, літературної теми).
- 2.2.** Особистісно значуща деталь, факт, сцена з життя письменника.
- 2.3.** Розповідь про ситуацію в житті письменника, що пов'язана з його твором/творчістю.
- 2.4.** Духовно-мистецька подія в суспільстві або учнів-читачів, що пов'язана з особою письменника або його місцем народження, проживання.
- 2.5.** Культурно-мистецька подія в житті українського народу, пов'язана з фактами з життя письменника.

II. Основна частина: кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань

3. Орієнтаційно-прогностичний компонент літературної освіти

- 3.1.** Повідомлення, корпоративне формулювання теми заняття, читацьких завдань.
- 3.2.** Визначення особистісно-важливих цілей діяльності з вивчення біографії митця.

- 3.3.** Умотивування наступної діяльності вчителем або/і школярами.
- 3.4.** Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань.
- 3.5.** Представлення схеми (моделі, алгоритму, плану) вивчення фактів із життя й творчості письменника.

4. Змістово-пошуковий компонент літературної освіти

4.1. Забезпечення «ефекту присутності автора»:

- представлення портрета у статиці, динаміці;
- зоровий і звуковий ряд представлення особи письменника: голосовий, відеодемонстраційний, матеріально-речовий;
- коментар прізвища, імені, по батькові, псевдоніма, сімейних «прозивань» тощо;
- виставкові композиції з наступним озвученням і багаторазовим використанням/зверненням до неї;
- зачитування спогадів, описів про письменника;
- звернення до епістолярію, щоденникових записів автора;
- розповіді та спогади рідних, знайомих тощо про особу митця.

5. Операційно-діяльнісний компонент літературної освіти

5.1. Словесно-зорове представлення життя і творчості письменника (вікові, часові, акцентні моделі вивчення біографії митця):

- **5–7** класи: **«життєпис образного типу»:** *«життєвий факт, штрих ← життя автора → художній твір»;*
- **8–9** класи: **«життєпис образно-логічного типу»:** *«ситуація, фрагменти ← доля автора → художній текст»;*
- **10–12** класи: **«життєпис логіко-образний»:** *«епізоди, умови ← особистість автора і суспільство → літературно-мистецький процес».*

5.2. Ціннісно зорієнтоване осмислення образу автора та його творчості:

- читання та обговорення літературно-критичних матеріалів, художніх творів про письменника;

- виконання дослідно-пошукових завдань учнем-читачем за фактами з життя і творчості письменника;
- побудова асоціативних моделей образу митця слова;
- виділення в художньому творі мовних пластів, що не належать персонажам;
- визначення життєвої позиції автора до змальованого у творі;
- зіставлення громадянської позиції автора й зображеного в тексті та ін.

6. Системно-узагальнювальний компонент літературної освіти

- 6.1.** Опрацювання пам'яток, рекомендацій і порад до складання моделі вивчення фактів із життя письменника (колективно, у групі, у парах, індивідуально, з учителем).
- 6.2.** Коментар укладених таблиць, логіко-семіотичних моделей, різного типу планів за фактами з життя письменника.
- 6.3.** Розповідь учнів-читачів за опорним матеріалом (планом, схемою, тезами) про особу автора.
- 6.4.** Знайомство зі списком літератури про життя і творчість письменника.
- 6.5.** Презентація виставки творів про життя і творчість письменника (учителем, учнями-читачами, бібліотекарем).
- 6.6.** Ознайомлення з інтернет-джерелами про особу митця, сайтами письменників.

III. Розв'язка заняття

7. Рефлексивно-корективний компонент вивчення рівня літературної освіти, читацького досвіду учнів-читачів

- 7.1. Представлення, демонстрація результатів читацької діяльності:**
 - звіт учня-читача за результатами опрацювання різнопланових матеріалів про життя і творчість письменника;
 - обмін враженнями від почутого, самостійно прочитаного про факти з життя митця.

7.2. Оперативне вивчення літературно-читацького досвіду учнів:

- тестування, співбесіда за фактами з життя і творчості письменника, презентація результатів читацьких досягнень;
- самооцінювання виконуваної роботи під час опрацювання літературно-мистецького матеріалу про особу письменника та його творчість.

7.3. Варіативне особистісно орієнтоване домашнє завдання:

- оголошення та коментар завдань для обов'язкового виконання учнями-читачами;
- представлення з наступним коментарем варіативних рівневих завдань для учнів-читачів;
- коригування учнем-читачем програми вивчення літературної теми.

8. Духовно-естетичний компонент літературної освіти

- 8.1.** Розгляд світлин, зачитування висловів, думок про особу письменника, їх коментар.
- 8.2.** Перегляд відеосюжету з життя письменника з наступним коментарем (учителя, підготовленого учня-читача, за участю учнів-читачів).
- 8.3.** Перегляд відеофрагментів про вшанування особи митця з наступним коментарем (учителя, підготовленого учня-читача, за участю учнів-читачів).
- 8.4.** Перегляд ілюстративного виставкового вернісажу, озвучення, коментування (учителя, підготовленого учня-читача, за участю учнів-читачів).
- 8.5.** Слово-акцент учителя літератури (відповідно до літературно-мистецької теми):
 - місце особи письменника в читацькому житті людини;
 - роль образу автора для розуміння змістів (смыслів) художнього твору.

Кожен із елементів, що закладено до технологічної матриці, є орієнтиром. Їх назви умовні і, на нашу думку, розкривають суть читацької діяльності. Також це матриця професійних дій учителя літератури. Набір і кількість має визначатися ним. Комбінація залежатиме від класу, літературно-мистецького матеріалу, задуму, ідеї, рівня літературних досягнень школярів та професійності педагога. Із запропонованих елементів учитель зможе вибудувати авторську модель літературного заняття. Головне – уникнути порушень і витримати методологічні імперативи, методичні приписи до такого типу заняття, що подані нами в розділі І.

Висновки до розділу 5

1. Виявлено тенденції, ознаки, причини і шляхи переосмислення у вирішенні проблеми вивчення біографії письменника в основній і старшій школі під час побудови системи занять із літератури в умовах реформування освіти.
2. Обрано редукцію як логіко-методологічну процедуру, що допомогла складний об'єкт вивчення подати сумою простих елементів. Це забезпечило доступність для аналізу, матеріалізацію методики/технології вивчення біографії письменника з урахуванням фізіологічного віку школярів та їх літературного розвитку в логіко-семіотичну модель. Власне вона продемонструвала процедуру (технологію) приведення відомостей/фактів про письменника до «цільної» особистості (за Іваном Франком). Такий підхід допоміг поєднати в собі особливе/індивідуальне/специфічне у сприйнятті автора того чи іншого твору як унікальної і неповторної «Я»-особистості. З педагогічної точки зору – не порушувати методичні приписи/норми/прийоми, щоб не руйнувати модель вивчення художнього твору, особливо у 5–9 класах, де на вивчення біографії письменника не завжди вдається виокремити окреме заняття.

3. Окреслено типові недоліки: неоптимальне використання часу для опрацювання інформації про письменника; часто дуже багато зайвої інформації подається учням або вона наповнена великою кількістю цифр, дат, назв і т. ін.; невдало використано наочні засоби навчання (портрет, який немає художньої ідеї і не відбиває період життя, про який ітиме мова тощо; невдало обране місце для його розміщення; озвучені факти з життя автора не стосуються твору, який вивчатиметься і багато ін.).
4. Виявлено особливості вивчення життєпису письменника в системі літературної освіти школярів та завдання. До них належать такі: окреслити принципи та джерела вивчення біографії письменника; запропонувати типологічні різновиди до уроку/заняття вивчення життєпису письменника; представити логіко-семіотичні моделі вивчення біографії письменника для різного періоду літературного розвитку учня-читача й на прикладі матеріалів життя Оноре де Бальзака та Миколи Вінграновського змодельовати відповідні навчальні ситуації.
5. Визначено набір принципів вивчення біографії письменника за Нілою Волошиною: вивчення у взаємозв'язку із загальною характеристикою творчого шляху; із послідовним текстуальним вивченням твору; паралельне вивчення життєпису з аналізом твору; єдність біографії письменника з його творчістю; самостійне вивчення біографії перед монографічною темою; вивчення з подальшим узагальненням.
6. Окреслено спектр принципів за Ганною Токмань: історизм (доля письменника через історію батьківщини, суспільства, доби); фактуальність (від абстракцій до реалій, фактів і життєвих ситуацій автора); психологізм (від внутрішнього, душевного стану до руху його думки); екзистенційність (письменник – унікальна особистість із неповторністю його думок, почуттів, фактів долі); естетизм (єдність реального

світу автора і художньої картини життя, довершеність у змалюванні образів та естетичний вплив на учня-читача).

7. Вибудовано джерела вивчення біографії письменника, що визначає Ганна Токмань таким набором: написане самим письменником (автобіографія, щоденник, записники, епістолярій, автобіографічні мотиви творчості); його сучасниками (спогади, листи, присвяти, літературно-критичні статті, ювілейні і прощальні промови); науковцями (біографії, огляди творчості, дослідження); письменниками (біографічно-художні епос, драма, ліро-епос, лірика, есе, етюди, замальовки, шаржі тощо); музейні матеріали (родинні реліквії, особисті речі, рукописи, першодруки, фото, портрети пензля художника тощо); історичні документи (протоколи допитів, постанови про арешт, тексти вироків, протести друзів, видатних людей проти переслідувань, документи про нагородження як офіційні, так із свідчень близьких людей, які, можливо, суперечливими тощо).
8. Розроблено авторські моделі вивчення біографії письменника відповідно до вікових особливостей учнів-читачів, їх літературного розвитку й у зв'язку з осягненням художнього твору. Типологія вивчення художнього твору має такий набір: «життєпис образного типу» (для 5–7 кл.), «життєпис образно-логічного типу» (8–9 кл.) і «життєпис логіко-образного типу» (10–12 кл.).
9. Запропоновано робочий варіант визначення типу літературного заняття та виокремлено його особливості: заняття з вивчення біографії письменника (ВБП) – організаційна форма, що передбачає представлення особистості письменника в образному (5–7 кл.), образно-логічному (8–9 кл.) та логіко-образному форматі (10–12 кл.) за чітко визначеною стратегією відбору змістового матеріалу та в оптимально визначеному часовому просторі з доцільно використовуваними за-

собами навчання й учіння. Зазначене заняття може бути типом переважно в старшій школі (10–12 класах), інколи у 8–9 та навчальною ситуацією для 5–7 і 8–9 класів.

10. Визначено мету та її градацію до компетентнісно-діяльнісного заняття вивчення біографії письменника: 1) діяльнісна мета заняття: формування в учнів-читачів навичок використання фактів із життя письменників для глибинного розуміння появи художніх творів; змістова мета заняття: 2) здійснення навичок та оволодіння діяльними нормами щодо відбору фактів із біографії письменника, для розуміння творчої лабораторії митця слова; 3) ціннісно-етична мета заняття: набуття норм поцінування особистості автора художніх творів як людини, письменника, громадського діяча.
11. Представлено технологічні матриці (моделі) компетентнісно-діяльнісного літературного заняття та програми вивчення літературної теми для учня-читача. Вони враховують особистісно орієнтовані стосунки між суб'єктами педагогічного процесу відповідно до Концепції «Нова українська школа». Технологічна матриця (модель) сучасного літературного заняття за компетентнісно-діяльною парадигмою складається з двох частин: I. Інформаційна картка заняття (10+2 позиції), II. Технологічна модель заняття з літератури, що чітко структурована: зачин заняття, основна частина, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка заняття.
12. Формувальний експеримент продемонстрував, що 95 % учителів послуговувалися і ствердили такий варіант типу та різновидів заняття з вивчення біографічних даних письменника з урахуванням вікових особливостей учнів-читачів, рівня їх літературного розвитку, вибудованих логіко-семіотичних моделей, типології та розробленої матриці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко М. І. Вивчення життєпису художника слова в середній школі / М. І. Бойко. — К. : Рад. школа, 1975. — 152 с.
2. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. АПН України Н. Волошиної. — К. : Ленвіт, 2002. — 344 с.
3. Ковбасенко Ю. І. Біографія письменника і викладання літератури / Ю. І. Ковбасенко // Тема. — 2002. — № 2. — 128 с.
4. Ковбасенко Ю. І. Вивчення біографічних відомостей про письменника як методична проблема / Ю. І. Ковбасенко // Постметодика. — Полтава, 2006. — № 6 (70). — С. 6—17.
5. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / [за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної]. — К. : Ленвіт, 2002. — 344 с.
6. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. — К. : Академія, 2012. — 312 с.
7. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. — Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — 135 с.
8. Шуляр В. І. Урок вивчення життєпису письменника : поняття, структура, зміст (за спадщиною професора Н. Волошиної) / В. І. Шуляр // Теорія і методика навчання української літератури : актуальні проблеми : збірник наукових праць ; наук. ред. і упоряд. Н. М. Логвіненко. — К. : Педагогічна думка, 2015. — 380 с. — С. 234—246.
9. Шуляр В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5-9 класи : методичний посібник / В. І. Шуляр. — 2-ге вид. — Миколаїв : Іліон, 2008. — 284 с.
10. Шуляр В. Модель літературної компетентності учнів-читачів Нової української школи / В. Шуляр. — Миколаїв : ОІППО, 2022. — 192 с.
11. Шуляр В. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. — Миколаїв : Іліон, 2012. — 876 с.

VI. МЕТОДИЧНІ МОДЕЛІ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА

6.1. Вивчення біографії письменника: Оноре де Бальзак

Продемонструємо вивчення біографії письменника за матеріалами про Оноре де Бальзака.

Програми із зарубіжної літератури в різні часи на вивчення спадщини Оноре де Бальзака по-різному пропонують змістовий і часовий формат. Звертаємо увагу читача на таблицю 1.

СИСТЕМА ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ОНОРЕ ДЕ БАЛЬЗАКА

Програми середньої загальноосвітньої школи

ЗАРУБІЖНА (СВІТОВА) ЛІТЕРАТУРА

Автори програми, рік видання / назва теми			
<i>За загальною редакцією Д. С. Наливайка</i> <i>Програму підготували: Ю. І. Ковбасенко (керівник авторського колективу), Г. М. Гребницький, Н. О. Півнюк, К. Н. Баліна, Г. В. Бітківська, 5–12 кл. Затверджено МОНУ (лист від 23.12.2004 1/11-6611), Київ «Перун», 2005 р.</i>			
№ з/п	Клас	Зміст теми	К-ть год.
	10	Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек» Бальзак – видатний французький письменник, зачинатель соціального реалістичного роману. Поєднання реалістичних і романтичних елементів у його художній системі. Бальзак і Україна	4 (на вивчення всієї теми)
<i>Укладачі програми: Ю. І. Ковбасенко (керівник авторського колективу), Г. М. Гребницький, Т. Б. Недайнова, К. Б. Баліна, Г. В. Бітківська, І. А. Тригуб, О. О. Покатілова, 10–11 кл. Затверджено МОНУ (наказ від 28.10.2010 № 1021), Київ «Грамота», 2011 р.</i>			

№ з/п	Клас	Зміст теми	К-ть год.
	10	Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек» Життєвий і творчий шлях письменника. Бальзак і Україна. Оноре де Бальзак – видатний французький письменник, основоположник соціального реалістичного роману. Поєднання реалістичних і романтичних елементів у його художній системі	На вивчення всієї теми: 2 год. – рівень стандарту; 4 год. – академічний рівень; 7 год. – профільний рівень
Укладачі програми: О. М. Ніколенко, К. В. Тараник-Ткачук, С. П. Фоміна, О. В. Ревнивцева, Т. П. Сегеда, Н. В. Онищенко, 5–9 кл. Затверджено МОНУ (наказ від 06.06.2012 № 664), Київ, видавничий дім «Освіта», 2013 р.			
№ з/п	Клас	Зміст теми	К-ть год.
	9	Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек». Основні віхи творчості та особливості світогляду письменника	10 (Реалізм + Бальзак)
5–9 кл. Затверджено МОНУ (наказ від 06.06.2012 № 664), Київ, видавничий дім «Освіта», 2013 р. зі змінами, затвердженими наказом МОНУ від 07.06.2017 № 804			
№ з/п	Клас	Зміст теми	К-ть год.
	9	Оноре де Бальзак (1799–1850). «Гобсек». Основні віхи творчості та особливості світогляду письменника	Реалізм – 13 годин. (Поняття про реалізм+ Бальзак + Гоголь)

З обговорюваного питання таблиця засвідчує, що автори програм орієнтують учителя по-різному: від вивчення фактів із життя письменника до життєвого і творчого шляху. Аналіз підручників показує, що автори подають

статтю, яка не завжди узгоджується із заявленим. Особливо важливо, щоб із літературознавчих дописів учні мали можливість знайти відповідь на питання: чого власне Оноре де Бальзак написав «Гобсек»? які факти із особистого життя в ній відбито? чи факти інших реальних осіб знайшли місце у змальованих сценах? та інше. На нашу думку, доцільною є побудова системи вивчення біографії письменника, зважаючи на фізіологічний і літературний вік, розвиток учня-читача, значущість постаті письменника, часовий формат вивчення, підбір художніх творів тощо.

Неоднозначність постаті Оноре де Бальзака стала предметом вивчення низки вчених: С. Бaley, Д. Затонський, Д. Наливайко, Д. Обломієвський, С. Савченко, Б. Реїзов, С. Родзевич, О. Чичерін, Т. Якимович та інших. Бальзакознавство містить дослідження різних часів, де в основу покладено біографічний метод: француз Андре Моруа («Прометей, або Життя Бальзака»), австрієць Стефан Цвейг («Бальзак»), англійка Мері Сендоу («Оноре де Бальзак. Його життя і твори»).

Від формулювання теми й ідеї (мotto) уроку/заняття залежить успіх вивчення літературної теми її суб'єктами. Подаємо орієнтовну низку риторичних фігур, що можуть стати основою формулювання проблеми обговорення: Ким був Бальзак у своїй творчості – відкривач нових горизонтів? визнаний реаліст? неперевершений романтик? затятий теософ (містик)? «наполеонівський» завойовник усього Парижу (Франції, світу ...)? некоронований володар усього Парижа? переконаний бонопартист? майстер психологічного аналізу (психоаналітик)? прометей закутий у злиднях? зразок ендиміонівського кохання? каторжанин пера? володар вимріяних грошей? ...

Після обговорення обираються одна-дві тези, на які нанизуються факти із життя Оноре де Бальзака. Тут доречні тексти досліджень, що названі вище. Епістолярій самого письменника, спогади очевидців, друзів, рідних, побратимів письменницького цеху сприятимуть розумінню учнями-читачами появи повісті «Гобсек».

Звертаємо увагу підлітків до виставкової частини, «письменницького божничка», де розміщено портрет Оноре де Бальзака, бюст Наполеона, ре-

продукцію картини Убальдо Гандольфі «Селена й Ендиміон» і купюри старовинних грошей. Ці деталі допоможуть старшокласникам зрозуміти «Я»-концепцію «бальзаківського» образу взагалі й особистості митця зокрема.

Психобіографічний метод і використання «речових» деталей сприятимуть як аналізу героїв творчості письменника, так і особистості самого автора. Послугуючись дослідженням Степана Балея, названі вище деталі біля портрета письменника дозволять школярам зрозуміти психологію спадщини Оноре де Бальзака, залишену поколінням читачам, та процес творення образів, в яких особисте митця об'єктивується в його героях і персонажах.

Герменевтичний підхід допоможе суб'єктам літературної освіти віднайти приховані смисли тих «речових» деталей, що названі нами вище. Їх використання сприятиме виявленню у творах і житті Оноре де Бальзака таких мотивів:

- 1) «ендиміонів мотив»;
- 2) «мотив наполеонізму»;
- 3) «мотив влади грошей» [9].

Методична ремарка до «речових» деталей-мотивів: 1) за стародавньою грецькою легендою Ендиміон – надзвичайно вродливий юнак, якого покохала богиня Селена. Щоб поцілувати Ендиміона, Селена приспала його. За Степаном Балеєм – це такі стосунки між закоханими, де жінка – активна, вигадлива, ініціативна, турботлива як мати. Чоловік протилежність їй, прагне компенсувати потребу в материнській любові, ніжності, турботі, який був позбавлений або ранньою втратою матері, або її неухважністю до сина (дітей). Такий чоловік – пасивний, інфантильний, замріяний, його щастя примарне або міражне, за нього він не бореться.

У творчості Бальзака ми зустрічаємо мотив «бальзаківської» жінки, в якій простежується паралель почуттів і переживань самого автора до реальних жінок у його житті, позбувшись материнської ласки. Наприклад, у «Лілеї долини» головна героїня пані де Морсоф, а в житті письменника – реальна жінка Лаура де Берні.

Другий мотив – «наполеонівський». Бажання збагачення, накопичення статків, бажання заробити і мати багато грошей – головна мрія Бальзака.

Його твори демонструють, як автор в оборотку пускає шалені кошти, з якою точністю бухгалтера він може підраховувати й обліковувати статки, його герої це роблять філігранно із великим педантизмом. Такими фінансовими проектами запалювався і сам Бальзак, фінансові ідеї його переслідували все життя, але закінчувалося все це борговими ямами, з яких йому дуже важко було вибиратися, якщо поруч знову не з'являлася активна жінка.

Ідея стати Наполеоном у літературі (та і в житті) з'явилася в Бальзака ще на початку його творчості. Не випадково мармурова статуетка покійного імператора Наполеона ввесь час була поруч, і стояла в його кабінеті на робочому столі. Стрімка кар'єра Наполеона надихала його. Намагання «маленької людини» стрімко побудувати кар'єру і розбагатіти стала ідею-фікс у письменника. Досягати мети за будь-яких умов і завоювати своїм талантом якщо не світ, то Париж точно. Тому письменник каторжно працював, обрік себе на самотність, аскетичний спосіб життя ради одного – грошей (багатства) – та завоювати Париж і весь світ пером, як колись зробив це Наполеон тільки мечем. Наприклад, відстежуємо назване через улюблені образи Бальзака – персонажі Растіньяк у «Батько Горіо», називав його «Наполеоном біржі», і Нусінгена – «Бонопартом каторги».

Мотив «влада грошей» і бажання розбагатіти в житті самого Бальзака практично не увінчувалася успіхом. Можемо назвати такі факти: 1) працював видавцем, друкарем, укладачем подарункових видань великого формату і популярних брошур, вигадав новий шрифт, щоб заволодіти цим ринком праці – не вдалося; 2) придбав у кредит землю, щоб вирощувати овочі, випасати корів і забезпечувати молочними продуктами мешканців навколишніх сіл, вирощувати виноград і виготовляти вино – і цей ринок не зміг завоювати. Свій «маєток» він назвав «Ле Жарді», який був занедбаним, на стінах були ним зроблені написи: «Тут Обюссонський гобелен», «Тут двері в Тріанському стилі», «Тут паркет із мозаїки, виготовлений із рідкісних пород дерева з Антильських островів». Мрії, мрії і жодне із бажань не втілювалося в життя; 3) третя авантюра після фермерського банкрутства – пошук срібних рудників на Сардинії, також закінчилася провалом у його 39 років; 4) поруч

із цим, Бальзак вибудовував літературно-комерційні проєкти: то створив таємну спільноту «Червоний кінь», за назвою дешевого ресторану, що був поруч, із метою популяризації літературних продуктів своїх і товаришів, їх популяризація в газетах і журналах, написання схвальних рецензій і відгуків, просування один одного до Французької академії, нагородження медалями ... і все з одною метою – розбагатіти і добитися визнання. Не вийшло набути популярності й відповідних вигідних замовлень від видавництв; 5) після дворічного утримання батьками сина, ідея бути письменником ними не підтримувалася, Бальзак був змушений повернутися у батьківський будинок. Легковажні жіночі романи спочатку ніби й завоювали читача, але згодом чергові провали: роман «Аннета і злочинець» публіка не прийняла; нове видання «Остання фея» було також провальним. Після цього з'явилася спільнота «Червоний кінь»; 6) були й «проривні» фінансові моменти в його житті, наприклад, трактат «Фізіологія браку» викликала шалене зацікавлення у світському й літературному Парижі. Прихильниці автора засипали його листами, за деякими підрахунками, їх кількість сягала понад десять тисяч. Тріумф тривав недовго... І знову титанічна праця в аскетичних умовах проживання окремо від батьків. Із серпня 1819 року Бальзак жив у кімнатці на даху у східній частині паризького кварталу Маре. У цій кімнатці був розбитий стіл і стілець, із якого сипалася солома, а ліжко вкрите старим покривалом чи шторами, на столі бюст Наполеона і сальна свічка. Харчувався дуже скромно: хліб, горіхи, фрукти, вода, яку набирив поруч у фонтані, кава у кредит.

1831 рік став знаковим для письменника. Роман «Шагренева шкіра» став літературною подією в Парижі. З'явилися анонімні листи. Вони дратували письменника. А згодом з'ясувалося, що таємнича авторка – Евеліна Ганська із знатного й багатого польського роду. Вона і стала рятівною в житті письменника. Хоч їх стосунки через переписку тривали 17 років, але закінчилися вдало. За п'ять місяців до кончини Бальзака вони узаконили свої стосунки.

Зустріч із Евеліною не тільки знакова, а й рятівна. У своїх листах до сестри Бальзак писав: «Жінка ввічлива, велична, як королева, знатна, рідня найвищих сімей, дотепна, освічена й красива; це могутній засіб для успіху» [1, с. 377]. По-різному можна оцінювати стосунки Бальзака із Ганською. Але віриш такому зізнанню: «Моя любов прекрасніша, більша, досконаліша за все, що я зробив. Без такої повноти серця я не виконав би й десятої долі творів, не було б у мене такої непохитної мужності» [1, с. 596]. Еміль Золя додав: «Я переконаний, що він (Бальзак – прим. автора) дійсно був дуже закоханий» [1, с. 346].

Працьовитість письменника вражала. За два роки, 1836 і 1837, він написав чотири романи і чотири повісті, низку статей для видань і журналів. Працював із півночі до шостої години ранку, кава на замовлення і, як правило, в кредит, і знову писати, писати, чергуючи з невеликими прогулянками. Одного разу за ніч написав 15 тисяч слів, рекорд – 33 слова за хвилину.

Підбиваючи підсумки щодо особистості Оноре де Бальзака, можемо говорити про доцільність «ендиміонівського кохання» в житті письменника і дотриманні ним «наполенівської» стратегії в досягненні успіху. Руйначем ендиміонівського комплексу в Оноре де Бальзака стала Евеліна Ганська. І мав рацію Еміль Золя, який так пояснив особистісну модель життя письменника, зважаючи на ті факти, що нами вище були наведені: «Якби одруження не вирвало Бальзака нарешті із грошової кабали, він помер би на соломі; та й цього такого жаданого багатства він досяг лише, щоб померти. Його геній не міг прогодувати його. Була потрібна допомога дружини, щоб він ліг у могилу платоспроможним» [1, с. 358].

У контексті заняття вчитель робить «біографічні» вставки про кохання Оноре де Бальзака до Евеліни Ганської, про почуття до інших жінок, факти про невдале формування «фінансової компетентності» письменника. У такий спосіб ми зреалізуємо настанову Андре Моруа: «Щоб зрозуміти, як формувався світогляд письменника, треба уважно прочитати «Луї Ламбера» [8, с. 235].

Виявлені особливості вивчення біографії письменника вибудовувалися нами з урахуванням традицій у методиці та практиці. Новизна полягає в

тому, що представлено тип і різновид уроку/заняття з вивчення біографії письменника, подано методичні моделі і фрагменти розгляду фактів із життя Оноре де Бальзака в основній і старшій школі, у яких реалізовано основи нетрадиційної герменевтики та психобіографічного методу в системі літературної освіти школярів.

Реалізуючи ту чи іншу редуковану модель вивчення біографії письменника, важливо кожному із суб'єктів літературної освіти бути вільними і вваженими у відборі фактів, розуміти факти в їх складності, глибокому значенні і значущості для осмислення письменника як «Я»-особистість.

Список використаних джерел

1. Бальзак О. Собрание починений : В 15 т. / О. Бальзак. – М. : Худ. лит., 1955. – Т. 15. – 597 с.
2. Бойко М. Вивчення життєпису художника слова в середній школі / М. Бойко. – К. : Рад. школа, 1975. – 152 с.
3. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
4. Дробот В. Н. Изучение биографии писателя в школе / В. Н. Дробот. – К. : Рад. школа, 1988. – 192 с.
5. Золя Э. Собрание сочинений : в 26. – М. : Худ. лит., 1966. – Т. 25. – 786 с.
6. Ковбасенко Ю. І. Біографія письменника і викладання літератури / Юрій Іванович Ковбасенко // Тема. – 2002. – № 2. – 128 с.
7. Ковбасенко Ю. І. Вивчення біографічних відомостей про письменника як методична проблема / Ю. І. Ковбасенко // Постметодика. – 2006. – № 6 (70). – С. 617.
8. Моруа А. Прометей, або Життя Бальзака : роман / А. Моруа; пер. П. Воробйов, В. Мацкевич. – 2-ге вид. – Київ : Дніпро, 1977. – 500 с.

9. Саприкіна О. Нетрадиційна герменевтика як засіб інтерпретації творів Оноре де Бальзака / О. Саприкіна // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 2. – С. 49–52.
10. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 256 с.
11. Ступак Ф. Я. Бальзак і Україна / Ф. Я. Ступак // Грані. – 2014. – № 6. – С. 145–149.
12. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.
13. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
14. Шуляр В. І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5–9 класи : методичний посібник / В. І. Шуляр. – 2-ге вид. – Миколаїв : Іліон, 2008. – 284 с.

6.2. Вивчення біографії письменника: Микола Вінграновський

Для прикладу продемонструємо вивчення біографії письменника за матеріалами про Миколу Вінграновського.

Нині чинна програма з української літератури (за загальною редакцією Раїси Мовчан) пропонує вивчення спадщини Миколи Вінграновського у 5 і 11 класах. З обговорюваного питання в 5 класі автори програми не орієнтують учителя на вивчення будь-яких фактів із життя письменника, а в підручнику подають статтю. Нам же видається, що доцільним є розповідь про любов письменника до природи, бути вмілим оповідачем історій, шанобливо ставитися до родини, батьків і людей. На це орієнтує частина програми «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» [8]. Наприклад, для учнів можна розповісти про такі життєві факти, що подані були вчителем Кумарівської школи Первомайщини Данилом Котом [4], а також записані зі слів друзів і сестри Гелерії:

Є у селі Кумарі під Первомайськом династія Вінграновських. Велику гілку цього родового дерева започаткували в 20-х роках Степан та Зінаїда Вінграновські. Степан – корінний кумарівець, а дружину

собі взяв із переселенців. Працелюбами були обоє. Жили заможнo, а коли настало розкуркулення, сім'я вимушена була переїхати до міста Первомайська. Тут і народилася у Вінграновських друга дитина – син Микола. Було це 7 листопада 1936 року. А всього в сім'ї було четверо дітей.

Коли розпочалася Велика Вітчизняна війна, Степан і Зінаїда вирішили переїхати назад, у рідне село. Вулицю називали Степовою (нині – вулиця імені Миколи Вінграновського), тоді це була околиця села. Попереду Вінграновських жив відомий кумарівський авторитет – дід Рятушняк. Це був чоловік розумний, компанійський, дотепний. Дуже любив його юний Миколка. У діда хлопчик завжди знаходив добру пораду, захист і підтримку. Тому в оповіданнях і повістях Миколи Вінграновського так часто зустрічається колоритний образ діда Рятушняка.

У Кумарях Миколка пережив роки німецько-румунської окупації. Нелегкі то були часи. Кумарійська початкова школа тоді працювала нерегулярно. Два-три місяці повчилися діти, і знову нема занять ... Але вчився, хоч дошкуляв голод ...

Ще з дитинства Миколка відзначався допитливістю та веселою вдачею. Перед війною батько купив йому велосипеда. У селі це була дивина. Однолітки заздрили Миколі. Але він залюбки давав хлопцям покататися. А коли їхав селом, бувало, голосно казав: «Повертаю праворуч – їду на Одесу», «Повертаю ліворуч – їду в Первомайськ», «Їду на північ – там Київ». «І як то він усе знає?» – дивувалися хлопчакки. І ще мав Миколка надзвичайний дар – помічати те, що іншим не вдавалось, відчувати неповторне: красу природи, доброту людську, мудрість народну.

Ровесники Вінграновського згадують, що Микола, коли пас череду, завжди був душею компанії юних пастухів: таку історію цікаву розкаже, що аж роти пороззявляють. І хитренький був хлопчик. «Ви, – каже до хлопців, – за мене корови попасіть, а я вам за це увечері ще цікавішу історію розкажу...». Та й ходить по степу, замріявшись,

бурмочучи собі щось стиха під ніс. Либонь, оту обіцяну історію вигадує...

Закінчилася війна. Повернувся батько з фронту. Справи сімейні пішли краще. Миколка вчився у школі. Навчався добре, дуже любив читати.

Згодом сім'я Вінграновських знову переїхала до Первомайська. Жили на околиці міста, на Богополі. Тут Микола успішно закінчив середню школу № 17.

З дитинства був непередбачуваним, як розповідають друзі та сестра Гелерія: то ні з того ні сього загасить багаття; будучи п'ятикласником, катався на крижинах; страху не відчував ні до чого, тому часто товаришами його були різні звірі: Собака, кінь Манюня; умів спостерігати за природою і відчувати її чи то в листочку, чи в квітці, чи любуючись річкою Рось ...

Звичайно, така щира оповідка підготує юного читача до сприйняття поетичних текстів, що перегукуються з поданими фактами. До цього вчитель продемонструє дитячі фото Вінграновського, його батьків та краєвиди села Кумари та Первомайщини.

В одинадцятому класі програма передбачає лише 2 години на вивчення творчості Миколи Вінграновського, і тільки поетичної. Автори орієнтують учителя на представлення фактів про М. Вінграновського як поета, прозаїка, кіномитця, учня Довженка [8]. Учитель може відвести повний урок на вивчення біографії письменника, перемежовуючи з поетичними текстами, в яких достатньо автобіографічного. Важливо сьогодні читача-старшокласника зацікавити, а то й заінтригувати, уключити у вибудову особистісно зорієнтованих цілей, бути активним співучасником творення уроку взагалі та постаті письменника зокрема. Набір можливих навчальних ситуацій до такого типу уроку нами подано вище. Ми ж спробуємо запропонувати апробовані навчальні ситуації, що відповідають означеним особливостям такого різновиду літературного заняття.

Розпочати урок пропонуємо з представлення зорового матеріально-речового ряду, де використано буде «загальний зошит і записами» та «магнітофонна відеокасета» (бажано старих випусків). Ці речові деталі знаходяться біля виставко-портретної частини класної кімнати. Автор статті не є прихильником прикріплення портретів письменників на дошці. Якщо ми хочемо формувати Людину-культури, то маємо це ж демонструвати у використанні наочних засобів, особливо портретних ілюстрацій, відмовившись від «кнопкування-магнітення-скочування», а мати в резерві різного типу і формату підставки та у відведеному місці розташовувати виставковий матеріал.

Урок можна розпочати вступним словом, використовуючи пряме запитання або залишити його як риторичну фігуру, надавши можливість старшокласникам ознайомитися зі спогадами Ролана Сергієнка та Василя Довжика про Миколу Вінграновського. Перший – однокурсник Вінграновського, а другий – київський поет і актор.

Питання для учнів: Який підтекст ми можемо прочитати у предметах, що розміщені біля портрета Миколи Вінграновського? Що вони можуть розповісти про Миколу Степановича, творчість якого сьогодні ми вивчатимемо впродовж двох уроків. Учні висловлюють припущення. А після прослуханих думок учитель може розпочати так:

Розповідь про письменника «з життєвої розв'язки»:

27 травня 2004 року не стало Миколи Степановича Вінграновського. А 21 березня 2011 року на 74-му році відійшла у вічність дружина Миколи Вінграновського Олександра Іванівна Вінграновська-Білинкевич, з якою прожили півстоліття. Поховали її в одній могилі з чоловіком, на хресті вже було написано її прізвище... Про неї мова піде згодом.

Повернемося до тих предметів, що представлені, і нами була зроблена спроба прочитати їх підтекст. А розпочати розповідь хотів би з перегляду одного фрагмента (учням пропонується переглянути фрагмент із документального фільму Ролана Сергієнка «Микола Вінграновський у синьому небі» (<http://www.muzico.ru/video>).

[php?v=C1qe87GZEsw](#))). Сподіваюся, тепер зрозуміло, чому тут відео-касета. Якщо немає можливості перегляду, то розповідь може бути такою:

1. 70-річний Ролан Сергієнко над труною Миколи пообіцяв зробити фільм про нього. Вдалося це не одразу, допомагав Олександр Коваль, колишній оператор, режисер, директор студії кінохроніки. Ролан Сергієнко переніс інсульт, розумів, що обіцянка має бути виконана, і він приїздить з Москви для реалізації задуманого. Уповільненість рухів, голосу не завадили це зробити, коли з касетою він прийшов на могилу Миколи Вінграновського, притулив її до хреста і сказав: «Я зробив фільм, як ти просив ...».

Дружба їх розпочалася дуже давно і тривала майже 50 років. А було це так. Миколу Вінграновського Олександр Довженко забирає з Києва до себе на курс у Москву, у всесоюзний державний інституту кінематографії 1955 року. Разом із ними навчалися Георгій Шенгеля, Лариса Шепітько, Отар Іоселіані, Віктор Туров.

Вінграновського поселяють у гуртожиток, кімнату 428, де було чотири ліжка, двоє біля вікна, одне з них, що було праворуч, Роланове, інше стало для Миколи. Знайомство спочатку відбулося не з Миколою, розповідав Ролан, а з його зошитом. Коли Ролан зайшов до кімнати, побачив чужі речі, а на столі лежав розгорнутий загальний зошит із віршами: «Не говори, не говори Про світанковий яр, Там сплять прощання явори Під вибухом хмар?». Увесь зошит списаний віршами, які Роланові видалися красивими. І тут до кімнати зайшло двоє. Один кремезний, вусатий, другий – худорлявий, засмаглий. Питаю: «Хто з автор цих віршів?». Вони кажуть: «А вгадайте!». Ролан подумав, що це вусатий, і не вгадав. А Микола простягнув руку: «Вінграновський!». Отак почалася знайомство, що переросло в тривалу дружбу. А «Сповідь перед другом» у названому вже фільмі виконав друг після того, як знятий був фільм «Слово про вчителя» у 1994 році, і присвячений Довженку. Микола тоді Ролану напівжартома сказав: «Зніми фільм про мене». Чоловічу обіцянку друг виконав!

2. Також учитель може переказати щирі спогади Василя Довженка, який захоплювався акторським читанням віршів, як він із Миколою Вінграновським їздили по заводах і фабриках із виступами, за кожен виступ – по 8 карбованців, а таких за день був не один, по шість-сім ... А вночі чи рано в ранці, замотавшись у простирadlo, пише вірші. Розбудить Василя і каже: «Що ти спиш, як собака, краще послухай вірші!». А до цього вже сходив на базар, купив яєць. Після читання просить: «Василію, а налий роси!». Склянки не було. Тоді він випиває яйце й простягує замість чарки: «А хоч сюди!». Василь читав йому свої вірші. Микола міг у них щось знайти, а ще умів плакати над чужими віршами. Він узагалі не соромився наївності.

Якщо вчитель хоче представити Миколу Вінграновського як кінорежисера, актора, то розпочати він може також із деталі: фото чи портрет письменника увінчано кіно(фото)плівкою. Учні самі зможуть визначити проблему дослідження, розмови на уроці. Урок може бути проведений як семінарське заняття. До нього вчитель запропонує список літератури для опрацювання, наприклад, оповідання М. Вінграновського «Рік з Довженком», статтю Івана Дзюби «Чарівник слова», Тараса Салиги «Поет – це слово. Це його життя ...», де є фрагменти про Вінграновського-кіномитця. Цінними для розуміння письменника-актора є спогади «212 світанків з Миколою Вінграновським» Анатолія Кульчицького, дружини Олександри Вінграновської-Біленкевич «Два слова про Миколу» (ж. «Сучасність») та інші матеріали.

Для розкриття ліризму і драматизму інтимної лірики Миколи Вінграновського і розуміння текстів збірки «Цю жінку я люблю», маємо зважити на рекомендацію Льва Толстого, що подана на початку параграфа. Удома учні мають перечитати поезії збірки та підготувати колективний проєкт «Антологія інтимної лірики Миколи Вінграновського» або виконати дослідно-пошукові завдання:

- Укласти порівняльну таблицю «Типи і різновиди кохання» (за психологічним есе Стендаля (Анрі-Марі Бейль) і збіркою Миколи Вінграновського «Цю жінку я люблю»).

Учнівський варіант виконання роботи:

Типи і різновиди кохання	
Стендаль	Вінграновський
«пристрасть-кохання», «пристрасть-честолюбство», «пристрасть-потяг», «фізична пристрасть»	«вічне», «неосягнене», «безкінечне», «незбагненне», «покинуте», «священне», «кохання-прокляття» («Поїду з Києва»), «кохання-примара» («Прицокало, прибилось, притекло»), кохання – «чорняве полум'я з печальними очима»; кохання «заплакало – і никла утекло», кохання плаче дощем; самотнім лебедем
Висновок: образи кохання і коханої репрезентовані М. Вінграновським у набагато більших варіантах, у багатьох обличчях і настроях, із мажорними і мінорними інтонаціями, типологія кохання змальована в різних стадіях, гранях, кольорах і звуках	
Модель кохання в ХХІ столітті: Моя модель кохання:	

- Кохання різного «віку» (за збіркою Миколи Вінграновського «Цю жінку я люблю»).
- Афористичні вислови за збіркою Миколи Вінграновського «Цю жінку я люблю» під назвою «Любов».
- Опредмечена любов у несподіваних «обличчях» (за збіркою Миколи Вінграновського «Цю жінку я люблю»).

Для прикладу наводимо учнівську відповідь: *осінь – образ-символ кохання («Моя осінь»); несподівані «обличчя» кохання: лелека («Цю любов-лелеку / Не радістю вкриваю, а плачем»), човен («У білій лодії тоді пливемо / По водах любовців між берегами ночі»), шлях («Збився з ніг золотий поріг / біля тебенько, коло тебе»), стежка («Ви, як стежка, кохана. / Лине сон мій по вашій стежині»).*

У контексті заняття вчитель робить «біографічні» вставки про кохання Миколи Вінграновського у студентські роки, про почуття до дружини Олександри Іванівни. У такий спосіб ми зреалізуємо настанову для читачів, що дав Лев Толстой, а нами перефразовано так: «А далі читайте твори Вінграновського ...».

Виявлені особливості вивчення біографії письменника вибудовувалися нами з урахуванням традицій у методиці та практиці, але новизна полягає в тому, що представлено тип і різновид уроку з вивчення життєпису письменника, подано методичні моделі і фрагменти розгляду фактів із життя Миколи Вінграновського в основній і старшій школі з реалізацією аксіологічної змістової лінії літературної освіти школярів.

Висновки до розділу 6

1. Запропоновано рекомендації для розроблення редуктивної моделі вивчення біографії письменника на прикладі життєпису Оноре де Бальзака та Миколи Вінграновського. Акцентовано увагу на тому, що для суб'єктів літературної освіти важливо бути вільними і виваженими у відборі фактів, розуміти факти в їх складності, глибокому значенні та значущості для осмислення письменника як «Я»-особистість.
2. Використано психобіографічний метод, герменевтичний підхід та аксіологічну стратегію для досягнення постатей письменників. Також виважено відібрано факти, у них виокремлено деталі з біографії письменників. Використання «речових» деталей сприятимуть як аналізу героїв творчості письменника, так і для сприйняття особистості самого автора.
3. Обрано герменевтичний підхід, який допоможе суб'єктам літературної освіти взагалі та під час вивчення біографії письменника зокрема віднайти читачам приховані смисли тих «речових» деталей. Це робилося з метою підготовки читачів до розуміння глибинності тканини

художніх творів. Такі прийоми можуть забезпечити розуміння старшокласниками-читачами внутрішнього світу письменника, його способу життя, віднайти деталь, яка підкаже/зорієнтує/відповість, що стало поштовхом до написання твору, який вивчатиметься під час літературного заняття.

4. Виявлені особливості вивчення біографії письменника вибудовувалися нами з урахуванням традицій у методиці та практиці. Новизна полягає в тому, що представлено тип і різновид заняття з вивчення біографії письменника, подано методичні моделі і фрагменти розгляду фактів із життя Оноре де Бальзака, Миколи Вінграновського в основній і старшій школі, реалізуючи основи нетрадиційної герменевтики та психобіографічного методу в системі літературної освіти школярів.
5. Продемонстровано для педагогічних працівників в описаних редукованих моделях реалізація аксіологічної складової літературного заняття. Факти з біографії письменника відбиралися в такий спосіб, щоб продемонструвати старшокласникам, яка система цінностей домінувала в житті автора. У моделях нами використано набір ситуацій, що допомогли учням-читачам вибудувати ціннісну модель життя письменника.

Запропоновано низку прийомів, літературних вправ і задач, що сприяли зрозумінню, за якою системою цінностей вибудовувалося життя літературних персонажів. Закцентовано увагу і на тому, як увести учня-читача в позицію вибору ціннісно-етичних норм для побудови свого майбутнього. Створення ціннісно-етичного простору літературного заняття, «поставити» у ситуацію вибору або/і прийняття рішення є важливим у формуванні Я-особистості читача, Людини Культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко М. І. Вивчення життєпису художника слова в середній школі / М. І. Бойко. — К. : Рад. школа, 1975. — 152 с.
2. Волошина Н. Сучасний урок літератури в школі / Н. Волошина // Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д. пед. н., проф., чл.-кор. АПН України Н. Волошиної. — К. : Ленвіт, 2002. — 344 с.
3. Дробот В. Н. Изучение биографии писателя в школе / В. Н. Дробот. — К. : Радянська школа. — 1988. — 192 с.
4. Кіт Д. Дорога до храму. Миколаївщина в історії України. Ч. 1 : у 2 ч. / Д. Кіт. — Миколаїв, 2009. — С. 236–242.
5. Ковбасенко Ю. І. Біографія письменника і викладання літератури / Ю. І. Ковбасенко // Тема. — 2002. — № 2. — 128 с.
6. Ковбасенко Ю. І. Вивчення біографічних відомостей про письменника як методична проблема / Ю. І. Ковбасенко // Постметодика. — Полтава, 2006. — № 6 (70). — С. 6—17.
7. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / [за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної]. — К. : Ленвіт, 2002. — 344 с.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5–12 класи / за заг. ред. Р. Мовчан. — К. : Перун, 2005. — 201 с.
9. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. — К. : РВЦ «Проза», 1995. — 256 с.
10. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. — К. : Міленіум, 2002. — 320 с.
11. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. — К. : Академія, 2012. — 312 с.
12. Шуляр В. І. Постать Миколи Вінграновського у шкільній програмі «Література рідного краю» / В. І. Шуляр, В. В. Гладишев // Джерела : науково-методичний вісник. — 2021. — № 4 (97). — С. 68–69.

13. Шуляр В. І. Редукція вивчення біографії письменника в системі шкільної літературної освіти : тенденції, ознаки, причини, шляхи відновлення (за творчістю Оноре де Бальзака) / В. І. Шуляр // Оноре де Бальзак : грані, інтерпретація, Україна : збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 220-річчю з дня народження письменника (Бердичів, 15–16 трав. 2019 р.). – Київ : «Видавництво Людмила», 2019. – 492 с. – С. 467–477.
14. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
15. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 135 с.
16. Шуляр В. І. Урок вивчення життєпису письменника (на матеріалі біографії Миколи Вінграновського) / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 10. – С. 30–35.
17. Шуляр В. І. Урок вивчення життєпису письменника : поняття, структура, зміст (за спадщиною професора Н. Волошиної) / В. І. Шуляр // Теорія і методика навчання української літератури : актуальні проблеми : збірник наукових праць ; наук. ред. і упоряд. Н. М. Логвіненко. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 380 с. – С. 234–246.
18. Шуляр В. Модель літературної компетентності учнів-читачів Нової української школи / В. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 192 с.
19. Шуляр В. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія / В. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.

VII. ТЕХНОЛОГІЯ ПЛАНУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТЕМИ: ЗАСОБИ КОНСТРУЮВАННЯ

7.1. Проєктно-конструкторська модель літературного заняття за компетентнісно-діяльнісною парадигмою

Навчально-методичні моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ) нами вибудовувалися з урахуванням проєктно-конструкторської технології планування вивчення курсу літератури, літературної теми, уроку/заняття літератури в професійно-фаховій діяльності вчителя літератури та програми вивчення літературної теми для учня-читача як траєкторії його літературного розвитку. Технологію такого планування впроваджено в закладах освіти України. Результати було представлено на всеукраїнських і міжнародних виставках досягнень освіти, описано в публікаціях автора [4].

У даному параграфі з означеної технології нами представлено складові проєктно-конструкторського планування/розроблення моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття і програми вивчення літературної теми для учня-читача. Наведене засвідчує те протиріччя, яке нині ще не розв'язане. Наразі декларуються особистісно орієнтовані стосунки між суб'єктами освітнього процесу. Конкретних механізмів у їх забезпеченні не представлено або вони реалізуються вчителем на локальному рівні. Важливо, щоб співпраця між суб'єктами літературної освіти вибудовувалася в системі, за чітко виписаними правилами. Потреба часу – мати узгоджену модель їх стосунків. Вона має бути гнучкою і враховувати особливості кожного. Літературно-мистецький матеріал для вивчення відбирався і модель заняття конструювалася відповідно до планованого (заданого) результату.

Проєктно-конструкторська модель літературного заняття за компетентнісно-діяльнісною парадигмою складається з двох частин: I. Інформаційна картка літературного заняття (10+2 позиції), II. Технологічна модель літературного заняття з літератури. Така модель чітко структурована: зачин за-

няття, основна частина, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка заняття. Кожна із частин моделі має свої компоненти літературної освіти та набір едукативних (педагогічних, освітніх) ситуацій. Вони узгоджуються між собою відповідно до прогнозованої мети, результату, змісту літературно-мистецького матеріалу, рівня літературного розвитку учнів-читачів та професійно-фахового вчителя літератури, типу закладу освіти тощо.

Інформаційна картка літературного заняття (КД ЛЗ) складається з 10+2 елементів: тема заняття за модельною програмою, 1) тема заняття, 2) мета літературної освіти, 3) змістові лінії літературної освіти, 4) компетенції учня-читача, 5) очікувані (плановані) результати, 6) тип і різновид уроку (заняття), 7) теоретико-літературні поняття, 8) літературно-мистецькі зв'язки, 9) наочні засоби навчання, 10) варіативне домашнє завдання, використана література.

Перший та останній елементи нами не нумерується. Вони є констатувальними, останні – моделюються вчителем. Їх зміст залежить від зазначених вище факторів.

Технологічна модель та її архітектоніка нами вибудовувалася з урахуванням досліджень багатьох учених (В. Бондар, В. Букатов, О. Вишневський, О. Єршова, Л. Забашта, Н. Клокар, О. Куцевол, І. Малафіїк, А. Мельник, Л. Мірошниченко, Н. Мойсеюк, О. Ніколенко, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Поташник, І. Сенновський, П. Третьяков, А. Фасоля, А. Фурман, В. Шоган, Ф. Штейнбук, І. Якиманська, Н. Якса). Ураховувалися дидактичні засади, особливості предметної методики і літератури як мистецтва слова та власного досвіду в ролі вчителя літератури, директора школи, методиста, науковця.

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнями-читачами за компетентнісно-діяльнісною парадигмою технологічної моделі складається з етапів. Перший – **зачин заняття**. Цей етап містить такі **компоненти**: чуттєво-естетичний компонент літературної освіти (Ч-ЕК ЛО), настановно-мотиваційний компонент літературної освіти (Н-МК ЛО). Другий етап – **основна частина**. **До основної частини моделі заняття** (кульмінаційні моменти розв'язання літературно-

мистецьких завдань (Л-МЗ) відносимо: орієнтаційно-прогностичний компонент літературної освіти (О-ПК ЛО), змістово-пошуковий компонент літературної освіти (З-ПК ЛО), операційно-діяльнісний компонент літературної освіти (О-ДК ЛО), системно-узагальнювальний компонент літературної освіти (С-УК ЛО). Третій етап – **розв’язка заняття**: рефлексивно-корективний компонент контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів (Р-КК ЛО), духовно-естетичний компонент літературної освіти (Д-ЕК ЛО). Архітектоніка та змістове наповнення технологічних моделей компетентісно-діяльнісного літературного заняття представлено автором у публікаціях [5]. У практико-орієнтованій монографії вміщено складові компетентісно-діяльнісного літературного заняття до предмета дослідження (літературне заняття «Вивчення біографії письменника»).

Для оптимальної організації вчителем літератури читацької діяльності школярів як на занятті, так і під час самостійної домашньої роботи нами розроблено й апробовано декілька варіантів моделей такої співпраці словесника й учня-читача. У педагогіці й методиці по-різному це пропонується: «маршрутний лист читача», «технологічна картка», «проект курсу літератури», «план вивчення теми» тощо. А. Фасоля та О. Гаврилюк пропонують технологічну картку з української літератури для 7 класу з такими складовими: тема, дата контролю, форма контролю, основні вимоги до знань та вмінь учнів (знати, уміти). Наприклад:

<i>Тема</i>	<i>Дата контролю</i>	<i>Форма контролю</i>	<i>Основні вимоги до знань та вмінь учнів</i>
Усна народна творчість		Тести	Знати: визначення думи і балад як жанрів фольклору, особливості їх побудови та поезики (використання постійних епітетів, порівнянь, тавтології, гіперболи), групи дум за тематикою, зміст дум («Дума про козака Голоту», «Дума про Марусю Богуславку», «Дума про Самійлу Кішку» ...та балад...(зазначаються їх назви – прим. наша). Уміти: самостійно аналізувати думи і балади: визначати тему, ідею, проблеми, елементи

			композиції, художні засоби, давати власну оцінку персонажам та їх вчинкам, складати характеристику (індивідуальну і порівняльну) персонажів ... (і т. д.)
--	--	--	---

Ми ж зупинилися на варіанті «програма вивчення літературної теми», що для 5–9 класів готується на чверть (семестр) у стислому, «зжатому» варіанті з наступним і поступовим розширенням через вручення школярам додатків, доповнень.

Наприклад, такі елементи програми, як «очікувані (гарантовані, плановані) результати», «обов’язкові роботи з розвитку зв’язного мовлення», «тематична атестація (оцінювання) літературних досягнень» представляємо відносно конкретно, деталізуємо через подання додатків. До першого зазначеного елементу пропонуємо «Систему навчальних цілей до курсу літератури, періоду (добу), літературної теми», другий – доповнюється логіко-семіотичною моделлю (схемою, таблицею) «Орієнтовна програма розвитку зв’язного мовлення (в особистісно зорієнтованому просторі з урахуванням рівнів реакції на літературно-мистецьке явище (твір) і навчальних досягнень учнів, типів мовлення та жанрово-стильової манери письма». У ній школяр може «знайти себе», вибрати той напрям роботи, який йому подобається чи більш зрозумілий тощо. Щоб створити «ситуацію успіху» на уроці чи під час домашньої роботи, учневі пропонується різноманітне і варіативне тематика творчих робіт. Там подаються рекомендації, консультації, плани, моделі тощо. Третій елемент орієнтує учня на успішну підготовку до тематичної роботи, виконання тестових та текстових запитань і завдань.

Поняття **«програма вивчення літературної теми для учня-читача» (ПВЛТ)** нами розуміється як *наперед продуманий план (маршрут за технологічною картою) навчально-пізнавально-розвивальної діяльності учня-читача, у якому стисло викладено зміст, обсяг літературних знань, умінь і навичок, обов’язкових для засвоєння на різних етапах навчання протягом чверті, семестру, року. У ПВЛТ визначаються твори для обов’язкового текстуального вивчення, з позакласного читання, розділу літератури рідного краю, подаються основні теоретико-літературні поняття, що мають бути засвоєні під час вивчення літературної теми, додається пакет*

творчих завдань (робіт) із розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності на літературних заняттях (ПТЗ ЛЗ). А також орієнтовний зразок, форма, терміни та критерії тематичного (поточного, підсумкового) оцінювання навчальних досягнень школярів або блок варіативних тестів (тестотека), перелік творів, які учень має вивчити напам'ять. **ПВ ЛТ** складається на основі проєктно-конструкторської моделі вивчення курсу літератури (ПКМ КЛ), з урахуванням вимог Концепції літературної освіти, державної програми та державних освітніх стандартів із літератури. **ПВ ЛТ** розробляється заздалегідь і вручається кожному учневі в останній день занять чверті (семестру, року), а також презентується, коментується вчителем на уроці літератури.

Зразок програми вивчення літературної може бути як статичним, так і динамічним. Учитель може заповнити програму самостійно і в готовому варіанті з наступним коментарем представити до уваги учнів – статичний варіант. Динамічний варіант передбачає, що школярі самостійно та під керівництвом учителя виконають записи на заняття чи в ході вивчення літературної теми поступово. Завершений варіант нами вміщено до моделі літературного заняття для 5 класу.

Програма вивчення літературної теми для учня-читача передбачає такі елементи (10+2): інформаційні дані (клас, семестр, чверть, термін вивчення літературної теми (10–12 год); 1) назва літературної теми, 2) основні твори для читання, 3) базові теоретико-літературні поняття, 4) твори для вивчення (розказування) напам'ять, 5) твори для позакласного читання, 6) твори з літератури рідного краю, 7) твори для самостійного читання, ознайомлення, 8) обов'язкові роботи з розвитку зв'язного мовлення, 9) поточна та підсумкова атестації (зразки, критерії, оцінювання), 10) очікувані (плановані) результати; список літературно-критичних джерел для самостійного опрацювання.

Проєктно-конструкторська модель компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ) і програма вивчення літературної теми для учня-читача (ПВЛТ У-Ч) можуть розроблятися суб'єктами літературної освіти за допомогою електронної програми «ЕКУЛ» – електронний конструктор уроку літератури, про який мова в авторських публікаціях [1-8].

7.2. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної освіти: поняття та складові

Розроблений Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної освіти апробувався автором із 2000 року. Перші публікації й монографічна робота з'являлися поетапно з 2004 року. Деякі поняття можуть відрізнятися назвами, це залежало від нормативної бази та розвитку самої проблеми. Домінувальним на той час було поняття лише «урок». У запропонованій монографії більш розлогіше ми подаємо розуміння моделі і вживання поняття «літературне заняття» (див. попередні розділи).

Дослідно-експериментальна робота, численні тренінги і майстер-класи засвідчили продуктивність такої планувальної діяльності суб'єктів літературної освіти. Згодом був розроблений електронний конструктор планувальної діяльності, який був визнаний на міжнародній виставці і одержав «Золоту медаль» (2011 р.). Для зацікавленого читача далі будуть подані зразки засобів конструювання вивчення курсу літератури в цілому, за літературними темами, а також низку моделей уроків із української літератури. Моделі розроблялися вчителями-колегами, які зголосилися до експериментальної роботи. Продемонструємо матеріали двох колег: Л. Назаренко та Н. Яценко. У перспективі автор планує розроблення планувального комплексу за новим держстандартом і модельними програмами (2020; 2022 рр.).

1. Програмно-тематичний комплекс планування курсу літератури (ПТКП) – сукупність пов'язаних між собою логіко-семіотичних моделей, проєктів вивчення літературних курсів. Він становить єдине ціле в планувальній діяльності вчителя літератури. Забезпечує логістику організації процесу навчання та учіння в системі літературної освіти. ПТКП матеріалізується в кінцевий технологічний продукт як засіб організації професійної діяльності філолога й інструмент управління навчальною діяльністю учнів-читачів.

Зважаючи на тривалий дослідно-експериментальний період, реалії розвитку методики літератури та ідей Нової української школи, набір моделей такого комплексу дещо змінився. У монографії ми ділимося досвідом, який

напрацьовувався колегами та автором у попередні роки. А також уміщуємо матеріали, які нині є доступними на етапі реалізації НУШ, проєктів модельних програм тощо.

Програмно-тематичний комплекс планування вивчення курсу української літератури містить низку таких моделей, як:

- 1*. Система цільових завдань до курсу літератури – СЦЗ КЛ – 5 кл.
- 2*. Система цільових завдань до тематичного розділу (епохи) літератури – СЦЗ РЛ – 5 кл., семестр.
- 3*. Система цільових завдань до літературної теми – СЦЗ ЛТ – 5 кл., чверть.
- 4*. Модель вивчення курсу літератури – МВКЛ – 5 кл.
5. Модель вивчення літературної теми/компетентнісно-діяльнісних літературних занять – МЗЛ/КД ЛЗ – 5 кл.
6. Програма вивчення літературної теми учнем-читачем/ученицею-читачкою – ПВЛТ – 5 кл.
7. Картка для формування літературної компетентності учнів-читачів – КФЛК – 5 кл.
8. Програма розвитку мовленнєвої діяльності учнів-читачів – ПРМЧ – 5 кл.
9. Засоби для вивчення результатів навчання учня-читача/учениці-читачки – ЗВРЧ – 5 кл.
10. Технологічна картка компетентнісно-діялісного заняття літератури (для вчителя) – ТКЗЛ – 5 кл.

Створення ПТКП урахує такі аспекти: технологічність, особистісну зорієнтованість, мобільність і гнучкість.

2. Система цільових завдань до курсу літератури – СЦЗ КЛ (проєктно-конструкторська модель курсу літератури) – набір цільових завдань вивчення курсу літератури. СЦЗ передбачає організацію та досягнення літературно-мистецького й соціально-культурного досвіду нашого народу через дидактичне і просторово-часове структурування літературного матеріалу. Зasadничі положення створення: аксіологічність, логічність і послідовність, системність, інформаційність, репрезентативність.

3. Система цільових завдань до тематичного розділу (епохи) літератури – СЦЗ РЛ (проектно-конструкторська модель вивчення літературної теми (ПКМ РЛ) – набір цільових завдань на семестр відповідно до Концепції літературної освіти, модельних програм та освітніх стандартів із літератури, ключових компетентностей, наскрізних умінь, видів діяльності з проєкцією на одержання гарантованих результатів. Принципи створення ПКМ РЛ: цілеспрямованості, особистісності, культурологічності, науковості, диференційованості та варіативності, акцентричності, методичності, універсальності.

4. Система цільових завдань до літературної теми – СЦЗ ЛТ (на чверть) (проектно-конструкторська модель вивчення літературної теми (ПКМ ЛТ) – набір цільових завдань на чверть відповідно до Концепції літературної освіти, модельних програм та освітніх стандартів із літератури, ключових компетентностей, наскрізних умінь, видів діяльності з проєкцією на одержання гарантованих результатів. Принципи створення ПКМ ЛТ: цілеспрямованості, особистісності, культурологічності, науковості, диференційованості та варіативності, акцентричності, методичності, універсальності.

5. Модель вивчення курсу літератури – МВКЛ (на рік) (проектно-конструкторська модель курсу літератури – графічно-символьне зображення змістово-логічної структури курсу літератури та організації досягнення літературно-мистецького й соціально-культурного досвіду через дидактичне та просторово-часове структурування навчального матеріалу. Засадничі положення створення **МВКЛ**: аксіологічність, логічність і послідовність, системність, інформаційність, репрезентативність.

6. Модель компетентісно-діяльнісного літературного заняття – МКД ЛЗ (або програма вивчення літературної теми для учня-читача

(ПВЛТ) – наперед продуманий план (маршрут за технологічною картою) пізнавально-розвивально-навчальної діяльності учня-читача.

Модель містить стислий зміст, обсяг літературних знань, умінь і навичок, наскрізних умінь, читацької компетентності, норм, цінностей тощо, обов'язкових для засвоєння на різних етапах навчання протягом чверті, семестру, року. У ПВЛТ визначаються твори для обов'язкового текстуального вивчення, з позакласного читання, розділу літератури рідного краю, подаються основні теоретико-літературні поняття, що мають бути засвоєні під час вивчення літературної теми. До ПВЛТ додається пакет творчих завдань (робіт) із розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності на заняттях із літератури (ПТЗЛ). Окремо подаємо для учнів-читачів орієнтовний зразок, форму, терміни та критерії тематичного (поточного, підсумкового) оцінювання навчальних досягнень або блок варіативних тестів (тестотека), перелік творів, які школярі мають вивчити напам'ять.

ПВЛТ складається на основі проєктно-конструкторської моделі вивчення курсу літератури (ПКМ КЛ), із урахуванням вимог Концепції літературної освіти, державних модельних програми та освітніх стандартів із літератури. ПВЛТ розробляється заздалегідь і вручається кожному учневі в останній день занять чверті (семестру, року), а також презентується, коментується вчителем на заняттях літератури.

7. Програма розвитку мовленнєвої діяльності учнів-читачів – ПРМЧ (пакет творчих завдань (робіт) комунікативно-мовленнєвої діяльності (ПТЗЛ) – комплекс узаємопов'язаних завдань чи робіт із розвитку усного та писемного мовлення учня-читача на літературних заняттях в особистісно зорієнтованому просторі з урахуванням рівнів реакції на літературно-мистецьке явище (твір) і навчальних досягнень учнів, типів мовлення та жанрово-стильової манери письма.

7.3. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної теми (за творчістю П. Куліша, Марка Вовчка)

Програмно-тематичний комплекс планування вивчення курсу

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА – 9 клас

(прізвище, ім'я та по батькові вчителя, категорія, звання)

(повна назва закладу освіти)

Складові ПТКП:

- 1.* Прогностична змістова лінія: система навчальних цілей курсу літератури – СНЦ-Л
- 2.* Проектно-конструкторська модель курсу – ПКМК-____
- 3.* Проектно-конструкторська модель вивчення літературної теми – ПКМТ-____
4. Проектно-конструкторська модель уроку літератури – ПКМУ-____
5. Програма дій учня-читача в системі літературної освіти
6. Траєкторія (модель) літературного розвитку учня-читача
7. Орієнтовна програма комунікативно-мовленнєвої діяльності учня-читача
8. Засоби діагностики літературно-читацьких дій старшокласників

Примітка: *- для обов'язкового затвердження дирекцією закладу освіти; останні позиції – за узгодженням сторін

Складено з урахуванням положень Концепції літературної освіти (Н. Волошина), Державної програми з української літератури (Р. Мовчан), джерело: Українська література. 5–12 класи. – К., 2005); державних стандартів із літератури (г. «Освіта України». – 2003. – № 1–2); Концепції літературної освіти в системі профільного навчання (проєкт) (В. Шуляр, г. «Українська мова та література». – № 11–12. – 2007).

«Затверджую»

«_____» _____ 20__ р.

Директор
школи (_____)
прізвище, ініціали

«Узгоджено»

«_____» _____ 20__ р.

Заст. директора
школи (_____)
прізвище, ініціали

Науковий керівник, автор проєкту – **Шуляр В. І., кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений учитель України**

Система навчальних цілей

- до літературної теми

Пантелеймон Куліш «До рідного народу», «Троє схотінок», «Заворожена криниця», «Чорна рада»

Марко Вовчок «Максим Гримач»

(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)

1. Знати основні віхи життєвого і творчого шляхів письменників даного періоду.
2. Уміти визначати і пояснювати провідні ідеї поезій П. Куліша, аналізувати художні засоби; коментувати зміст оповідання Марка Вовчка, визначати жанр твору, пояснювати особливості сюжету, роль описів природи, знаходити фольклорні образи-символи.
3. Висловлювати власні міркування з приводу актуальності порушених у віршах П. Куліша проблем.
4. Уміти розрізняти жанри: роман, історичний роман, роман-хроніку, оповідання.
5. Уміти розкривати образи й символи твору П. Куліша «Чорна рада», пояснювати особливості оповіді, різноманітність засобів розкриття образів, історичний колорит.
6. Робити порівняльну характеристику образів Якіма Сомка та Іванця Брюховецького. Співвідносити образи твору з художніми образами інших історичних творів вітчизняних і зарубіжних письменників.
7. Уміти розпізнавати характер романтичного типу.
8. Висловлювати власні судження про ідейно-художні особливості оповідання Марка Вовчка.
9. Уміти аргументовано пояснювати значення діяльності та творчості письменників даного періоду.
10. Формувати риси справедливості, лицарства, щирості, вірності та обов'язку, формувати позиції – жити власною працею.

III	Проектно-конструкторська модель літературної теми (II семестр, IV чверть, 9 годин)		ПКМТ- 5
1.	Назва літературної теми	Пантелеймон Куліш. Марко Вовчок	
2.	Загальна мета до літературної теми	Знати основні віхи життєвого і творчого шляху письменників постшевченківського періоду; уміти визначати й пояснювати провідні ідеї творів, аналізувати художні засоби; уміти розпізнавати характер романтичного типу; уміти розкривати образи і символи творів, пояснювати особливості характеротворення; виховувати вміння за будь-яких умов зберігати власну гідність, наполегливість, почуття лицарства.	
Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій			

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна - Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
1.	Літературний процес другої половини XIX ст. Письменники «постшевченківського періоду»: - Створення узагальнювальної таблиці; - створення медіабібліотеки висловлювань письменників про Т. Шевченка; - міні-вистави (за творами Т. Шевченка й образами його творів); - ліричні читання	Л – традиції та новаторства української літератури; А – самоусвідомлення особистості в літературі, протистояння суспільству та долі; К – доба в літературі та мистецтві; М – зв'язна розповідь, аналітичне повідомлення; Д – зіставляти, порівнювати, узагальнювати	Н-М (вступний)	Історія України (друга половина XIX ст.). Жанри, літературні стилі	

Зміни, доповнення, роздуми:

III	Проектно-конструкторська модель літературної теми (II семестр, IV чверть, 9 годин)				ПКМТ-5
1.	Назва літературної теми	Пантелеймон Куліш. Марко Вовчок			
2.	Загальна мета до літературної теми	Знати основні віхи життєвого і творчого шляху письменників постшевченківського періоду; уміти визначати і пояснювати провідні ідеї творів, аналізувати художні засоби; уміти розпізнавати характер романтичного типу; уміти розкривати образи і символи творів, пояснювати особливості характеротворення; виховувати вміння за будь-яких умов зберігати власну гідність, наполегливість, почуття лицарства			
Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій					
№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
2.	П. Куліш. Життєвий і творчий шлях письменника. Романтичний світогляд: - Вступне слово-звернення до учнів-читачів (особистісно значима ситуація з життя письменника). - Умотивування діяльності школярами і вчителем, позитивна постанова на вирішення літературно-мистецьких завдань. - Словесне – зорове представлення життя і творчості письменника: творча співпраця в групах.	Л – основні етапи життєвого і творчого шляху письменника, місце та значення кожного твору в його доробку й літературному процесі; А – особистість митця і суспільства, арена людських пристрастей; К – романтизм і реалізм; М – монологічні висловлювання; Д – творче мислення	ВЖП	Історія України. Кирило-Мефодіївське товариство	

	• Ціннісно-зорієнтоване осмислення образу автора і його творчості (побудова асоціативних моделей, відповіді на проблемні завдання). • Звіт учня-читача за результатами опрацювання різнопланових відомостей про автора. • Обмін враженнями від почутого: репортаж про урок. • Експрес-тестування. • Заключне слово вчителя про місце письменника в читацькому житті людини				
--	--	--	--	--	--

Зміни, доповнення, роздуми: _____

III	Проектно-конструкторська модель літературної теми (II семестр, IV чверть, 9 годин)				ПКМТ-5	
1.	Назва літературної теми		Пантелеймон Куліш, Марко Вовчок			
2.	Загальна мета до літературної теми		Знати основні віхи життєвого і творчого шляху письменників постшевченківського періоду; уміти визначати і пояснювати провідні ідеї творів, аналізувати художні засоби; уміти розпізнавати характер романтичного типу; уміти розкривати образи й символи творів, пояснювати особливості характеротворення; виховувати вміння за будь-яких умов зберігати власну гідність, наполегливість, почуття лицарства			
Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій						
№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації		Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
7.	Марко Вовчок. Життя і творчість. Історична повість «Маруся». Марко Вовчок як перекладач: - Вступне слово-звернення до учнів-читачів (особистісно значима ситуація з життя письменниці). - Умотивування діяльності школярами і вчителем, позитивна постанова на вирішення літературно-мистецьких завдань). - Словесне – зорове представлення життя і творчості письменниці: мультимедійна презентація. - Ціннісно-зорієнтоване осмислення образу автора і його творчості (побудова асоціативних моделей, відповіді на проблемні завдання, робота з художнім текстом). - Звіт учня-читача за результатами опрацювання різнопланових відомостей про автора.		Л – основні етапи життєвого і творчого шляху письменниці, місце і значення кожного твору в його доробку та в літературному процесі; А – особистість митця і суспільство; К – творчий доробок письменника в літературному процесі. Життя як воно є; М – монологічний виступ; Д – критичне мислення, уміння переконувати, аналізувати	ВЖП	Реалізм. Романтизм. Оповідання. Т. Шевченко і Марко Вовчок	

	• Обмін враженнями від почутого: мозкова атака. • Експрес-тестування • Заключне слово вчителя про місце письменниці				
--	---	--	--	--	--

Зміни, доповнення, роздуми: _____

7.4. ПРОЄКТНО-КОНСТРУКТОРСЬКІ МОДЕЛІ УРОКІВ ЗА ЛІТЕРАТУРНОЮ ТЕМОЮ

7.4.1. Методична модель уроків літератури за творчістю П. Куліша

У 9 класі за програмою з української літератури передбачено вивчення творчості Пантелеймона Куліша в такому варіанті:

К-ть год	Зміст навчального матеріалу	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів	Додатки: Мистецький контекст. Міжпредметні зв'язки
5	Пантелеймон Куліш «До рідного народу», «Троє схотінок», «Заворожена криниця», «Чорна рада» П. Куліш – письменник, перший український професійний літературний критик, перекладач («Біблія», твори В. Шекспіра, Й. В. Ґете), автор підручників для школи, першого українського правопису «кулішівка». Вплив на П. Куліша ідей європейського просвітництва: «Українець у Європі, європеець в Україні». Романтичний світогляд. Ентузіазм і жертвовність П. Куліша у громадській та культурницькій роботі на шляху духовного відродження і культурного збагачення нації. Осуд, біль і гнів поета-громадянина («До рідного народу»). Кредо митця, його романтична лірика («Троє схотінок», «Заворожена криниця»). «Чорна рада» – перший україномовний історичний роман. Версії тлумачення його назви. Історична основа сюжету. Показ протистояння сил державотво-	Знати основні віхи життєвого і творчого шляху письменника. Уміти визначити і пояснювати провідні ідеї поезій, аналізувати художні засоби. Висловлювати власні міркування з приводу актуальності порушених у віршах проблем. Уміти розрізняти жанри: роман, історичний роман, роман-хроніка. Уміти розрізняти історичну і художню правду в романі. Визначати основний конфлікт твору. Пояснити роль образу Чоловіка Божого. Уміти розкрити образи і символи твору, пояснити особливості оповіді, різноманітність засобів розкриття образів, історичний колорит. Робити порівняльну характеристику образів Якимом Сома та Іванця Брюховецького. Співвідносити образи твору з художніми образами інших історичних творів вітчизняних і зарубіжних письменників.	Історичні романи В. Скотта, В. Ґюґо. Перебендя Т. Шевченка, пророк В. Скотта і Чоловік Божий П. Куліша. Народні перекази про козака Мамая. Історичні події в Ніжині 1663 р. («Чорна рада»); Літопис Самовидця (історія України)

	рення і руїництва. Чоловік Божий – носій основної ідеї. Хутір – символ українського способу життя; Черевань – уособлення щасливого хутірського життя; Іван Шрам і Яким Сомко – носії ідеї державності України; Леся і Петро Шраменко – уособлення сімейної ідилії як символу незнищенності українців, України; Кирило Тур – втілення запорозької вольниці та козацького лицарства. Романтичний мотив дороги і його місце у творі. Оцінка роману Т. Шевченком. ТЛ: роман, роман-хроніка, історичний роман	Уміти аргументовано пояснювати значення діяльності П. Куліша для відродження, культурного збагачення української нації. <i>Усвідомлення значення ініціативності, наполегливості й працьовитості для досягнення поставленої мети.</i> <i>Усвідомлення важливості для громадянина України збереження свободи й незалежності рідного краю, його державності.</i> <i>Бачення і розуміння поезії як сповіді душі, вияву найсокровенніших думок і почуттів людини. Формування рис справедливості, колегіальності, лицарства, щирості, вірності почуттю і обов'язку</i>	
--	---	--	--

У ході дослідно-експериментальної роботи нами апробовано спільно з учителем Першої української гімназії імені Миколи Аркаса Яценко Н. А., моделі уроків, що подані далі. Після завершення вивчення літературної теми ми мали такі результати експериментального класу: високий рівень – 10 – 35,7 %; достатній – 17 – 60,7 %; середній – 1 – 3,6 %; у контрольному класі результати такі: високий рівень – 2 – 7,1 %, достатній – 18 – 64,3 %, середній – 8 – 28,6 %.

Урок 2

Тема: П. Куліш. Життєвий і творчий шлях письменника.

Романтичний світогляд

Тип заняття: вивчення біографії письменника (ВБП).

Різновиди (навчальні ситуації): розповідь про життя і творчість.

Мета:

- ознайомити з життям і творчістю письменника;

- закріпити вивчене про літературний процес часів Шевченка і Куліша;
- розвиток навичок логічно образного аналізу життєпису письменника;
- розвивати вміння аргументовано висловлювати власну думку;
- прищепити любов до України та відповідальність за її долю.

Обладнання: портрети письменника різних періодів, виставка його творів, портрети В. Скотта, В. Гюго.

ЗАЧИН ЗАНЯТТЯ

I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів

1.1. *Особистісно значуща ситуація з життя письменника для учня-читача.*

Цікаво, що П. Куліш із ранніх літ ставив перед собою високу мету. Ще у 16 років він розробив програму своїх дій на все життя і в основному не відходив від неї, хіба що перевиконував заплановане. Головним у цій програмі було: стати першим письменником в Україні, критиком, написати історичний роман, поетичну історію України, упорядкувати український правопис, на наукову основу перевести роботу над фольклором, видати 12-томну енциклопедію українського фольклору й етнографії, заснувати друкарню, журнал, здійснити переклад Біблії українською мовою, створити драматичні твори.

1.2. *Обмін думками, бесіда з учнями за почутими фактами:*

- Про які риси характеру майбутнього письменника йдеться?
- Якою є ваша мета?
- Чи часто буває, що мета зраджує людині чи людина зраджує меті?

ОСНОВНА ЧАСТИНА

II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти

1. *Повідомлення теми заняття.*

2. Визначення особистісно-важливих цілей діяльності.

Учні самостійно формулюють цілі діяльності, учитель коректує, допомагає. Цілі заняття можуть бути представлені на слайдах, підготовлених учителем. Їх аналіз.

3. Умотивування наступної діяльності вчителем і школярами.

- За допомогою яких шляхів, засобів, цілей ми досягнемо поставленої мети?
- Що дає вивчення життєпису письменника для літературної освіти?

III. Проєктивно-операційна лінія літературної освіти

1. Забезпечення «ефекту присутності автора»:

- Озвучення прізвища, імені, по батькові письменника, усіх його псевдонімів.
- Портрети письменника різних періодів його життя (слайди учнівської презентації).
- Чи співвідносяться портрети з його псевдонімами?
- Як змінюється письменник духовно?
- Чи можна це помітити з портретів?
- Намалюйте психологічний портрет П. Куліша, виходячи тільки за представленими світлинами.
- Виставкова композиція творів П. Куліша.
- Зачитування спогадів Ганни Барвінок, описів І. Франка, Марка Вовчка тощо.
- Звернення до епістолярію.
- Яким постає письменник на перший погляд?
- Яку характеристику дають йому рідні, знайомі, однодумці, він сам?

2. Словесно-зорове представлення життя і творчості письменника:

«Життєпис образно-логічного типу»

Група біографів. Життєві ситуації:

Слайд 1: патріархальна сім'я малого Панька.

- Кому завдячував малий хлопець своїм талантом?
- Слова П. Куліша про матір: «Ніхто не співав таких давніх пісень, як вона. Пісня була в неї не забавкою: вона думала піснями».

Слайд 2: навчання.

- Як проходило навчання сільського хлопця?
- Чи не позначився характер запального хлопця на стосунках із учнями, учителями?
- Автобіографічна повість «Феклуша», цикл «Воспоминания детства».

Слайд 3. П. Куліш-студент.

- Які видатні люди зустрілися на його шляху?
- Чи знайомий вам афоризм «Платон – мій друг, а істина дорожча»? Як його можна тлумачити, виходячи з цієї життєвої ситуації?
- Лист до О. Кониського.

Слайд 4: Кирило-Мефодіївське товариство. Арешт.

- Як повівся П. Куліш під час арешту?
- Чим займався на засланні? Як це його характеризує?
- Автобіографічний роман «Евгений Онегин нашего времени».

Слайд 5: власна друкарня, видавнича та літературна справа.

- Що вражає вас у такій багатогранності?
- Слова Т. Шевченка про роман «Чорна рада».

Слайд 6: останній період життя П. Куліша.

- Що підтримувало письменника у важкий період?
- Як ви ставитеся до наполегливості П. Куліша в перекладі Біблії?
- Спогади про П. Куліша.

3. Ціннісно зорієнтоване осмислення образу автора та його творчості:

- побудова асоціативних моделей;
- визначення життєвої позиції автора до літератури, постаті Т. Шевченка, літературно-мистецького життя в Україні.

4. Представлення, демонстрація результатів читацької діяльності:

Протягом уроку в зошитах повинні бути складені хронологічні таблиці, список творів П. Куліша, афоризми автора, життєві принципи (такі завдання можна дати по групах, розробивши опорну схему, таблицю або/і модель, яку школярі під час співпраці доповнюватимуть, удосконалюватимуть). Робота над здійсненням добором.

**IV. Рефлексивно-корективна лінія вивчення рівня
літературної освіти, читацького досвіду учнів**

1. Обмін враженнями від почутого про письменника:

- Що вас найбільше вразило в постаті Пантелеймона Куліша?
- Яка домінантна риса характеру П. Куліша?
- Ваше ставлення до проблеми «першорядності» П. Куліша і Т. Шевченка? Чи існує взагалі така проблема?

2. Оперативне вивчення літературно-читацького досвіду учнів (тестування).

3. Варіативні завдання домашньої читацької роботи:

- знати біографію письменника;
- опрацювати ліричні твори автора за програмою вивчення літературної теми;
- характеристика тропів;
- особливості версифікації;
- виразне читання поезій.

РОЗВ'ЯЗКА ЗАНЯТТЯ

V. Слово-епілог словесника

1. Роль образу автора для розуміння змістів (сміслів) художнього твору:

- новаторство письменника;

- його домінантні риси характеру;
- роль П. Куліша в літературному житті України даного періоду.

7.4.2. Методична модель уроків літератури за творчістю Марка Вовчка

Під час дослідно-експериментальної роботи ми вийшли на такі можливі моделі осягнення літературного матеріалу про життя і творчість Марка Вовчка.

Заняття № 7

Тема: **Марко Вовчок. Життя і творчість. Історична повість «Маруся».**

Марко Вовчок як перекладач

Тип заняття: вивчення біографії письменника (ВБП).

Різновиди (навчальні ситуації): розповідь про життя та творчість.

Мета:

- ознайомити з життям і творчістю письменниці;
- закріпити вивчене про літературу часів Шевченка та періоду після його смерті;
- прищепити любов до українського слова.

Обладнання: комп'ютерні презентації, портрети письменниці, виставка творів.

ЗАЧИН ЗАНЯТТЯ

I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів

1. Особистісно значуща ситуація з життя письменниці для учня-читача.

За кордоном Марія із сином не жила на одному місці. З Німеччини вони переїхали в Англію, згодом – у Францію. Поринувши у вир французької літературної еліти, Марко Вовчок, мабуть, особисто познайомила з Г. Флобером та Жорж Санд. До речі, Т. Шевченко, зіставляючи Вовчка і Жорж Санд, перевагу надавав майстерності української письменниці. Французький видавець П.-Ж. Етцель запропонував їй написати для журналу казки. Марія

легко впоралася із завданням, хоч творити прийшлося французькою мовою. За ці казки Марка Вовчка і в наш час вважають французьким класиком дитячої літератури. Повість «Маруся» у французькому перекладі набула широкої популярності. У паризьких школах повість входила в число тих книг, якими наприкінці навчального року нагороджували кращих учнів. А свої твори Жуль Верн російською мовою доручив перекладати тільки Маркові Вовчку.

- Про що свідчить ця ситуація?
- Про які риси характеру письменниці можна стверджувати?

ОСНОВНА ЧАСТИНА

II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти

1. Повідомлення теми заняття.

2. Визначення особистісно-важливих цілей діяльності.

Учні самостійно формулюють цілі діяльності, учитель коректує, допомагає. Цілі уроку можуть бути представлені на слайдах, підготовлених учителем. Їх аналіз.

3. Умотивування наступної діяльності вчителем і школярами:

- 1) За допомогою яких шляхів, засобів, цілей ми досягнемо поставленої мети?
- 2) Що дає вивчення життєпису письменника для літературної освіти?

III. Проєктивно-операційна лінія літературної освіти

1. Забезпечення «ефекту присутності автора»:

- озвучення прізвища, імені, по батькові письменниці, варіантів тлумачення його псевдоніма;
- портрети письменниці різних періодів її життя (слайди учнівської презентації).

Бесіда з учнями-читачами:

- Яке оточення письменниці ви спостерігаєте?
- Чи могло воно вплинути на неї та її творчість?
- Що вперше кидається в очі при вивченні її портретів?

2. Словесно-зорове представлення життя і творчості письменника:

«Життєпис образно-логічного типу»

Група біографів. Життєві ситуації:

Кадр 1. Дитинство Марії в російському оточенні.

Бесіда за змістом кадру:

1. Ким були батьки майбутньої письменниці? Їх вплив на неї був вагомий?
2. Як сприймала ситуацію з вітчимом маленька Маша? Які риси характеру виявилися?
3. Проаналізуйте її оточення? Чи можна йому дивуватися?

Спогади брата Дмитра Вілінського: «Наша стара кухарка Катерина частенько розповідала мені про сестру Марію Олександрівну, називаючи її розумницею та красунею».

Кадр 2. Навчання в приватному пансіоні для благородних дівчат у Харкові:

1. Що змінилося в житті Марії?

Спогади П. Трубецького: «Для продовження цивільної служби арестований здібний і до підвищення чину достойний».

Кадр 3. Заміжжя та літературна діяльність:

1. Які риси характеру виявила Марія, наполягаючи на одруженні?
2. Звідки вона брала сюжети для оповідань?

Спогади Марії Вілінської.

Кадр 4. Марко Вовчок і П. Куліш. Т. Шевченко:

1. Проаналізуйте стосунки видатних письменників.

2. Що саме схвилювало Т. Шевченка в її оповіданнях?

Слова Т. Шевченка, спогади Марка Вовчка.

Кадр 5. Марка Вовчок за кордоном:

1. Чому не покидає літературну діяльність?
2. Як ставляться до української письменниці французькі письменники?

Кадр 6. Літературна діяльність:

1. Що спонукало жінку не полишати свою літературну діяльність?
2. Проаналізуйте її спадщину.

3. *Ціннісно зорієнтоване осмислення образу автора та його творчості:*

- побудова асоціативних моделей;
- визначення життєвої позиції автора до літератури, постаті Т. Шевченка, літературно-мистецького життя в Україні.

4. *Представлення, демонстрація результатів читацької діяльності.*

Протягом уроку в зошитах повинні бути складені хронологічні таблиці, список творів Марка Вовчка, життєві принципи (такі завдання можна дати по групах). Робота над здійсненням добром.

**IV. Рефлексивно-корективна лінія вивчення рівня
літературної освіти, читацького досвіду учнів**

1. Обмін враженнями від почутого про письменника:
 - Що вас найбільше вразило?
 - Яка домінуюча риса характеру Марка Вовчка?
2. *Оперативне вивчення літературно-читацького досвіду учнів (тестування).*
3. *Варіативні завдання домашньої читацької роботи:*
 - знати біографію письменника;
 - реалізм та романтизм у творах письменниці;

- романтичний характер у творі;
- мистецький контекст: Е. Золя, В. Гюго, І. Тургенев, М. Некрасов.

РОЗВ'ЯЗКА ЗАНЯТТЯ

V. Слово-епілог словесника

1. Місце особи письменниці в читацькому житті людини.

- Новаторство письменниці, мова її творів; його домінантні риси характеру; роль Марка Вовчка в літературному житті України даного періоду.

7.5. ТЕХНОЛОГІЯ ПЛАНУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТЕМИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ (ЗА ТВОРЧІСТЮ МИКОЛИ ВОРОНОГО ТА ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ, 10 КЛАС)

7.5.1. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення літературної теми

***(Микола Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта».
Олександр Олесь (Кандиба) «З журбою радість обнялась...», «Чари
ночі», «О слово рідне! Орле скутий», «По дорозі в Казку»)***

У роботі вчительки української літератури Назаренко Л. А. склалася певна система планування вивчення літературної теми. Як зразок, подаємо проектно-конструкторські моделі вивчення курсу української літератури в природничо-математичному класі та планування літературної теми в системі за творчістю Миколи Вороного та Олександра Олеся.

I		Проектно-конструкторська модель курсу літератури				ПКМК-10
10 клас		Українська література (природничо-математичний)				50 год
Семестр	Чверть	Кількість годин	Перший семестр – 16 год Другий семестр – 34 год			
			I – 8 год	II – 8 год	III – 20 год	IV – 14 год
Назва теми, тематика творів		Література 70–90-х років XIX ст. І. Нечуй-Левицький, П. Мирний	Драматургія й театр І. Карпенко-Карий, М. Старицький, І. Франко	Б. Грінченко, М. Коцюбинський, О. Кобилянська, В. Стефаник, Л. Українка	М. Вороний, О. Олесь, В. Винниченко	
Тип, різновид уроку, заняття, варіанти навчальних ситуацій/ідея						
1. Н-М	Настановчо-мотиваційний		1+	1+	1+	
2. ВЖП	Вивчення життєпису письменника		2	2	5	3
3. ВАТ	Вивчення й аналіз художнього твору		3	2	8	5
4. ВТЛ	Вивчення теоретико-літературних понять		+	+	1	1
5. ПЧ/ЛРК	Уроки позакласного читання, літератури рідного краю			1 – ПЧ*		1 – ПЧ*
6. РК-МД	Розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності		1 – РЗМ*	1 – ВЧ*	2 – РЗМ* + ВЧ*	1 – РЗМ*
7. С-УП	Системно-узагальнювальне повторення літературного матеріалу				1	1
8. Р-КК	Рефлексивно-корективний контроль літературно-духовного розвитку читача		1	1	1 – ТО* + 1 – ТО*	1 – ТО* + 1 – ПТО*
* ПРИМІТКИ: ТО* - тематичне оцінювання літературних досягнень учня-читача ПЧ* – позакласне читання ВЧ* – виразне читання ПТО* – підсумкове тематичне оцінювання літературних досягнень учня-читача РЗМ* – розвиток зв’язного мовлення						

Науковий керівник, автор проєкту – Шуляр В. І., кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений учитель України

Система навчальних цілей до літературної теми

Микола Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта». ***Життя і творчість, багатогранна діяльність***

1. *Мати уявлення про обставини появи поетичних творів перших десятиліть ХХ століття, її тематично жанрові горизонти, індивідуальні стильові особливості творів поетів даного періоду.*
2. *Знати й розуміти:*
 - *основні віхи життєвого і творчого шляху М. Вороного, зміст прочитаних творів;*
 - *теоретико-літературне поняття «символізм».*
3. *Уміти:*
 - *з'ясовувати обставини написання поетичних творів;*
 - *розпізнати символічний твір серед інших;*
 - *характеризувати тематику і проблематику віршів М. Вороного;*
 - *визначати їхні жанрові й ритмомелодичні особливості;*
 - *вказати на художні ознаки символізму у творі;*
 - *виразно читати поетичні твори М. Вороного, використовуючи засоби виразності;*
 - *використовувати різні інформаційні джерела для отримання інформації.*
4. *Формувати здатність аналізувати, розмірковувати, розкривати неоромантичне звеличення краси природи у вірші «Блакитна Панна». Передавати власні почуття від вірша. Аналізувати поетику символізму у вірші «Інфанта».*

II.	Проектно-конструкторська модель літературної теми (II семестр, IV чверть, 14 годин)	ПКМТ-10
-----	--	---------

- | | | |
|----|---------------------------------------|--|
| 1. | Назва
літературної теми | <i>Микола Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта».
Життя і творчість, багатогранна діяльність.</i> |
| 2. | Загальна
мета
літературної теми | <i>Ознайомити учнів із особливостями розвитку української прози даного періоду на прикладі творів М. Вороного; з'ясувати жанрові особливості поетичних творів, особливості символізму; виявити конкретно-історичне, національне; цінувати свободу вибору, прагнення до волі.</i> |

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата
1.	<u>Микола Вороний.</u> <u>Життя і творчість, багатогранна діяльність</u> I. Підготовка до вивчення літературної теми читачем-старшокласником: 1) Вступне слово вчителя:. – Історична доба, її особливості – Робота з електронною енциклопедією. Вивчення теоретико-літературних понять (символ, символізм). – Національна свідомість як важливий фактор громадянської позиції М. Вороного. 2) Групова робота учнів з інтернет-джерелами	Л – історична доба, її особливості; А – особистість і суспільство: протистояння чи/і гармонія; К – література в суспільному й духовному житті людини;	ВЖП, практикум	Історія: - історичні події перших десятиріч ХХ століття	

	(http://www.krytyka.kiev.ua. http://www.poetryclub.club.com.ua. http://www.uazone.net. http://www.ukrlib.com/ua) за темами: – Життєвий шлях митця. – Націоналіст і злочинець? – Засуджений до вищої міри соціального захисту. – Творчий доробок (стислий огляд). 3) Створення старшокласниками ейдос-конспектів. 4) Представлення результатів учнівської дослідницької діяльності. 5) Тестування за допомогою інформаційних технологій із метою перевірки усвідомлення навчального матеріалу	М – зв’язна розповідь учнями-читачами за створеними ними ейдос-конспектами			
2.	<u>М. Вороний – «ідеолог» модернізації української літератури</u> I. Підготовка до вивчення літературної теми читачами-старшокласниками; 1) Вступне слово вчителя до учнів-читачів «М. Вороний – один із найталановитіших українських поетів». II. Проективно-операційна лінія літературної освіти: 1) Підготовка до сприйняття художнього твору – презентація групової робота за опрацьованими джерелами (інтернет, паперові носії інформації) з такими повідомленнями: «Порівняльний аналіз ознак раннього європейсь-	Л – традиції та новаторство М. Вороного; А – протистояння особистості та суспільства; діалектика душі героя; К – вибір життєвого шляху; людина і суспільство; людина і природа;	Аналіз поетичного твору, практикум	<i>Символізм, художні ознаки символізму в творі, жанрові та ритмомелодичні особливості поезій</i>	

кого символізму і українського символізму», «Вплив французького (П. Верлена) символізму на творчість М. Вороного», «Творчість М. Вороного – перша декларація ідей і форм символізму». 2) Вивчення, аналіз, інтерпретування поетичних творів: - Читання поетичних творів завчасно підготовленими учнями і/або використання грамзапису. - Визначення змістових і художніх особливостей поезії М. Вороного. (Мотив необхідності для поета бути «цілим чоловіком» («Іванові Франкові»)). Єдність краси природи і мистецтва («Блакитна Панна»). Узагальнено-ідеалізований жіночий образ як сюжетний центр вірша. Згадка про революцію як данина естетиці доби соціальних перетворень («Інфанта»). 3) Конкурс читців	М – формування повної зв’язної аргументованої відповіді АБО умотивована відповідь; повідомлення; «акторський виступ»			
--	---	--	--	--

Зміни та доповнення: _____

Система навчальних цілей до літературної теми

**«Олександр Олесь (Кандиба) «З журбою радість обнялась...», «Чари ночі»,
«О слово рідне! Орле скутий», «По дорозі в Казку»**

1. Знати й розуміти:

- основні події життя і творчості О. Олеся;
- напам'ять одну з поезій поета (на вибір).

2. Уміти:

- визначити провідні мотиви, жанри поезій, віршові розміри, пояснити ритмо-мелодичні особливості, художні засоби, характеризувати поетичні образи;
- висловити власні судження про прочитані поетичні твори О. Олеся;
- пояснювати роль антитези у вірші «З журбою радість обнялась»;
- знаходити символічні образи в художніх творах, пояснювати їх зміст, зокрема символ дороги в Казку;
- проводити компаративний аналіз драматичного етюд «По дорозі в Казку» і поеми «Мойсей» І. Франка;
- висловлювати власні міркування з приводу порушених у творі проблем (лідерства, шляхів успішного досягнення мети).

3. Мати уявлення про Шевченківські мотиви у творчості О. Олеся.

Проектно-конструкторська модель літературної теми (II семестр, IV чверть, 14 годин)	ПКМТ-10
--	----------------

- | | | |
|----|---|---|
| 1. | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Назва літературної теми </div> | <p style="text-align: center;">Олександр Олесь (Кандиба)</p> <p style="text-align: center;">«З журбою радість обнялась...», «Чари ночі», «О слово рідне! Орле скутий»,
«По дорозі в Казку»</p> |
| 2. | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> Загальна мета до літературної теми </div> | <p>Ознайомити з життєвим і творчим шляхом поета, його світоглядними переконаннями. З'ясувати неоромантичні, символістські тенденції у творчості, жанрові особливості поетичних творів, значення образів-символів; виявити музичність, звукову виразність поезій; цінувати прагнення до волі, благородство вчинків, що здійснюються заради людей</p> |

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата
3.	<u>Олександр Олесь – неординарна особистість.</u> <u>Патріотична спрямованість збірки</u> <u>«З журбою радість обнялась»,</u> <u>своєрідність поезії «О слово рідне! Орле скутий!»</u> I. Підготовка до вивчення літературної теми читачем-старшокласником: 1) Вступне слово вчителя. II. Вивчення основних віхів життя митця: 1) Мультимедійна презентація учнів «Журба і радість О. Кандиби». III. Перевірка сприйняття матеріалу:	Л – Світоглядні переконання О. Олесь; А – особистість і суспільство: протистояння чи гармонія;	ВЖП, аналіз поетичного твору	ТЛ: символізм, перенесення, градація	

	1) Усні висловлювання реципієнтів. IV. Проективно-операційна лінія літературної освіти: 1) Підготовка до сприйняття художнього твору (робота з базою даних, підготовленою вчителем). 2) Символізм у мистецтві на шляху до естетичних переживань. 3) Шевченківські мотиви у творчості О. Олеся. V. Вивчення, аналіз, інтерпретування поетичних творів: 1) Виразне читання поетичного твору «З журбою радість обнялась» учителем/ прослуховування виразного читання актором у записі. 2) Аналіз, інтерпретація твору (колективно). Музичність, звукова виразність поезії. Майстерність у відтворенні настрою і почуття. 3) Читання поетичного твору «О слово рідне! Орле скутий!», підготовленого учнем-виконавцем. 4) Складання партитури поезії старшокласниками (учитель корегує). 5) Самостійний аналіз, інтерпретація твору учнями-читачами (експресивне висловлювання патріотичних почуттів). 6) Перевірка сприйняття, конкурс читців. VI. Усне висловлювання «Неоромантичні, символістські тенденції у творчості О. Олеся»	К – література в суспільному й духовному житті людини; М – зв'язне усне повідомлення			
--	--	--	--	--	--

Зміни та доповнення: _____

7.5.2. Програма вивчення літературної теми для учня-читача (за творчістю Миколи Вороного й Олександра Олеся)

I варіант

ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТЕМИ (для учня-читача)

10 клас, II семестр, IV чверть
з «06» квітня до «30» травня 2009 р.

1. Назва літературної теми.

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА 10-х років XX ст.

2. Основні твори для читання:

Микола Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта».

Олександр Олесь (О. Кандиба) «З журбою радість обнялась...», «Чари
ночі», «О слово рідне! Орле скутий!..», «По дорозі в Казку».

Володимир Винниченко «Момент». Життя і творчість, громадська і по-
літична діяльність.

3. Базові теоретико-літературні поняття:

Символізм, драматичний етюд, неореалізм, психологічна драма.

4. Твори для вивчення (розказування) напам'ять:

М. Вороний «Блакитна Панна», О. Олесь (на вибір).

5. Твори для позакласного читання:

О. Кобилянська «Людина».

6. Твори для самостійного читання, ознайомлення:

М. Вороний «Поезії». О. Олесь «Поезії».

7. Обов'язкові роботи з розвитку зв'язного мовлення:

«Роздуми про миттєве і вічне, сенс життя, щастя людини» (за творчістю
В. Винниченка).

**8. Поточна та підсумкова атестація (оцінювання, критерії, зра-
зки):** ТКР за творчістю М. Вороного, О. Олеся, В. Винниченка (різномірні
завдання).

9. Очікувані (гарантовані, плановані) результати:

Знати основні віхи життєвого і творчого шляху М. Вороного.

Уміти: розпізнати символічний твір серед інших; характеризувати тематику і проблематику віршів М. Вороного, а також визначати їхні жанрові й ритмомелодичні особливості. Указувати на художні ознаки символізму у творі. Розкрити неоромантичне звеличення краси природи у вірші «Блакитна Панна». Передавати власні почуття від вірша. Аналізувати поетику символізму у вірші «Інфанта».

Знати основні події життєвого і творчого шляху О. Олеся.

Визначати провідні мотиви поезій, пояснювати ритмомелодичні особливості, художні засоби (контраст, антитеза, символіка тощо); поетичні жанри й аналізувати образи. Висловлювати власні судження з приводу художніх особливостей поезії митця.

Знати зміст етюду «По дорозі в Казку». Уміти: визначити його тему, проблеми, розкривати власне розуміння образів-символів, зокрема символ дороги в Казку. Сформулювати відповідь на питання: «Казка життя людства – вимисел чи реальність?». Порівняти драматичний етюд «По дорозі в Казку» і поему «Мойсей» І. Франка. Висловлювати власні міркування з приводу порушених у творі проблем (лідерства, шляхів успішного досягнення мети).

Знати основні моменти життєвого і творчого шляху В. Винниченка, про його громадську та політичну діяльність.

Знати зміст, тематику й проблемні питання новели «Момент».

Розкрити філософський підтекст новели. Схарактеризувати образ Пани, роль героя-оповідача. Аргументовано передавати власні роздуми, судження про миттєве й вічне, сенс життя, щастя людини. Розкривати імпресіоністичну поетику твору.

Висловлювати свої судження про актуальність для нашого часу порушених письменником проблем, аргументувати їх прикладами з тексту. Вміти означувати місце В. Винниченка в українській та світовій літературах. Працювати з допоміжними літературно-критичними статтями, користуватися довідниками і словниками.

Бажаю успіху!

Назаренко Л. А.

II варіант

ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТЕМИ

(для учня-читача)

10 клас, II семестр, IV чверть
з «06» квітня до «30» травня 2009 р.

1. Назва літературної теми

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА 10-х років XX ст.

2. Основні твори для читання:

Микола Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта».

Олександр Олесь (О. Кандиба) «З журбою радість обнялась...», «Чари ночі», «О слово рідне! Орле скутий!..», «По дорозі в Казку».

Володимир Винниченко «Момент». Життя і творчість, громадська й політична діяльність.

3. Базові теоретико-літературні поняття:

Символізм, драматичний етюд, неореалізм, психологічна драма.

4. Твори для вивчення (розказування) напам'ять:

М. Вороний «Блакитна Панна», О. Олесь (на вибір).

5. Твори для позакласного читання:

О. Кобилянська «Людина».

6. Твори для самостійного читання, ознайомлення:

М. Вороний «Поезії». О. Олесь «Поезії».

7. Обов'язкові роботи з розвитку зв'язного мовлення:

«Роздуми про миттєве і вічне, сенс життя, щастя людини» (за творчістю В. Винниченка).

8. Поточна та підсумкова атестація (оцінювання, критерії, зразки): ТКР за творчістю М. Вороного, О. Олеся, В. Винниченка (різнорівневі завдання).

9. Очікувані (гарантовані, плановані) результати.

Життєвий і творчий шлях М. Вороного

Знати основні віхи життєвого і творчого шляху М. Вороного:

для початкового рівня: 2–3 епізоди з життя поета;

для середнього рівня: виявляти розуміння причин еміграції та повернення на батьківщину М. Вороного, а також про трагічність долі поета;

для достатнього рівня: вплив французького символізму на творчість митця, місце М. Вороного в українській та світовій літературах;

для високого рівня: спільне та відмінне між творчістю парнасців і творчим доробком М. Вороного.

Уміти:

- *для початкового рівня:* розпізнавати символічний твір серед інших; давати відповіді на запитання, пов'язані зі змістом «Блакитної Панни», назвати жанр поезій: «Іванові Франкові», «Інфанта»;
- *для середнього рівня:* знаходити ознаки символізму у творі М. Вороного «Блакитна Панна», розкривати громадянську позицію митця у творі «Іванові Франкові», висловлювати оцінювальне судження щодо подій, описаних у поезії «Інфанта»;
- *для достатнього рівня:* самостійно і/або під керівництвом учителя працювати з допоміжними літературно-критичними статтями, кори-

- стуватися довідниками і словниками, електронними енциклопедіями, інтернет-джерелами; установлювати і пояснювати зв'язки між причинами написання творів :Іванові Франкові», «Інфанта»; характеризувати тематику і проблематику віршів М. Вороного, визначати їхні жанрові й ритмомелодичні особливості; указати на художні ознаки символізму у творах; розкрити неоромантичне звеличення краси природи у вірші «Блакитна Панна»; передати власні почуття від вірша;
- *для високого рівня:* створювати власні твори на основі зразків світового рівня, виконувати компаративний аналіз поетичних творів, об'єднаних однією тематикою і/або жанром. Аналізувати поетику символізму у віршах М. Вороного.

Життєвий і творчий шлях О. Олеся

Знати основні події життєвого і творчого шляху О. Олеся:

- *для початкового рівня:* 2–3 епізоди з життя поета, мати уявлення про громадянську лірику митця;
- *для середнього рівня:* ознайомитися з життєвим і творчим шляхом поета, його світоглядними переконаннями, виявляти розуміння причин еміграції, висвітлювати основні події життя і творчості О. Олеся, мати уявлення про Шевченківські мотиви у творчості О. Олеся;
- *для достатнього рівня:* висловлювати власну думку з приводу надії і смутку поета, пояснювати, чому поезії митця не друкувалися з 1930 до 1957 р., розуміти як на поезії О. Олеся відбилися пошуки новоромантиків і символістів;
- *для високого рівня:* осмислити зроблене поетом, дати об'єктивну оцінку його творчості, висловити власні судження про прочитані поетичні твори О. Олеся.

Уміти:

- *для початкового рівня:* відкрити для себе поетичний світ митця, жа-

- нрові особливості поетичних творів; виявляти музичність, звукову виразність поезій «З журбою радість обнялась», «О слово рідне! Орле skutий!», «Чари ночі», майстерність у відтворенні настрою і почуття;
- *для середнього рівня*: визначати провідні мотиви поезій, пояснювати ритмомелодичні особливості, художні засоби (контраст, антитеза, символіка тощо); знаходити ознаки символізму у творі «По дорозі в казку» О. Кандиби; формулювати власне бачення концепту «любові»;
 - *для достатнього рівня*: висловлювати власні судження з приводу художніх особливостей поезій митця, визначати поетичні жанри поезій, їх тему, проблеми, розкривати власне розуміння образів-символів, зокрема символ дороги в Казку, аналізувати образи. Сформулювати відповідь на запитання «Казка життя людства – вимисел чи реальність?», зіставляти поетичні твори О. Олеся та П. Тичини;
 - *для високого рівня*: порівнювати драматичний етюд «По дорозі в Казку» і поему «Мойсей» І. Франка, висловлювати власні міркування з приводу порушених у творі проблем (лідерства, шляхів успішного досягнення мети), створювати поетичні твори.

Життєвий і творчий шлях В. Винниченка

Знати життєвий і творчий шлях В. Винниченка:

- *для початкового рівня*: основні моменти життєвого і творчого шляху В. Винниченка, про його громадську та політичну діяльність, ознаки новели, зміст твору «Момент»;
- *для середнього рівня*: причини політеміграції В. Винниченка, новаторство письменника, зміст, тематику й проблемні питання новели «Момент», причини поведінки героїв;
- *для достатнього рівня*: означити ставлення письменника до організації голодомору, знищення української науки й культури, висловлювати свої судження про актуальність для нашого часу порушених письменником проблем у творах;

- *для високого рівня*: означити місце В. Винниченка в українській та світовій літературах, знати і тлумачити імпресіоністські віяння в малій прозі В. Винниченка, з'ясувати моральний потенціал людини;

Уміти:

- *для початкового рівня*: давати відповіді на запитання відповідно до змісту твору, висловлювати своє ставлення до подій, недостатньо аргументуючи їх;
- *для достатнього рівня*: розкривати філософський підтекст новели; схарактеризувати образ Панни, роль героя-оповідача; виявляти розуміння змодельованих подій, художньої деталі, несподіваної розв'язки новели «Момент»;
- *для достатнього рівня*: працювати з допоміжними літературно-критичними статтями, користуватися довідниками і словниками; уміти аргументовано передавати власні роздуми, судження про миттєве й вічне, сенс життя, щастя людини, розкривати імпресіоністичну поетику твору; інтерпретувати художній твір, застосовуючи теоретико-літературний інструментарій;
- *для високого рівня*: виявляти здатність в оцінюванні художньо-мистецької вартісності новели, аргументувати актуальність проблем прикладами з тексту; створити власний текст, аналізуючи глибоке проникнення митця в душі своїх героїв, розкриваючи причини їхньої поведінки, аргументувати свої враження від твору.

Бажаю успіху!

Назаренко Л. А.

7.5.3. Програмно-тематичний комплекс планування вивчення курсу: профіль української філології

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА – 10 клас, профіль української філології

Яценко Наталя Анатоліївна, учитель вищої категорії

(прізвище, ім'я та по батькові вчителя, категорія, звання)

Перша українська гімназія імені Миколи Аркаса Миколаївської міської ради

(повна назва закладу освіти)

Складові ПТКП:

1. * Прогностична змістова лінія: система навчальних цілей курсу літератури – СНЦ-Л.
2. * Проєктно-конструкторська модель курсу – ПКМК – 10 клас.
3. * Проєктно-конструкторська модель вивчення літературної теми – ПКМТ – 10 клас.
4. * Плановані результати літературної компетентності (відповідно до Державного стандарту «Література»).
5. Проєктно-конструкторська модель уроку літератури – ПКМУ – 10 клас.
6. Програма дій учня-читача в системі літературної освіти.
7. Траєкторія (модель компетенцій) літературного розвитку учня-читача.
8. Орієнтовна програма комунікативно-мовленнєвої діяльності учня-читача.
9. Засоби діагностики літературно-читацьких дій старшокласників.

Примітка: *- для обов'язкового затвердження дирекцією закладу освіти; останні позиції – за узгодженням сторін.

Складено з урахуванням положень Концепції літературної освіти, Державної програми з української літератури (авт.: М. Г. Жулинський та ін., джерело – лист МОНУ); державних стандартів із літератури (г. «Освіта України». – 2003. – № 1–2); Концепції літературної освіти в системі профільного навчання (авт. В. І. Шуляр, джерело – газета «Українська мова та література». – 2007. – № 11–12).

«Затверджую»

«_____» _____ 20__ р.

Директор
школи

(Бережний С. В.)
прізвище, ініціали

«Узгоджено»

«_____» _____ 20__ р.

Заст. директора
школи

(Сідень І. О.)
прізвище, ініціали

Миколаїв, 2010–2011 н.р.

Науковий керівник – **Шуляр В. І.**, к.пед.н., доцент, заслужений учитель України

I.	Система навчальних цілей: до курсу літератури; тематичного розділу (на чверть); літературної теми (8–10 год)	СНЦ-Л
----	--	-------

- до курсу літератури у 10 класі:

1. Мати уявлення про літературу 70–90-х рр. XIX століття та початку XX ст. як нерозривний літературний процес у культурологічному контексті доби.
2. Здійснити узагальнювальне повторення про фольклор та міфологію як основу вивчення художньої літератури.
3. Знати основні етапи життя і творчості письменників, що вивчаються, зміст творів, розуміти зміст прочитаного, давати йому власну оцінку, спираючись на конкретно-історичне, національне та загальнолюдське:
 - із літератури 70–90-х рр. XIX століття (І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я», «Князь Єремія Вишневецький», Панас Мирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні», І. Карпенко-Карий «Мартин Боруля», «Сава Чалий», М. Старицький «До молоді», «Гетьман», «Виклик», «Талан», «Оборона Буші», огляд поезії Я. Щоголева, І. Манжури, П. Грабовського (на вибір), І. Франко «Гімн» («Замість пролога»). «Розвивайся ти, високий дубе...», «Гримить! Благодатна пора наступає...», «Сікстинська мадонна», «Чого являєшся мені...», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...», «Безмежнеє поле...», «Хоч ти не будеш цвіткою цвісти...», «Легенда про вічне життя», «Декадент», «Розвивайся ти, високий дубе...», «Мойсей», «Сойчине крило», «Перехресні стежки», «Украдене щастя», «Із секретів поетичної творчості» (уривки), Б. Грінченко «Каторжна», «Дзвоник»);
 - із української літератури кінця XIX – початку XX століття (М. Коцюбинський «На камені», «Intermezzo», «Цвіт яблуні», «Тіні забутих предків», О. Кобилянська «Valse melancholique», «Земля», «Битва», В. Стефаник «Новина», «Камінний хрест», «Марія», Леся Українка «Contra spem spero!», «І ти колись боролась, мов Ізраїль...», «Хвиля», «Стояла я і слухала весну...», «Все- все покинуть, до тебе полинуть...», «Уста говорять: «Він навіки згинув!..», «І все-таки до тебе думка лине...», «Дим», «Одержима», «Лісова пісня», «Бояриня», М. Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта», «Ти не любиш мене», «Легенда», О. Олесь «З журбою радість обнялась...», «Чари ночі», «О слово рідне! Орле скутий!..», «Лебідь», «Яка краса: відродження країни!..», «О принеси як не надію...», «По дорозі в Казку», В. Винниченко «Момент», «Записки кирпатого Мефістофеля», «Гріх»).
4. Визначати роль і місце письменника в літературному процесі, особливості літературного процесу певного періоду, зв'язок між світоглядом письменника та його творчістю, особливості жанрів творів, проблематику творів.
5. Розуміти особливості літературних течій та напрямів.
6. Засвоїти та поглибити теоретико-літературні поняття про твори: поняття національного і вселюдського, літературний процес, соціально-побутова повість, повість-хроніка, поглиблення поняття про реалізм, засоби змалювання комічного, епос та його жанри, соціально-психологічний роман, індивідуальний стиль письменника, поглиблення поняття про сюжет і композицію (дві сюжетні лінії у

твори), драма, її особливості, жанри драматичних творів, соціально-побутова драма, поглиблення поняття про ліричні жанри (сонет, веснянка, гімн, терцини, філософська лірика), ліричний цикл, філософська поема, ліричний герой, поетичний образ, його різновиди, віршові розміри, образотворчі засоби ліричного твору, модернізм та його тенденції, імпресіонізм, новела, психологічна новела, взаємопроникнення літературних родів та жанрів, експресіонізм, поезія в прозі, неоромантизм, драма-феєрія, білий вірш, символізм, драматичний етюд, неореалізм, психологічна драма.

7. Робити глибокий ідейно-художній аналіз літературного твору з вираженням власного ставлення до прочитаного, порівнювати з іншими образами та творами української і зарубіжної літератур.

8. Писати рекомендовані програмою твори з розвитку зв'язного мовлення.

- до тематичного розділу (епохи) літератури
Література 70–90-х років XIX століття

(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)

1. Знати особливості літературного процесу 70–90-х рр. XIX століття, тематично жанрові обрії прози, жанрові різновиди повісті, особливості розвитку драматургії, вершинні досягнення поетичної творчості поетів даного періоду, причини, обставини виникнення творів.

2. Уміти характеризувати історико-культурні умови розвитку літератури цього періоду.

3. Називати тексти, що належать до прози, лірики, драматургії даного періоду.

4. Знати, розуміти і відтворювати зміст художніх творів:

- української прози (І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я», «Князь Єремія Вишневецький», Панас Мирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні», М. Старицький «Оборона Буші», І. Франко «Сойчине крило», «Перехресні стежки», «Із секретів поетичної творчості» (уривки), Б. Грінченко «Каторжна», «Дзвоник»);
- української драматургії і театру (І. Карпенко-Карий «Мартин Боруля. «Сава Чалий», М. Старицький «Талан», І. Франко «Украдене щастя»);
- української поезії (М. Старицький «До молоді», «Гетьман», «Виклик», огляд поезії Я. Щоголева, І. Манжури, П. Грабовського (на вибір), І. Франко «Гімн» («Замість пролога»), «Розвивайся ти, високий дубе...», «Гримить! Благодатна пора наступає...», «Сікстинська мадонна», «Чого являєшся мені...», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня...», «Безмежнеє поле...», «Хоч ти не будеш цвіткою цвісти...», «Легенда про вічне життя», «Декадент», «Розвивайся ти, високий дубе...», «Мойсей»).

5. Відтворювати в уяві художні картини дійсності доби; зіставляти, порівнювати та знаходити спільне і відмінне між творами окремих письменників, образами окремих письменників; проводити літературні паралелі та мистецькі аналогії; здійснювати компаративний аналіз творів, що вивчаються; робити глибокий ідейно-художній аналіз літературного твору з вираженням власного ставлення до прочитаного; складати групові та індивідуальні характеристики літературних персонажів, брати участь у дискусіях.

6. Виконувати напам'ять поетичні твори (два вірші І. Франка з громадянської та інтимної лірики на вибір, уривок із прологу до поеми І. Франка «Мойсей»).

7. Виявляти знання та розуміння теоретико-літературних понять: поняття національного і вселюдського, літературний процес, соціально-побутова повість, повість-хроніка, поглиблення поняття про реалізм, засоби змалювання комічного, епос і його жанри, соціально-психологічний роман, індивідуальний стиль письменника, поглиблення поняття про сюжет та композицію (дві сюжетні лінії у творі), драма, її особливості, жанри драматичних творів, соціально-побутова драма, поглиблення поняття про ліричні жанри (сонет, веснянка, гімн, терцини, філософська лірика), ліричний цикл, філософська поема, ліричний герой, поетичний образ, його різновиди, віршові розміри, образотворчі засоби ліричного твору.

8. Уміти складати тексти, будувати творчі роботи з розвитку зв'язного мовлення, зазначені у програмі.

- **до тематичного розділу (епохи) літератури**
Українська література кінця XIX – початку XX століття

(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)

1. Знати й характеризувати особливості літературного процесу в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. як нового етапу в розвитку новітньої української літератури епохи модернізму.

2. Наводити конкретні приклади вияву новаторства в поезії, прозі, драматургії цього періоду.

3. Мати загальне уявлення про модернізм у літературі та мистецтві.

4. Учитися знаходити необхідну інформацію в довідкових виданнях і користуватися нею.

5. Знати, розуміти та відтворювати зміст художніх творів:

- української прози (М. Коцюбинський «На камені», «Intermezzo», «Цвіт яблуні», «Тіні забутих предків», О. Кобилянська «Valse melancholique», «Земля», «Битва», В. Стефаник «Новина», «Камінний хрест», «Марія», В. Винниченко «Момент», «Записки киянина Мефістофеля»);
- української драматургії і театру (Леся Українка «Лісова пісня», «Бояриня», В. Винниченко «Гріх»);

- української поезії (Леся Українка «*Contra spem spero!*», «*І ти колись боролась, мов Ізраїль...*», «Хвиля», «Стояла я і слухала весну...», «Все-все покинуть, до тебе полинуть...», «Уста говорять: «Він навіки згинув!..», «І все-таки до тебе думка лине...», «Дим», «Одержима», М. Вороний «Іванові Франкові», «Блакитна Панна», «Інфанта», «Ти не любиш мене», «Легенда», О. Олесь «З журбою радість обнялась...», «Чари ночі», «О слово рідне! Орле скутий!..», «Лебідь», «Яка краса: відродження країни!..», «О принесіть як не надію...», «По дорозі в Казку»).

6. Відтворювати в уяві художні картини дійсності доби; зіставляти, порівнювати та знаходити спільне і відмінне між творами окремих письменників, образами окремих письменників; проводити літературні паралелі та мистецькі аналогії; здійснювати компаративний аналіз творів, що вивчаються; розпізнавати і характеризувати твори різних жанрів, виділяти модерністські елементи у творах, робити глибокий ідейно-художній аналіз літературного твору з вираженням власного ставлення до прочитаного; складати групові та індивідуальні характеристики літературних персонажів, брати участь у дискусіях.

7. Виконувати напам'ять поетичні твори (вірш Лесі Українки «*Contra spem spero!*», останній монолог Мавки із драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», вірш М. Вороного «Блакитна Панна», одну з поезій О. Олесь – на вибір).

8. Виявляти знання та розуміння теоретико-літературних понять: модернізм та його тенденції, імпресіонізм, новела, психологічна новела, взаємопроникнення літературних родів та жанрів, експресіонізм, поезія в прозі, неоромантизм, драма-феєрія, білий вірш, символізм, драматичний етюд, неореалізм, психологічна драма.

9. Уміти складати тексти, будувати творчі роботи з розвитку зв'язного мовлення, зазначені в програмі.

- до літературної теми:

Українська проза 70–90-х років XIX століття. І. Нечуй-Левицький. Панас Мирний
(назва розділу, епохи, що вивчається на уроці літератури)

1. Мати уявлення про новаторство української прози, розширення її тематично-жанрових обріїв, особливо в жанрах повісті та роману, індивідуальні стильові особливості творів прозаїків даного періоду.
2. Знати й розуміти:
 - причини, обставини появи прозових творів даного періоду;
 - зміст прочитаних творів: вічна актуальність проблеми батьків і дітей у повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», змалювання широкої картини життя і національно-визвольної боротьби козацтва України у XVII столітті в повісті «Князь Єремія Вишневецький», еволюція героя від правдошукача до розбійництва в романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні»;

- *теоретико-літературні поняття : соціально-побутова повість, повість-хроніка, поглиблення поняття про реалізм, засоби змалювання комічного, епос та його жанри, соціально-психологічний роман, індивідуальний стиль письменника, поглиблення поняття про сюжет і композицію (дві сюжетні лінії у творі);*
- *оцінку І. Франком творчої спадщини І. Нечуя-Левицького та висловлювання О. Гончара про Панаса Мирного;*
- *про життя прозаїків цього періоду, їхні основні твори, жанрову та тематичну різноманітність.*

3. Уміти:

- *з'ясовувати обставини написання прозових творів;*
- *виявляти розуміння проблематики історичних творів І. Нечуя-Левицького, актуальність проблем творів І. Нечуя-Левицького та Панаса Мирного;*
- *розповідати про письменників, називати основні їхні твори, визначати їхню тематику;*
- *визначати жанр творів, пояснювати особливості жанру, сюжету творів, коментувати основні проблеми, характеризувати образи-персонажі, засоби їхнього зображення;*
- *виділяти засоби комічного у творі І. Нечуя-Левицького, пояснювати їхню роль;*
- *аргументовано висловлювати власну думку на поставлені вчителем питання або власно сформульовані;*
- *пояснити назву творів, навести конкретні приклади на підтвердження високої майстерності автора;*
- *шукати спільне й відмінне в художній манері прозаїків;*
- *виконувати творчу роботу типу характеристики персонажа під певним кутом зору з вираженням власного ставлення до нього, на дискусійну тему;*
- *переконливо і толерантно висловлювати власні судження під час дискусії.*

4. *Усвідомлювати основні риси української ментальності та значення для становлення та утвердження людини правильності життєвого вибору.*

- до літературної теми:

Українська драматургія і театр 70–90-х років XIX століття. І. Карпенко-Карий. М. Старицький (назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)

1. *Мати уявлення про: становлення професійного «театру корифеїв» від численних аматорських театральних гуртків, створення професійного театру в Галичині, роль І. Франка в становленні національного професійного театру, першу народну артистку України Марію Заньковецьку.*

2. Знати й розуміти:

- *історію створення українського професійного «театру корифеїв», його склад;*

- конкретні приклади зв'язку українського театру з музикою;
- основні віхи життя і творчого шляху драматургів даного періоду, значення їх творчості для розвитку української літератури й театру;
- причини просвітницьких ідейних пріоритетів у світогляді І. Карпенка-Карого;
- зміст драматичних творів цього періоду;
- теоретико-літературні поняття: драма, її особливості, жанри драматичних творів, соціально-побутова драма.

3. Уміти:

- розповідати, як і коли в Україні виник професійний «театр корифеїв», хто входив до його складу;
- коментувати слова І. Франка про І. Карпенка-Карого;
- пояснити жанрову різноманітність творів драматургів даного періоду;
- характеризувати персонажів, пояснювати засоби їх комічного зображення;
- розкривати психологічні причини дій героїв драматичних творів;
- розкривати значення творчості драматургів даного періоду для розвитку української драматургії і театру;
- висловлювати власну думку про твори, героїв драм, порівнювати з іншими образами в українській та зарубіжній літературах;
- визначати особливості жанру, проблематику творів;
- визначати міру компромісу, межі, за якою – зрада власних переконань;
- переконливо й толерантно висловлювати власні судження під час дискусії.

4. Усвідомлювати негативні наслідки прагнення людини вивищитися над оточенням, необхідність керуватися у житті не матеріальними, а духовними цінностями, красу вірності вітчизні, родові, коханій людині.

5. Засуджувати зарозумілість, пагорду, кастову вищість у спілкуванні.

- до літературної теми:

**Сторінки української поезії 70–90-х років XIX століття. Поезія І. Франка
(назва розділу, епохи, що вивчається на уроці літератури)**

1. Мати уявлення про новий етап у розвитку української поезії, провідну роль поетичної творчості І. Франка в літературі цього періоду.

2. Знати й розуміти:

- особливості розвитку української поезії у другій половині XIX століття, основних її представників, вершинні досягнення;
- загальну характеристику поетичній творчості Я. Щоголева, І. Манжури, П. Грабовського (на вибір);

- життєву біографію І. Франка, оцінку збірки І. Франка «Зів'яле листя» М. Коцюбинським;
- теоретико-літературні поняття: поглиблення поняття про ліричні жанри (сонет, веснянка, гімн, терцини, філософська лірика), ліричний цикл, філософська поема, ліричний герой, поетичний образ, його різновиди, віршові розміри, образотворчі засоби ліричного твору;
- зміст прочитаних ліричних творів.

3. Уміти:

- дати загальну характеристику поетичній творчості Я. Щоголева, І. Манжури, П. Грабовського (на вибір), назвати їхні поетичні збірки, тематику поезій;
- окреслити основні сфери багатогранної діяльності І. Франка, називати основні книги і праці;
- пояснювати багатозначність понять у назвах збірок І. Франка;
- називати твори (цикли) автора, ідеї яких видаються актуальними нині;
- характеризувати вірші, визначати й пояснювати символіку, алегоричні поетичні образи, називати основні художні засоби, розкривати їхній ідейний зміст, визначати віршові розміри, знаходити фольклорні елементи у творах;
- дати загальну характеристику збірки «Зів'яле листя», виділяти у ній характерні поезії;
- пояснити зв'язок збірки «Зів'яле листя» з музикою;
- висловлювати власні роздуми про мету і сенс художньої творчості людини про майбутнє свого народу;
- виразно читати поетичні твори І. Франка (два вірші з громадянської та інтимної лірики, уривок із прологу до поеми «Мойсей»);
- робити самостійно ідейно-художній аналіз поезій на розсуд учителя або за власним бажанням;
- переконливо й толерантно висловлювати власні судження під час дискусії.

4. Усвідомлювати необхідність формування патріотичних почуттів, високого громадянського обов'язку, облагороджуючий вплив мистецтва на людину, неуникний драматизм людського життя.

5. Осмислювати поняття нації як повноправного суб'єкта історії, безмежність перспективи поступу.

- до літературної теми:

Проза, драматургія І. Франка. Творчість Б. Грінченка
(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)

1. Мати уявлення про прозу і драматургію І. Франка, життя і різножанрову творчість Б. Грінченка, його багатогранну діяльність.
2. Знати й розуміти:
 - особливості прозової, драматургічної спадщини І. Франка, Б. Грінченка;

- основні прозові, драматургічні твори І. Франка та Б. Грінченка;
- особливості композиції новели І. Франка «Сойчине крило»;
- коло тих художніх, історико-політичних проблем, до яких долучився І. Франко, що актуальні й нині;
- зміст прочитаних творів даного періоду;

3. Уміти:

- дати загальну характеристику прози, драматургії І. Франка, Б. Грінченка, назвати основні прозові, драматичні твори митців цього періоду, характеризувати їхню тематику;
- розповідати про велику подвижницьку діяльність Б. Грінченка, висловлювати власні міркування про неї;
- розкрити образи, їх неоднозначність, ідейний зміст прозових творів;
- визначати основний морально-етичний пафос творів;
- брати участь у дискусії на основі прочитаних творів, обстоюючи власну думку;
- складати тези, виписувати цитати зі статті «Із секретів поетичної творчості»;
- пояснити значення творчості І. Франка у вітчизняній і світовій літературах, наводити конкретні приклади про вшанування пам'яті митців, продовження їх традицій в літературі;
- виконувати творчу роботу на проблемну літературну тему з вираженням власного ставлення до прочитаного твору або на літературно-публіцистичну тему, складати акровірші про І. Франка;
- розкрити чинники формування характерів персонажів, пояснити причини неординарних вчинків героїв;
- переконливо й толерантно висловлювати власні судження під час дискусії.

4. Усвідомлювати:

- неминучість перемоги добра над злом;
- думку, що для справжнього щастя потрібне взаємне кохання;
- внесок І. Франка у світову культуру, загальнолюдський поступ;
- важливу роль наполегливості та працелюбності як вирішальних факторів на шляху до поставленої мети.

- до літературної теми:

**Українська література кінця XIX – початку XX століття. М. Коцюбинський. О. Кобилянська
(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)**

1. Мати уявлення про початок нового етапу в розвитку новітньої української літератури епохи модернізму та новаторські пошуки письменників у контексті розвитку світової літератури.

2. Знати й розуміти:

- *особливості літературного процесу в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. як нового етапу в розвитку новітньої української літератури епохи модернізму;*
- *конкретні приклади вияву новаторства в поезії, прозі, драматургії;*
- *основні події життєвого і творчого шляху М. Коцюбинського та О. Кобилянської;*
- *загальну характеристику творів письменників цього періоду, виділяти їхню тематику;*
- *зміст прочитаних творів та особливості їх сюжетів;*
- *теоретико-літературні поняття: модернізм та його тенденції, імпресіонізм, новела, психологічна новела, взаємопроникнення літературних родів та жанрів (використання засобів лірики та драми в епічному творі).*

3. Уміти:

- *знаходити необхідну інформацію в довідкових виданнях і користуватися нею;*
- *розпізнавати й характеризувати новелістичний твір;*
- *давати загальну характеристику прозовим творам письменників цього періоду, виділяти їхню тематику;*
- *визначати проблематику творів, пояснити глибокий психологізм творів;*
- *аналізувати імпресіоністичну поетику творів;*
- *розкривати образотворчі засоби у творах;*
- *показати протиставлення реалій життя внутрішньому світові душевно багатих натур;*
- *пояснити місце новел та повістей серед творів світової літератури;*
- *коментувати висловлювання М. Старицького про О. Кобилянську;*
- *аналізувати соціальні та біологічні фактори характеротворення, виділяти елементи детективного сюжету, пояснювати символіку творів;*
- *писати творчі роботи типу порівняльної та групової характеристик, створювати власні акварелі, етюди, новели.*

4. Усвідомлювати:

- *красу природи, її благотворний вплив на людину;*
- *красу глибокого почуття кохання і деспотизм антигуманних звичаїв;*
- *глибоку прив'язаність української людини до землі;*
- *неможливість для людини бути щасливою, досягнувши мети злочином.*

- до літературної теми:

**Українська література кінця XIX – початку XX століття. В. Стефаник. Леся Українка
(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)**

1. Мати уявлення про початок нового етапу в розвитку новітньої української літератури епохи модернізму та новаторські пошуки письменників у контексті розвитку світової літератури.

2. Знати й розуміти:

- особливості літературного процесу в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. як нового етапу в розвитку
- новітньої української літератури епохи модернізму;
- основні віхи життя і творчого шляху письменників;
- два періоди в творчості В. Стефаника, називати його збірки, тематику творів, основні цикли поезій Лесі Українки;
- зміст творів, що вивчаються;
- найвизначніші драматичні твори Лесі Українки;
- теоретико-літературні поняття: експресіонізм, поезія в прозі, неоромантизм, драма-феєрія, білий вірш.

3. Уміти:

- коментувати висловлювання І. Франка про В. Стефаника та збірку «На крилах пісень» Лесі Українки;
- робити ідейно-художній аналіз новел В. Стефаника як модерністських творів;
- характеризувати образи головних героїв прозових творів;
- розкрити багатозначність символіки у творах;
- розкрити основні теми й мотиви віршів Лесі Українки, характеризувати образи-символи, алегорії, композиційні та ритмомелодійні особливості;
- розповідати напам'ять ліричні твори (вірш Лесі Українки «Contra spem spero!», останній монолог Мавки із драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня»);
- визначати особливості стилю В. Стефаника та Лесі Українки та їх місце у світовій літературі;
- порівнювати образи на прикладах із творів;
- складати порівняльну характеристику героїв, виконувати творчу роботу на літературно-публіцистичну тему, складати власну інсценівку;
- висловлювати власні судження про життя і творчість Лесі Українки.

4. Усвідомлювати те, що прагнення допомогти є виявом громадянської позиції людини, кохання як життєстверджувального почуття, творчої сили, що стимулює духовне піднесення, збагачення, розквіт людини.

- до літературної теми:

**Українська література кінця XIX – початку XX століття. М. Вороной. О. Олесь. В. Винниченко
(назва розділу, епохи, яка вивчається на уроці літератури)**

1. Мати уявлення про початок нового етапу в розвитку новітньої української літератури епохи модернізму та новаторські пошуки письменників у контексті розвитку світової літератури.

2. Знати й розуміти:

- особливості літературного процесу в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. як нового етапу в розвитку
- новітньої української літератури епохи модернізму;
- основні віхи життя і творчого шляху письменників;
- місце М. Вороного, О. Олеся та В. Винниченка в історії української та світової літератур;
- зміст прочитаних творів;
- висловлювання І. Франка та М. Коцюбинського про В. Винниченка;
- теоретико-літературні поняття: символізм, драматичний етюд, неореалізм, психологічна драма.

3. Уміти:

- розпізнавати символічний твір серед інших поезій;
- характеризувати тематику і проблематику віршів М. Вороного та О. Олеся, визначати їхні жанрові та ритмомелодичні особливості;
- пояснити, у чому полягає новаторство поетів цього періоду;
- визначити місце поетів в історії української та світової літератур;
- виразно читати поезії напам'ять (вірш М. Вороного «Блакитна Панна», одна з поезій О. Олеся – на вибір);
- висловлювати власні судження про прочитані ліричні твори;
- давати загальну характеристику новелам і оповіданням В. Винниченка, визначати їхню тематику, неореалістичні мотиви;
- розкрити нову інтерпретацію образу Мефістофеля, давати йому характеристику;
- виконувати творчу роботу на тему дискусійного характеру;
- визначати особливості художнього стилю письменників цього періоду, їх місце в історії української та світової літератур.

4. Усвідомлювати національну свідомість як важливий фактор громадянської позиції людини; того, що любов до рідного краю – джерело творчої наснаги; художнього слова як увічненого для поколінь досвіду життя людини, її родинного обов'язку.

II	Проектно-конструкторська модель курсу літератури				ПКМК-10
10 клас		Українська література. «Життя – театр, а люди – ...»			105 год
Семестр	Кількість годин	Перший семестр – 48 год		Другий семестр – 57 год	
Чверть		I – 24 год	II – 24 год	III – 33 год	IV – 24 год
Назва теми, тематика творів		- Українська проза 70–90-х рр. XIX ст. І. Не-чуй-Левицький, Панас Мирний. - Українська драматур-гія і театр 70–90-х рр. XIX ст. І. Карпенко-Ка-рий, М. Старицький	- Українська драматур-гія і театр 70–90-х рр. XIX ст. І. Карпенко-Ка-рий, М. Старицький (продовження) - Сторінки української поезії 70–90-х рр. XIX ст. Поезія І. Франка	- Проза, драматургія І. Фра-нка. Творчість Б. Грінченка - Українська література кінця XIX – початку XX ст. М. Коцю-бинський. О. Кобилянська - Українська література кінця XIX – початку XX ст. В. Стефа-ник, Леся Українка	- Українська література кінця XIX – початку XX ст. В. Стефаник, Леся Українка (продов-ження). Українська лі-тература кінця XIX – початку XX ст. М. Во-роний, О. Олесь, В. Винниченко
Тип, різновид уроку, заняття, варіа-нти навчальних ситуацій / ідея		Арена пристрастей	Віра	Внутрішнє Я	Протест
1. Н-М	Настановчо-мотива-ційний	1-увідний 2 - вступний	1 вступний	1 вступний	-
2. ВЖП	Вивчення життєпису письменника	3	2	5	3
3. ВАТ	Вивчення й аналіз худо-жнього твору	14	16	23	14
4. ВТЛ	Вивчення теоретико-літературних понять	-	-	-	-
5. ПЧ/ЛРК	Уроки позакласного чи-тання, літератури рід-ного краю	1 ЛРК	2 ПЧ	-	1 ЛРК 2 ПЧ
6. РК-МД	Розвиток комунікати-вно-мовленнєвої діяль-ності	2	1	2	1

7. С-УП	<i>Системно-узагальнювальне повторення літературного матеріалу</i>	-	-	-	1
8. Р-КК	<i>Рефлексивно-корективний контроль літературно-духовного розвитку читача</i>	1 ТКР	2 ТКР	2 ТКР	2 ТКР
* ПРИМІТКИ: <i>ТО*</i> - тематичне оцінювання літературних досягнень учня-читача <i>ПЧ*</i> - позакласне читання <i>ВЧ*</i> - виразне читання <i>ПТО*</i> - підсумкове тематичне оцінювання літературних досягнень учня-читача <i>РЗМ*</i> - розвиток зв'язного мовлення ТКР – тематична контрольна робота _____					

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
1.	<u>Вступ. Науково-теоретичні основи вивчення літератури і початки літературної творчості народу:</u> - особистісно значима деталь, факт; - літературно-мистецька «хвилюнка» (прослуховування та розгляд мистецьких творів доби); - повідомлення читацьких завдань; - представлення моделі вивчення теми (у динаміці); - заповнення понятійно-термінологічного простору учня-читача; - схеми вивчення матеріалу; - побудова «стрічки часу»; - представлення виставки;	Л – джерела літературної творчості народів; А – цінність мистецтва слова; К – зв'язок літератури як мистецтва слова з життям народу; М – монологічне мовлення;	Н-МЛ	<i>Література як вид мистецтва.</i> <i>Українські літературознавці.</i> <i>Періодизація української та світової літератур</i>	

	- організація пошуково-дослідницької діяльності учня-читача; - звіт учнів (індивідуально або в групі); - обмін враженнями; - слово-акцент учителя літератури	Д - знати основні факти розвитку української літератури, уміти користуватися довідниковою літературою			
--	---	--	--	--	--

Зміни та доповнення: _____

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л ; аксіологічна – А ; культурологічна – К ; мовлення – М ; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
2.	<u>Література 70–90-х років XIX століття. Складні історико-культурні умови розвитку української літератури у другій половині XIX ст.:</u> - особистісно значима деталь або сцена з художнього твору; - літературно-мистецька «хвилинка» (читання творів учнями, які були підготовлені протягом літніх канікул); - коментар учителя моделі курсу; - робота із запропонованим варіантом Програми вивчення літературної теми; - представлення виставки творів; - групова робота учнів: мультимедійні проєкти; - складання траєкторії літературного розвитку учня-читача; - обмін враженнями від почутого, прочитаного; - тестування; - варіативне особистісно зорієнтоване домашнє завдання	Л – історико-культурні умови розвитку літератури цього періоду; А – непоко́ра; К – зв'язок інтелігенції з народом, подвижницька діяльність; М – монологічне висловлювання; Д – уміти характеризувати в загальних рисах умови розвитку літератури цього періоду	Н - МЛ	Жанри літератури. Історичні умови розвитку літератури др. половини XIX ст. Діяльність літературного товариства ім. Т. Шевченка. Реалізм. Романтизм. Натуралізм Традиції І. Котляревського, Тараса Шевченка	

Зміни та доповнення: _____

III	Проектно-конструкторська модель літературної теми (I семестр, I чверть, 17 годин)	ПКМТ-10
-----	--	---------

1.	Назва літературної теми	Українська проза 70–90-х рр. XIX ст. І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний.
2.	Загальна мета до літературної теми	- Ознайомити учнів з особливостями розвитку української прози даного періоду на прикладі творів І. Нечуя-Левицького і Панаса Мирного; з'ясувати жанрові особливості епічних творів, особливості характеротворення; виявити конкретно-історичне, національне та загальнолюдське; виховувати порядність, свободу вибору, прагнення до волі

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
3.	І. Нечуй-Левицький. Основні віхи життя письменника. Загальна характеристика творчості І. Нечуя-Левицького: - Особистісно значима ситуація з життя письменника для учня-читача; - портрет письменника в динаміці; - виставкові композиції; - життєпис логіко-образний (мультимедійні проєкти); - читання й обговорення літературно-критичних матеріалів; - міні-вистави за творами автора; - звіт учнів-читачів; - обмін враженнями від почутого, прочитаного про письменника	Л – розширення ідейно-тематичних і жанрових меж прози письменника; А – місце людини в сучасному суспільстві; К – основні риси української ментальності; М – формування повної зв'язної аргументованої відповіді; Д – уміти визначати тематику і проблематику творів письменника	ВЖП	Хронологічна таблиця. Повість як епічний жанр. Драматичний твір	

Зміни та доповнення: _____

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
20.	Іван Карпенко-Карий. Життєвий і творчий шлях письменника. Багатогранність його літературної та театральної діяльності. Іван Карпенко-Карий і «театр корифеїв»: - Особистісно значима ситуація з життя письменника для учня-читача; - портрет письменника в динаміці; - виставкові композиції; - життєпис логіко-образний (мультимедійні проєкти); - читання й обговорення літературно-критичних матеріалів; - міні-вистави за драмами автора; - звіт учнів-читачів; - обмін враженнями від почутого, прочитаного про письменника	Л – розширення ідейно-тематичних і жанрових меж драматургії письменника; А – новатор; К – роль театру у формуванні національної самосвідомості народу; М – матеріалізація в усній формі через конструювання зв'язної відповіді на запитання й завдання, за текстом художнього твору; Д – синтез, критичне мислення	ВЖП	Народна драма. Шкільна драма. Вертеп. Драматургія	

Зміни та доповнення: _____

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – Л; аксіологічна – А; культурологічна – К; мовленнєва – М; діяльнісна – Д)	Тип і різновиди уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно-мистецького матеріалу	Дата проведення
26.	Життя і творчість Михайла Старицького, його багатогранна діяльність як поета, прозаїка, драматурга, перекладача, організатора театральної справи. Загальна характеристика творчості письменника: - Особистісно значима ситуація з життя письменника для учня-читача; - портрет письменника в динаміці; - зоровий і звуковий ряд: голосовий, відеодемонстраційний, матеріально-речовий; - виставкові композиції; - життєпис логіко-образний (мультимедійні проекти); - читання й обговорення літературно-критичних матеріалів; - міні-вистави за драмами автора; - звіт учнів-читачів; - обмін враженнями від почутого, прочитаного про письменника	Л – багатогранна діяльність ; А – патріотизм; К – аналіз жанрового багатства в єдності змісту і форми; М – матеріалізація в усній формі через конструювання зв'язної відповіді на запитання й завдання, за текстом художнього твору; Д – аналіз, синтез	ВЖП	Театр корифеїв. Родина Лисенків. І. Нечуй-Левицький «На Кожум'яках»	

Зміни та доповнення: _____

Змістові лінії літературно-мистецької освіти та варіанти навчальних ситуацій

№ з/п	Тема уроку (заняття) і можливі навчальні ситуації	Змістові лінії державних стандартів літературної освіти учнів-читачів (літературознавча – <i>Л</i> ; аксіологічна – <i>А</i> ; культурологічна – <i>К</i> ; мовленнєва – <i>М</i> ; діяльнісна – <i>Д</i>)	Тип і різно- види уроку (заняття)	Повторення (підготовка) літературно- мистецького матеріалу	Дата прове- дення
34.	Життєвий і творчий шлях І. Франка – видатного українського письменника, вченого, громадського діяча. Багатогранна його діяльність в українській культурі, її вплив на пробудження національної свідомості народу. Основні книги і праці: - особистісно значуща ситуація з життя письменника для учня-читача; - портрет письменника в динаміці; - зоровий і звуковий ряд: голосовий, відеодемонстраційний, матеріально-речовий; - виставкові композиції; - життєпис логіко-образний (мультимедійні проекти); - читання й обговорення літературно-критичних матеріалів; - міні-вистави за творами автора; звіт учнів-читачів; - обмін враженнями від почутого, прочитаного про письменника	<i>Л</i> – багатогранність діяльності в українській культурі; <i>А</i> – інтелект; <i>К</i> – можливість силою високого духа сягнути від селянської хати до світових вершин інтелекту; <i>М</i> – матеріалізація в усній формі через конструювання зв'язної відповіді на запитання й завдання, за текстом художнього твору; <i>Д</i> – аналіз, синтез	ВЖП	<i>Роди та жанри літератури.</i> <i>Народна творчість.</i> <i>Традиції Тараса Шевченка</i>	

Зміни та доповнення: _____

Висновки до розділу 7

1. Навчально-методичні моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ) нами вибудовувалися з урахуванням проектно-конструкторської технології планування вивчення курсу літератури, літературної теми, літературного заняття в професійно-фаховій діяльності вчителя літератури та програми вивчення літературної теми для учня-читача як траєкторії його літературного розвитку. Поряд із цим використано моделі уроків/занять, які були актуальні в період дії попереднього державного стандарту і відповідних програм з української і зарубіжної літератур.
2. Представлено складові проектно-конструкторського планування/розроблення моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття та програми вивчення літературної теми для учня-читача. Проектно-конструкторська модель літературного заняття за компетентнісно-діяльнісною парадигмою складається з двох частин: I. Інформаційної картки літературного заняття (10+2 позиції), II. Технологічної моделі літературного заняття з літератури. Така модель чітко структурована: зачин заняття, основна частина, кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань, розв'язка заняття. Кожна з частин моделі має свої компоненти літературної освіти та набір едукативних (педагогічних, освітніх) ситуацій.
3. Технологічна модель та її архітектоніка нами вибудовувалася з урахуванням досліджень багатьох учених (В. Бондар, В. Букатов, О. Вишневський, О. Єршова, Л. Забашта, Н. Клокар, О. Куцевол, І. Малафіїк, А. Мельник, Л. Мірошніченко, Н. Мойсеюк, О. Ніколенко, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Поташник, І. Сенновський, П. Третьяков, А. Фасоля, А. Фурман, В. Шоган, Ф. Штейнбук, І. Якиманська, Н. Якса). Ураховувалися дидактичні засади, особливості предметної методики і

літератури як мистецтва слова та власного досвіду в ролі вчителя літератури, директора школи, методиста, науковця.

4. Розроблено й апробовано декілька варіантів моделей співпраці словесника й учня-читача. Для оптимальної організації вчителем літератури читацької діяльності школярів як на занятті, так і в самостійній домашній роботі нами запропоновано варіант «Програми вивчення літературної теми», яка для 5–9 класів готується на чверть (семестр) у стислому, «зжатою» варіанті з подальшим і поступовим розширенням через вручення школярам додатків, доповнень.
5. Запропоновано набір складових планувальної діяльності суб'єктів літературної освіти та робочі варіанти трактування низки понять: «програмно-тематичний комплекс планування курсу літератури», «система цільових завдань до курсу літератури», «система цільових завдань до тематичного розділу (епохи) літератури», «система цільових завдань до літературної теми», «модель вивчення курсу літератури», «модель вивчення літературної теми/компетентнісно-діяльнісного літературного заняття», «програма розвитку мовленнєвої діяльності учнів-читачів».
6. Програмно-тематичний комплекс планування курсу літератури (ПТКП) – сукупність пов'язаних між собою логіко-семіотичних моделей, проєктів вивчення літературних курсів. Він становить єдине ціле в планувальній діяльності вчителя літератури. Забезпечує логістику організації процесу навчання та учіння в системі літературної освіти. ПТКП матеріалізується в кінцевий технологічний продукт як засіб організації професійної діяльності філолога й інструмент управління навчальною діяльністю учнів-читачів.
7. Модель компетентнісно-діяльнісного літературного заняття – МКД ЛЗ (або програма вивчення літературної теми для учня-читача

(ПВЛТ) – наперед продуманий план (маршрут за технологічною картою) пізнавально-розвивально-навчальної діяльності учня-читача. Модель містить стислий зміст, обсяг літературних знань, умінь і навичок, наскрізних умінь, читацької компетентності, норм, цінностей тощо, обов’язкових для засвоєння на різних етапах навчання протягом чверті, семестру, року. У ПВЛТ визначаються твори для обов’язкового текстуального вивчення, з позакласного читання, розділу літератури рідного краю, подаються основні теоретико-літературні поняття, що мають бути засвоєні під час вивчення літературної теми. До ПВЛТ додається пакет творчих завдань (робіт) із розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності на заняттях із літератури (ПТЗЛ). Окремо подаємо для учнів-читачів орієнтовний зразок, форму, терміни та критерії тематичного (поточного, підсумкового) оцінювання навчальних досягнень або блок варіативних тестів (тестотека), перелік творів, які школярі повинні вивчити напам’ять.

ПВЛТ складається на основі проектно-конструкторської моделі вивчення курсу літератури (ПКМК), з урахуванням вимог Концепції літературної освіти, державних модельних програми та освітніх стандартів із літератури. ПВЛТ розробляється заздалегідь і вручається кожному учневі в останній день занять чверті (семестру, року), а також презентується, коментується вчителем на заняттях літератури.

8. Представлено зразки засобів проектно-конструкторської планувальної діяльності суб’єктів літературної освіти. Розроблені моделі (засоби) апробовувалися вчителями літератури (Н. Яценко, Л. Назаренко), а також автором. Моделі розроблені за творчістю: Пантелеймона Куліша, Марка Вовчка, Миколи Вороного, Олександра Олеся, Володимира Винниченка. Запропоновані засоби уклалися за попередніми державними стандартами, програмами, рекомендаціями. Тривала дослідно-експериментальна робота засвідчила продуктивність такої планувальної діяльності й організації літературної освіти

учнів-читачів. Після завершення спостереження за вивченням літературної теми в закладах освіти Миколаївщини ми мали такі результати експериментального класу: високий рівень – 10–35,7 %; достатній – 17–60,7 %; середній – 1–3,6 %; у контрольному класі результати були такі: високий рівень – 2–7,1 %, достатній – 18–64,3 %, середній – 8–28,6 %.

9. Підготовлено й удосконалено складові програмно-планувального комплексу. Він представлений в оновленому варіанті з відповідним набором понять і їх змістовим наповненням. Апробовано (перший етап) удосконалені засоби проектно-конструкторської планувальної діяльності суб'єктів літературної освіти. Узгоджено засоби за вимогами нового державного стандарту та модельних програм. Проведено низку тренінгів, які власне продемонстрували зацікавленість словесників такими засобами. Нами встановлено, що рівень професійно-методичної компетентності педагогів значно зростає, що впливає і на рівень літературної компетентності учнів-читачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шуляр В. Стратегії формування компетентного учня-читача Нової української школи (теоретико-методичні основи) : навчально-методичний посібник / Василь Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 60 с.
2. Шуляр В. Стратегії формування компетентного учня-читача Нової української школи («Модернізм») : навчально-методичний посібник / Василь Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 184 с.
3. Шуляр В. І. Нооосвітнє середовище МОІППО й Нова українська школа майбутнього : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 100 с.
4. Шуляр В. І. Програма майстер-класу. Моделювання сучасного уроку літератури / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 10 с.

5. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр. – Х. : Основа, 2009. – 121 с. – (Бібліотека журналу «Вивчаємо українську мову та літературу»).
6. Шуляр В. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція : практико-орієнтована монографія / В. Шуляр ; за ред. чл.-кор. АПН України, д.пед.н., проф. Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : ЧДУ ім. П. Могили, 2006. – 96 с.
7. Шуляр В. І. Вивчення літературної теми : методика і технологія (за творчістю П. Куліша і Марка Вовчка) : навч. посіб. / В. І. Шуляр // Бібліотечка «Дивослово». – 2010. – № 3. – 56 с.
8. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.

VIII. КАРТКА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ-ЧИТАЧА: ПОНЯТТЯ, ЗМІСТ, СКЛАДОВІ

8.1. Картка для формування літературної компетентності учня-читача/учениці-читачки як поняття

Картка для формування літературної компетентності учня-читача/учениці-читачки – засіб, який передбачає модель спрогнозованої співпраці суб'єктів літературного заняття і механізм формування їх компетентності за конкретним літературно-мистецьким матеріалом відповідно до заданої системи критеріїв оцінювання читацьких досягнень школярів.

Картка формується як колективно, так й індивідуально кожним: учителем й учнем-читачем відповідно до його рівня літературного розвитку, інтелектуально-вольових особливостей, рівня навчальних досягнень, умотивованості це робити самому або спільно тощо в досягненні кінцевого планованого (очікуваного) результату.

Картка складається згідно з раніше спроектованою моделлю компетентного випускника-читача, яка нами представлена в посібнику «Компетентний випускник-читач: модель, система компетенцій, критерії оцінювання».

Механізм конструювання картки доволі простий. Із запропонованої системи компетенцій і компетентностей учитель самостійно або/і спільно з учнем-читачем відбирає ті, які мають відпрацьовуватися на конкретному занятті за літературно-мистецьким матеріалом, що вивчається. Кожному учителеві-словеснику рекомендуємо мати власну модель. Вона стане стартовим маршрутом у досягненні означених знань, навичок, норм, цінностей учня-читача та формуванні його як компетентного випускника-читача.

Картка може мати різний формат і наявність таких елементів, які суб'єктам заняття літератури необхідно відпрацювати за конкретним літературно-мистецьким матеріалом.

Пропонуємо для використання в роботі один із можливих варіантів картки для формування літературної компетентності учнів-читачів.

КАРТКА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ-ЧИТАЧА / УЧЕНИЦІ-ЧИТАЧКИ

(ДЕРЖСТАНДАРТ - 2020)

Назва літературної теми/тема заняття						
Очікувані результати читацької діяльності <i>(знаю; умію; набув навичок; використовую; застосовую; аналізую; висловлюю своє ставлення ...)</i>	I. Початковий рівень: II. Середній рівень: III. Достатній рівень: IV. Високий рівень:					
Показники сформованості читацької компетентності Для СО: 1. Початковий ☐ 2. Середній ☐ 3. Достатній ☐ 4. Високий ☐	1. <i>Давати визначення понять.</i> 2. <i>Вичленяти ознаки/рис.</i> 3. <i>Виявляти.</i> 4. <i>Складати.</i> 5. <i>Назвати особливості</i>					
Літературно-мистецький продукт компетентного учня-читача						
Критерії оцінювання читацьких досягнень	<i>Досягнення / здатність пояснювати, коментувати, виявляти, називати, доводити, дискутувати, моделювати, конструювати, аналізувати, інтерпретувати ...</i>		Рівневі показники досягнень			
			I	II	III	IV
	1.					
	2.					
	3.					
	4.					
5.						

Яким може бути змістове наповнення картки, представляємо зразками за програмами, які були чинні до прийняття держстандарту 2020 р.

8.2. Тематична картка читача/читачки за темою «Микола Вороний. Євшан-зілля»

1.

Прогнозуємо і визначаємося

Тема уроку

Микола Вороний. «Євшан-зілля». _____ поема,

Між рядками слів таїться в нім якість пророкування ...
(Микола Вороний «Євшан-зілля»)

Державні вимоги до рівня літературних досягнень У-Ч

Називає: до 3 фактів із життя письменника; історичну основу поеми; сюжетні елементи поеми; **уміє:** виразно і вдумливо читати поему; розповідати про життя ханського сина в полоні руського князя; характеризувати образ ліричного героя (ЛГ) і ліричних персонажів (ЛП); **може:** співвідносити давноминулі події, описані в поемі, із сучасними; висловити власне ставлення до описаного; пояснити, хто такий «патріот», що таке «патріотизм»; розуміти та використовувати поняття: «лірика», «ліро-епос», «ліро-епічна поема», «ліричний герой», «ліричний персонаж»



Опорні слова

Аналізувати; аргументувати; визначати; виразно читати і переказувати; висловлювати і пояснювати свою точку зору; виявляти; встановлювати; давати визначення; демонструвати; змальовувати образи оповідачів; знати і застосовувати; знаходити; ілюструвати текстовими прикладами; коментувати; користуватися словниками ...; наводити приклади; називати провідні риси; обстоювати власну точку зору; орієнтуватися; підтверджувати прикладами; планувати; порівнювати образи; пояснювати своє ставлення; презентувати; простежувати особливості ...; розкривати; розповідати; створювати; сформулювати; усвідомлювати; характеризувати.

Завдання: перечитай назву теми уроку і з'ясуй: «відоме – невідоме»; ознайомся з державними вимогами до літературних досягнень учня-читача; подумай, що стане предметом обговорення на уроці; спробуй визначати свої очікувані результати як компетентного учня-читача відповідно до свого літературного розвитку. Зроби свій вибір. Бажаю успіху в його досягненні!

Очікувані результати учня-читача



Рівень літературної компетентності:

- давати визначення понять (можна підкреслити в тексті вимог);
- виявляти ознаки ліро-епічної поеми М. Вороного «Євшан-зілля»;
- називати складові сюжету поеми й давати характеристику ЛГ і ЛП;
- застосовувати знання з теорії літератури для аналізу ліро-епічної поеми;
- вибудовувати ланцюжок цінностей зі своєю точкою зору;
- зіставляти зміст пісень ЛП для виявлення ідеї поеми М. Вороного;
- сформулювати тему та ідею поеми «Євшан-зілля»

2	Читач-теоретик		З'ясуємо поняття і терміни
1. Ліра (від грец. λύρα)	1) струнний щипковий музичний інструмент, відомий із найдавніших часів; є емблемою музики; 2) австралійський птах, хвіст якого нагадує форму ліри (лірохвіст).		
2. Лірика (від грец. λυρικός - наспівний)	1) один з основних родів художньої літератури (поряд з епосом і драмою); 2) сукупність творів ліричної поезії; 3) переносно – вразливість, зайва сентиментальність (емоційність).		
4. Поема (гр. - творю)	Великий віршований твір про важливі проблеми минулого, сучасного чи майбутнього.		



5. «Домалюй» поняття

Ліро-епічна поема – переважно віршований твір, у якому розповідається про значущі події в житті уявних ліричних героїв і реальних персонажів, зображуються їх яскраві характери, передаються їх почуття й переживання.

1) значущі події

2) яскраві характери

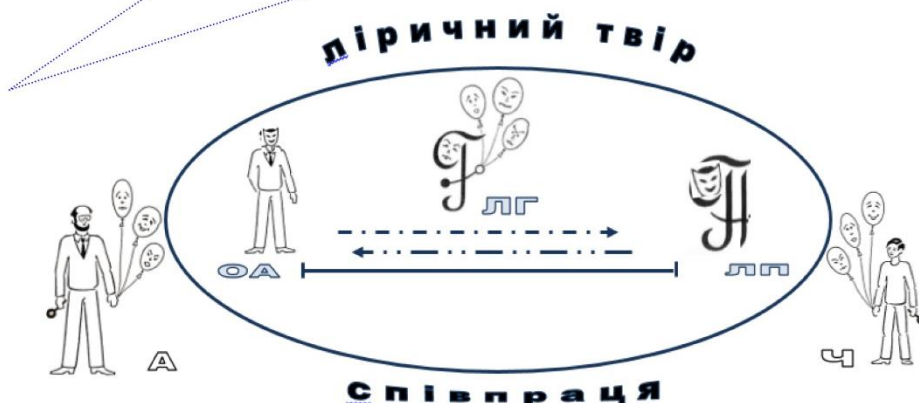
3) почуття й переживання



ЛІРО-ЕПОС



5. **Читаць-дослідник** *Виявити ліричного героя і ліричних персонажів за поемою М. Вороного «Євшан-зілля», зробивши позначку: ЛГ – ліричний герой, ЛП – ліричні персонажі*



А – автор,
письменник
Ч – учень-читач
ОА – образ автора

«повітряна кулька» - символ настрою А,
Ч, ЛГ, ЛП, ліричного тексту
ЛГ – ліричний герой
ЛП – ліричний персонаж

«пунктирна стрілка» - умовний
«маршрут», межі відношень ОА, ЛГ, ЛП
«відрізок» - текст ліричного твору

Рис. Ліричний твір: автор, герой, персонаж

Коментар до моделі:

«Місце» кожного в ліричному творі представимо на умовному «відрізку ліричного тексту». На одному кінці знаходиться «образ автора» (ОА), а на другому – «ліричний персонаж» (ЛП). «Ліричний герой» (ЛГ) вільно рухається в тексті художнього твору між «ОА» і «ЛП», наближається або віддаляється, явно стає «вираженим» або «зливається» з ними (стрілка-пунктир різного формату). В одних випадках це персонаж ліричного твору, від імені якого ведеться розповідь. Він наділений конкретними рисами реальної або історичної особи, яка розповідає про подію або передає свої почуття, враження тощо. Такий ліричний персонаж відокремлений від автора. Якщо важко виявити міру наближення, то тоді це ліричний герой, який зливається з образом автора, стає ніби одним цілим. Ступінь повного/часткового наближення до автора твору є відносним, його можна визначити більш чи менш точно.

Ліричний герой: _____

Ліричні персонажі: _____

Після опрацювання поеми М. Вороного учні легко зможуть визначити, що у вступі і заключній частині (як обрамлення до поеми) ліричним героєм є сам автор, а там де мова йде про хана, його сина, гудця – це ліричні персонажі. Останні наділені повною самостійністю, конкретними рисами, у них можна впізнати або реальних людей, або риси тої чи іншої історичної особи. Звичайно, думки й почуття ліричних персонажів, вкладені в ці образи автором, є йому близькими.

3 Читач-теоретик

Узагальнюємо теоретичні знання

I. 1. Символ, емблема музики. 2. Хронологічно послідовний запис історичних подій. 3. Бог дощу, блискавки і грому. 4. Бранці, полонені, яких захоплювали татари під час нападів. 5. Ліс у яру, у долині або яр, порослий лісом, чагарником. 6. Різновид полину.

II. 1. Музикант, співець.
2. Євшан-зілля.
3. Великий князь київський, Володимир Мстиславович.
4. Бідний, простолюдин.

1	Л	І	Р	А			
2	Л	І	Т	О	П	И	С
3	П	Е	Р	У	Н		
4	Я	С	И	Р			
5	Б	А	Й	Р	А	К	
6	Є	В	Ш	А	Н		

1	Г	У	Д	Е	Ц	Ь	
2	П	О	Л	И	Н		
3	М	О	Н	О	М	А	Х
4	С	І	Р	О	М	А	

1	С	П	О	В	И	В	А	Ч
2	В	Р	О	Д	А			
3	С	Ю	Ж	Е	Т			
4	М	А	Н	І	В	Ц	І	
5	П	А	Т	Р	І	О	Т	

1. Шматок тканини для замотування дитини.
2. Красивий зовнішній вигляд.
3. Низка подій у творі.
4. Обхідні шляхи.
5. Людина, віддана своєму краю.

4. Читач-літературознавець

Виявити родові ознаки поеми «Євшан-зілля», зробивши позначку: Л – ліричний твір, Е – епічний твір

Е	Зміст розкривається у формі авторської розповіді про людей і події; наявний сюжет.
□	У тексті наявні ремарки, діалоги, монологи героїв і персонажів.
Е	Події, зображені у творі, подаються в минулому часі.
Л	Життя відображається через призму почуттів, переживань героїв, персонажів.
□	Чітко простежується позиція автора або героя, персонажів.
□	Майже немає розлогих описів (пейзаж, портрет), прямої мови, про події та інших персонажів читач дізнається з розмов дійових осіб.
□	Основні жанри: п'єса, драма, комедія, трагікомедія.
Л	Твір написано прозою або віршованою мовою.
□	Основні жанри: казка, переказ, легенда, оповідання, повість.
□	Події відбуваються в теперішньому часі.
Л	Основні жанри: гімн, вірш, поема, романс.

5. Читач-біограф

Факти про письменника: коментарі, роздуми



Перечитайте тексти. Дайте їм назви. З'ясуйте: що впливало на формування світогляду Вороного як патріота-українця?



1. Родинне оточення

Народився на Дніпропетровщині в заможній родині ремісника. Батько походив із селян і був онуком кріпака, нащадком гайдамаки (*учасник народно-визвольної боротьби проти польської шляхти*). Мати – з роду відомих українських діячів Колячинських (прапрадід був ректором Києво-Могилянської академії). Від матері Микола успадкував любов до пісні, казки і пізнав перші ази науки.

Найбільший вплив на формування хлопця мав дід Павло, який прожив майже 100 років. Навіть після двадцятирічної служби в царському війську він не зрусифікувався (*не зрікся рідної мови на користь російської*), завжди говорив добірною українською мовою, любив рідну землю, степи.

2. Навчання і громадська діяльність

Навчався в гімназіях Харкова й Ростова-на-Дону. Разом із гімназистами організував гурток «Українська громада», за що був виключений із сьомого класу. Три роки перебував під наглядом поліції. Щоб продовжити навчання, Микола вирушає за кордон, до Австрії, Віденського університету. Потім повертається в Львів і стає студентом Львівського університету. У цей час знайомиться з Іваном Франком і це стає початком їх щирої дружби. У 1910 році Вороний переїздить до Києва, видає свої перші збірки віршів («Ліричні поезії», «В сляві мрій»). У Києві дізнається про Лютневу революцію 1917 р. у Петрограді. Він її вітає, пише патріотичного вірша «За Україну».

Жовтневі події 1917 р. розкололи суспільство на табори. Вороний розчарується в революційній дійсності й емігрує з України до Варшави. туга за рідним краєм була настільки сильною, що він не витримує і 1926 року повертається на Батьківщину. Активно займається літературною й громадською роботою. Та невдовзі потрапляє під сталінську машину репресій. Його заарештовують, виселяють із Києва на три роки до Казахстану. За рішенням трибуналу Вороного Миколу Кіндратовича, 1891 року народження, було розстріляно 07 червня 1938 р.

3. Батько і син

Теплі й щирі стосунки в Миколи Вороного склалися із сином Марком, який після розлучення батьків проживав із матір'ю. Аби полегшити несправедливий вирок батькові, Марко приїздить до нього з Москви. Будучи на той час уже відомим дитячим письменником, не знав, що допомога батькові коштуватиме йому життя. Заарештували і Марка. Його заслали на Соловецькі острови. Більше року сидів в одиничній камері без суду й слідства. Був засуджений до семи років виправно-трудова робіт. Із заслання він уже не повернувся. Земний шлях Марко закінчив майже на рік раніше за батька, який навіть не знав про смерть свого сина.

4. Вороний і зв'язки з письменниками та театральними діячами

На перехрестях поетової долі зустрічалися Михайло Коцюбинський, Леся Українка, Микола Лисенко, Максим Рильський, Павло Тичина. Останній вважав себе учнем Вороного. Колосальний вплив на Вороного мав Іван Франко, якого він вважав велетнем думки.

Життя Миколи Вороного тісно пов'язане з театром. Він відомий не тільки як поет, а й як літературний і театральний критик, автор, режисер, знавець музики та живопису, перекладач (зробив переклад українською мовою «Інтернаціоналу», «Марсельєзи», «Варшав'янки»). Працював у театральних трупях (*колективах*) Марка Кропивницького та Панаса Саксаганського, наших земляків, корифеїв українського театру, доля яких тісно пов'язана з Миколаївщиною. У молоді роки сам перебував у складі мандрівних театральних труп.

У статті «Театральне мистецтво і український театр» Микола Вороний зазначає: «Сцену тільки й можна розуміти як художній прояв всенародної національної культури. Культура є продукт нації, продукт всенародного, віками надбаного скарбу. Тому і сцена повинна бути демократичною ... і тільки національною. ... місцем для високого перетворення людського Духу і тасмичного одкровення Краси».

6. Вдумливий читач

Сюжет поеми «Євшан-зілля»

1. Ясним соколом у хмарах, сірим вовком в полі скаче:
А гудець Б хан В князь Г ханський син

2. Хто «зажурився, засмутився ... Вдень не їсть, а серед ночі Плаче,
бідний, та зітхає, Сну не знають його очі»:
А гудець Б ханський син В хан Г Мономах

3. Події в поемі розвиваються в такій послідовності:
 А ханський син у неволі – гудець у Києві – повернення ханського сина на батьківщину – прохання хана до гудця
 Б гудець у Києві – ханський син у неволі – повернення ханського сина на батьківщину – прохання хана до гудця
 В ханський син у неволі – прохання хана до гудця – гудець у Києві – повернення ханського сина на батьківщину
 Г прохання хана до гудця – ханський син у неволі – гудець у Києві – повернення ханського сина на батьківщину

7. Читач-лінгвіст



З'ясовуємо лексичне значення слів

Познайомся з рубрикою підручника «Будь уважним до слова», с. 55. Зверни увагу на значення застарілої лексики. Яке з цих слів потребує уточнення?

1. ... <u>якесь</u> пророкування	1) <u>проповідувати волю Божу</u> ; 2) <u>передбачати що-небудь</u> ; <u>віщувати, пророчити</u> ; 3) <u>бути ознакою, прикметою, передвістям</u> .
2. <u>оточив ... і</u> <u>розкошами</u> <u>догідно</u>	1) <u>який задовольняє певні вимоги, може бути вживаний для чого-небудь</u> ; <u>придатний на що-небудь</u> ; 2) <u>зручний</u> .
3. ... <u>лишив</u> <u>за вроду</u>	1) <u>зовнішній вигляд</u> ; 2) <u>краса, вродливість, гарність</u> ; 3) <u>красива, вродлива людина</u> ; 4) <u>гарні красиви</u> (перенос значення).
4. <u>Зацурали</u> , <u>занедбали</u>	1) <u>мовити слово «цур»</u> , щоб позбавити когось/чогось неприємного; 2) <u>покинути когось, щось, припинити дію чого-небудь</u> .
5. <u>Шугати</u> <u>ясним</u>	1) <u>літаючи, швидко пересуватися в повітрі</u> ; 2) <u>швидко пересуватися в різних напрямках, куди-небудь</u> ; <u>носитися</u> .
6. Розумітися на <u>чарах</u>	<u>магічні засоби, за допомогою яких чаклуни, знахарі здатні вплинути на людину, природу (зілля і напій з нього)</u> .
7. <u>Улещує</u>	1) <u>лицемірно, нещиро вихвалити</u> ; 2) <u>говорити приємності, компліменти</u> ; <u>співати дифірамби (надмірно захвалювати)</u> .
8. На грудях у <u>сповиточку*</u>	1) <u>Те, у що загортають немовля, – пелюшки із сповивачем (довгий вузький шматочок тканини для сповивання немовляти)</u> ; 2) <u>мішечок, вузлик (перенос. зн.)</u> .
9. <u>Твар*</u> <u>поблідила</u>	1) <u>Будь-яка істота, живе створіння</u> ; 2) <u>обличчя (заст. сл.)</u> .
10. <u>Зілля-</u> <u>приворот</u>	<u>зілля, що має чаклунську силу</u> .

В славі й шані пробувати ЧИ пробувати

8. Читач-дослідник



Літературознавче дослідження.
«Пісня як засіб до розуміння ідеї поеми»

Запитання	1-ша пісня «Наша рідна, половецька»	2-га пісня «Мамина колискова»
1. Про що йдеться в пісні?	«Про славетні події, про лицарські походи»	«Що співала мати синові своєму, як маленьким колисала»
2. Із чим порівнюється пісня?	«Мов скажена хуртовина, мов страшні Перуна громи»	«Наче лагідна молитва, журно пісня та лунає ...»
3. Якою є мелодія пісні?	«Ані перший, сильний, дужий ...»	«Спів цей ніжний, любий ...»
4. Що це за пісня?	«Пісня вільного народу»	«Спів народний, колисковий»
5. Із якою метою виконується пісня	Пробудити почуття патріотизму, дух нащадка вільного народу	Повернути в дитинство, пригадати матір, рідну мову
Висновок	<u>Пісні не змогли пробудити в юнакові почуття патріотизму, бо «пустка замість серця», тому й «порятунку вже не буде!»</u>	

9.

Дитина-Читач



За художнім образом (пейзажною деталлю): «свшан-зілля», вибудувати ціннісні орієнтири

Свшан-зілля є символом ...

1. Для хана	Остання надія; безсмертна батьківська любов; можливість продовження роду.
2. Для співця	Любов до слова, пісні; допомога і добродійність; вірність своїй землі.
3. Для сина	Повернення пам'яті: фізіологічної ??? духовної; зцілення душі ??? тіла; воскресіння тілесного ??? духовного; любов до минулого ??? прагнення мати майбутнє.
4. Для мене	1 в. 2 в.

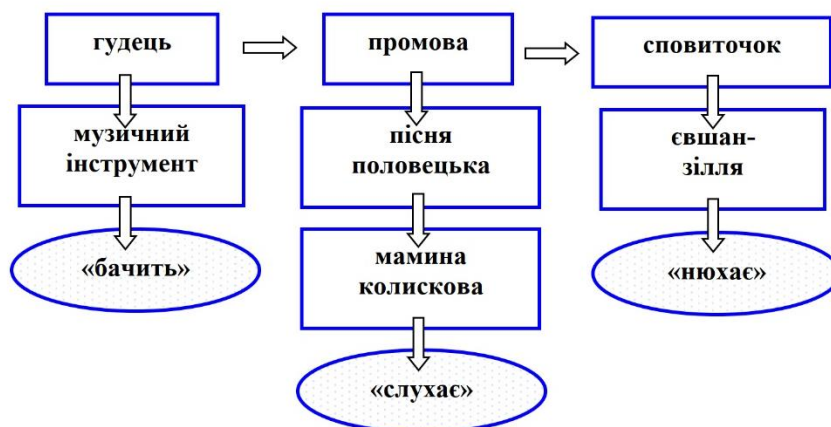
*Людина повинна завжди пам'ятати, звідки вона пішла в життя.
Людина не має права бути безбаченком
(Олександр Довженко)*

*Де ж того євшану взяти ..., що на певний шлях направить?
Духу ... в нас нема, і манівцями ми блукаєм без дороги!..
(Микола Вороний)*

Безбаченко

1. Той,
хто не має
батьків;
сирота.
2. Людина,
що не має
батьківщини
або не визнає
своїх батьків,
попередників.

ШЛЯХ ВІДРОДЖЕННЯ ДУШІ ЮНАКА І ПОВЕРНЕННЯ ДО РІДНОГО КРАЮ



10.

Читаць-літературознавець

Композиція поеми «Євшан-зілля»

1. Експозиція (вступ)	Ознайомлення з літописом; «якесь пророкування ...»; розповідь про тих, хто край свій рідний «... зацурали, занедбали ...».
2. Зав'язка	Ханський син потрапив з ясиром до князя Володимира; бажання половецького хана за допомогою гудця повернути єдину дитину на Батьківщину.
3. Розвиток подій	Події, пов'язані з ханським сином, ханом і гудцем.
4. Кульмінація	Юнак вдихає запах Євшан-зілля і згадує рідний край.
5. Розв'язка	Ханський син повертається додому, у рідний половецький край.
6. Епілог (післямова, заклик до читача)	Звертання до українців автора, ліричного героя та роздуми про долю українського народу.
Тема	Зображення історії юнака-половця, який виріс на чужині, та повернення його на батьківщину.
Ідея	Найдорожчий для людини той край, де вона народилася, виросла, де її батьківщина, її родинне коріння.

11

Читаць-лінгвіст

Лінгвістичне дослідження
за поемою «Євшан-зілля»: мова художнього твору

1. Епітети	<i>Слова гучні і мальовничі; пісня рідна, половецька, невпинна; вчинки войовничі; спів ніжний, колисковий любий, сильний, дужий; рідний степ, вільний, тишинобарвний, квітчастий; край веселий; у землі чужій, ворожій; кохана дитина; вдача молодецька; він сидить німий, байдужий; чарівне зілля.</i>
2. Метафори	<i>Оповідання зворушує почування, таїться пророкування; сну не знають його очі; кров'ю з серця слово точиться; виглядають очі; ти шугаси соколом, вовком скачеш.</i>
3. Порівняння	<i>Наче вітер у негоду, загула пісня, мов скажена хуртовина, мов страшні громи стогнали струни і той спів.</i>
4. Риторичні питання і звертання	<i>Україно! Мамо рідна! Чи не те з тобою сталося? Чи синів твоїх багато на степах твоїх зосталося?</i>
5. Синоніми	<i>Зажурився, засмутився; улецає, намовляє; йде, приходить, шугаси.</i>
6. Крилаті вислови	<i>Там, де пуста замість серця, порятунку вже не буде. Краще в ріднім краї млім полягти кістками, сконати, ніж в землі чужій, ворожій в славі й шані пробувати. Духу, що зрива на ноги, в нас нема, і манівцями ми блукаєм без дороги!..</i>

12.

Допитливий читач.

У житті знадобиться

Сільські знахарі гарно розбираються в травах: яку травичку в їжу можна вжити, яка на ліки згодиться, а яка від молі та інших комахок вбереже. Для того й ростуть трави. Багато в природі всяких трав, але є така, яка називається боже дерево. Це вид полину. Вона росте в дикому вигляді, але можна її вирощувати і на присадибній ділянці. Цінується полин за свої цілющі властивості, гіркуватий смак і аромат.

Полин – чудовий засіб для загоєння ран. Досить розім'яти свіжі листочки полину або розм'якшити сухі і прикласти їх до рани. Дрібні рани, завдяки такій примочці, затягуються швидко.

У народній медицині полин використовується, як прекрасний засіб від головного болю: прикладіть полин до скронь і лоба. Можна поєднувати полин з листям любистку, зробивши з них компрес і приклавши до голови.

Застосовується полин і в ароматерапії. Обкурювання полином приміщення дезінфікує житло, наповнює його позитивною енергетикою, поглинає негатив, а також ароматизує.

Застосування полинового ароматичного масла при масажі сприяє усуненню млявості і депресивних станів, підвищує концентрацію уваги та допомагає активізувати пам'ять.

Є також протипоказання до застосування лікарських засобів з полину. Препарати з полину не можна закапувати у вуха і ніс. Необхідно пам'ятати, що застосування препаратів з полину у великих дозах може викликати отруєння. *Дотримуйте дозування, чистий сік полину розбавляйте.*

Домашнє завдання

Обов'язкове для всіх: с. 56, питання № 3 і 5. **За вибором учня-читача:** I рівень – початковий: с. 56, завдання № 1; II рівень – середній: с. 56, завдання № 4; III рівень – достатній: с. 56, завдання № 4 або с. 55, «Літературний проект»; IV рівень – високий: с. 55, «Літературний проект» або Підготувати продовження сюжету прозовою або віршованою мовою за поемою з умовною назвою «Євшан-зілля. Повернення». **Консультація:** *ханський син виріс в іншій країні, з іншою культурою, традиціями, звичаями. Повернувшись у рідний край, він захотів змінити свій народ, який звик до кочового способу життя; не всі його підтримали ...*

8.3. Тематична картка читача/читачки за темою

Григорій Квітка-Основ'яненко. «Маруся». Сентименталізм

1

Прогнозуємо і визначаємося

Тема уроку

Сентиментально-ідилічне змалювання образів, побуту, обрядів, природи України в повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»

*Г. Квітка-Основ'яненко одним із перших в імперії почав зображувати «народний характер та побут», «співчутливо і в той же час талановито, різнобічно і правдиво»
(Микола Дашкевич)*

*Г. Квітка-Основ'яненко - «творець людської повісті, одного з перших того роду творців у європейських письменництвах»
(Іван Франко)*



Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів: знати основне з життя і творчості письменника. Розуміти причини написання перших творів російською мовою і необхідність його виступів на захист рідної мови. Мати уявлення про художні засоби сентименталізму, християнські ідеали повісті «Маруся». Гуманістичний пафос, християнські ідеали, етнографічне тло творів. «Маруся» як демонстрація спромог українського прозового слова. Художнє розкриття письменником традиційних народних моральних уявлень.

Мовний конструкт



аналізувати; аргументувати; вести полеміку; визначати; виразно читати і переказувати; вирізняти; висловлювати і пояснювати свою точку зору; виявляти; встановлювати; давати визначення; демонструвати; змалювати образи оповідачів; знати і застосовувати; знаходити; ілюструвати текстовими прикладами; інтерпретувати; коментувати; користуватися словниками ...; наводити ... приклади; називати провідні риси; обстоювати власну точку зору; орієнтуватися; підтверджувати прикладами; планувати; порівнювати образи; пояснювати своє ставлення; презентувати; простежувати особливості ...; розкривати; розповідати; створювати; сформулювати; усвідомлювати; характеризувати.

Завдання: перечитай назву теми і вислови (епіграфи) уроку; визнач ключові слова та їх етимологію; ознайомся з державними вимогами до літературних досягнень учня-читача; подумай, що стане предметом обговорення на уроці; спробуй визначати свої очікувані результати як компетентного учня-читача відповідно до свого літературного розвитку. Зроби свій вибір. Бажаю успіху в його досягненні!

Очікувані (плановані) результати учня-читача



Рівень літературної компетентності

- наводити факти про життя і творчість Г. Квітки-Основ'яненка:

- давати визначення понять:

- виявляти ознаки ...

- ілюструвати текстовими прикладами зразки

2.

Читач-дослідник

Прочитайте. З'ясуйте причини перебування юнака в монастирі.

Олександра Бандура **ПРОЗРІННЯ**

Родина Квіток була дуже набожна, і хлопчикові з перших років життя наполегливо вселяли віру у всемогутнього Бога. Коли він був зовсім малим, годувальниця необачно зірвала на його оці ячмінь; прикинулася жовтуха, і дитина осліпла. Завдяки наполегливому лікуванню і розвитку юного організму захворювання поступово відступало, і через чотири роки раптом зір повернувся. Це сталося в церкві, а тому прозріння було сприйнято як чудо, як милість Божа. Вчився Григорій у монастирській школі, де велика увага приділялася релігійному вихованню. В юнацькі роки він закохався в багату шляхтянку, але вона знехтувала його почуттям, що викликало важкі переживання, прагнення сховатися десь від цього безжального світу зі своїм горем.

Пробувши в монастирі десять місяців, Григорій переконався, що далеко не всі ченці вели богобоязливий спосіб життя. Чимало було й таких, що пиячили, любили смак попоїсти, писали один на одного доноси, займалися гедлярством¹. До того ж, веселий і жвавий Григорій важко переносив монастирську нуду². У нього поволі визрівав намір залишити монастир.

с. 238–239



Шлях визнання:

Іван Ільєнко

... На шостому році незрячий Гриць вкотре вже поїхав з матір'ю в Куряж поклонитися відомій на всю Слобожанщину чудотворній іконі Озерянської Богоматері. Хлопчик любив бувати в Курязькій церкві: слухав спів хору, дзюрчання струмка, що жєбонів кам'яним жолобом попід самим вівтарем, розливаючи свіжу прохолоду. Того пам'ятного дня Гриць, стоячи перед іконою, несподівано відчув, що з очей спадає паволока. Спочатку замиготіли мінливі зеленувато-бурі плями, потім пішли колами рожеві й жовтаві хвилі, і нараз у голубому тумані загойдалися обабіч людські постаті й ошатне вбрання церкви. Туман поволі розвіявся, погляд ковзнув по золотом оздобленій іконі і зупинився на кришталевих очах Пречистої.

Грицеві стало моторошно, і він злякався: а раптом це видиво щезне і знову все поглине темрява? Він боязко сіпонував маму за рукав і прошепотів:

- Мамо, хто це?

- Де сину? Про кого ти?

- Хто це, хто це? – залепетав хлопчик, показуючи рукою на ікону.

- Пресвятая Богородице! А ти що, бачиш? – сплеснула матери руками, аж озирнулися Синіві ж карі, чисті й допитливі, як і раніше, очі були осяяні якимось вогнем і вже не смутні, не мертві, а живі, грайливі.

Прозрів! Прозрів! Прозрів!!!

Мати впала на коліна і в нестямі простягла руки до ікони Богоматері:

- Воістину чудотворна, воістину! Зглянулася на наше безталання. Чудотворна, чудотворна ...

Гриць повірив, що на нього зійшла благодать, що ікона відкрила йому світ.

За повістю

«Григорій Квітка-Основ'яненко»



¹гедляр – спекулянт; ²нуда – нудьга, туга

3. Читач-дослідник

Г. Квітка-Основ'яненко й українська література: шлях до загальноєвропейського визнання. Яким він був?

До 1833 року Квітка-Основ'яненко вважався російським письменником; свої твори друкував у кількох журналах обох столиць імперії. У наступні роки до кінця життя він писав двома мовами, причому українські твори в авторизованих перекладах виходили як у журналах, так і окремими книжками.

... у 20–30-х роках XIX ст. продовжувалася полеміка про зображувально-виражальні можливості української мови. Це спонукало Квітку, як і Котляревського, до написання художніх творів рідною мовою. У 1834–1836 роках вони вийшли двома збірками під назвою «Малороссийские повести, рассказываемые Грицьком Основьяненком». У наступні роки в журналах та альманахах друкувалися нові повісті й оповідання письменника.

Передова українська та російська інтелігенція радо вітала появу цих творів. Доморощене ж панство, яке розмовляло тільки по-російському, насміхалося над Квіткою за те, що почав писати «мужицьким», «грубим» діалектом, твердили, що його твори цікаві лише «неотесаним мужляям».

Своєю службовою діяльністю і художніми творами Квітка-Основ'яненко нажив багато ворогів серед помісного і чиновного дворянства й щирих прихильників у трудовому людові та в колах прогресивної інтелігенції.

Ім'я письменника було широковідоме не лише в Україні, а й в обох столицях Російської імперії. Першого свого листа з Петербурга Гребінка адресував так: «Харьков. Грицьку Основьяненку».

(за Валерієм Шевчуком, с. 246).

... повість «Сердешна Оксана» було перекладено французькою мовою і надруковано в Парижі. Це – перший вихід нової української літератури на загальноєвропейську арену. ... Особливе місце у цій групі та й у всій творчості Г. Квітки-Основ'яненка займає повість «Маруся».

(за Василем Пахаренком, с. 207).

Російськомовні твори Квітка підписував псевдонімом *Фалалей¹ Повінухін*. Ці твори друкувалися в столичних журналах і користувалися *певною популярністю*. П'єси ставилися в багатьох театрах імперії. Деякі з них, особливо правдиві та критичні, цензура забороняла (наприклад, діалогію² «Дворянские выборы»). Хоча на тлі яскравих тогочасних російських письменників Повінухін виглядав *третьорядним автором*, одним з тих, що даремно намагалися своїми писаннями підкорити столиці.

Дивна і таємнича історія сталася з комедією «*Приезжий из столицы, или Суматоха в уездном городе*». Написана вона була 1827 р., але видана через цензурні зволікання тільки 1840 р. Вражає те, що сюжет комедії до найдрібніших деталей збігається із сюжетом «Ревізора» М. Гоголя. Очевидно, хтось прочитав Квітчин рукопис у Московському цензурному комітеті, можливо й О. Пушкін, який, за словами Гоголя, дав йому сюжет «Ревізора».

(за Василем Пахаренком, с. 204)



Шлях визнання:



¹*Фалалей* – сатиричний персонаж українського російськомовного письменника В. Наріжного; ім'я цього персонажа стало символом безкультур'я, неучтва, пихатості.

²*Діалогія* (із гр. – двічі і ... логія) – два самостійні художні твори, пов'язані задумом, сюжетом і персонажами

4. Читач-дослідник

до Андрія Красівського, 1841 р.

Перечитайте листи*. Викладіть Квітчині погляди на українську мову і зробіть висновки.

Тут у нас все повстало проти журналу «Отечественные записки» за ставлення до української літератури. Важко переконати мільйони людей, які розмовляють своєю рідною мовою, пишуть нею і читають з насолодою, що вони не мають цієї мови. Для чогось же видаються цією мовою книги, читачі вимагають другого, третього видання. Була б доречною для прихильників нашої мови поява книжок українською мовою. Ця мова має свою граматику, свої правила, свої звороти і речі самобутні, що не мають аналогів в інших мовах. А поезія нашої мови! Хай спробують передати всю її велич, витонченість іншою мовою! Так-то. А скільки слів москалі взяли і продовжують брати з нашої мови у свою! Цілі фрази введені прямо від нас! Багато чого можна було б сказати тому, хто тямить у цій справі, але ми зупинимося на тому, що праведне діло і без захисту його візьме своє.

Ще про українську літературу: вона розвивається і буде жити. І ніякі російські журнали не зітруть її з лиця землі.

1841 р.

Про українську мову не можна сперечатися, не знаючи її досконало... Яким би не був переклад з нашої мови на російську, він не передасть усієї досконалості української. Знали б Ви, з яким ентузіазмом приймають тут усе, що виходить по-нашому. Тоді б Ви упевнилися, що писати по-нашому і можна, треба. І знаєте що? Цей розкол, що його вчинили російські журнали проти нашої мови, проіснує недовго. Дайте нашій юні підрости, вибитись у пір'я – і вони доведуть, що російська мова є лише наріччям, дитиною (і то не старшою) нашої української мови, старшого сина корінної слов'янської мови. І тоді замовкне і визнає помилковість своїх суджень найбільш ревний поборник мови російської. Справжньої, тобто самобутньої, російської мови немає взагалі. Чи напишете Ви статтю без чужомовних слів, без іноземних фігур? Це неможливо, а нашою мовою все це можливе, і чисто, і гладенько так, що вже досконаліше не може бути передано жодною мовою. Ось так!

Жаль, що я не доживу, а згадаєте, що Основ'яненко говорив правду.

до Михайла Максимовича, 1839 р.

Ми повинні присоромити і примусити замовкнути людей з дивним судженням, які проповідують, що не слід писати на тій мові, на якій розмовляє десять мільйонів, котра має свою силу, свою красу, свої звороти, гумор, іронію тощо.

до Тараса Шевченка, 1841 р.

Мій милий, мій любезний паночку!

Я перед тобою, друже мій, висповідуюсь, як перед панотцем ... щоб не обмоскалився.

Щиро вас кохаючий Грицько Квітка

*(за перекладами з російської мови Бориса Степанишина).



Г. Квітка-Основ'яненко й українська мова:

5

Читач-дослідник

Перечитайте. Яким постає у вашій уяві Г. Квітка-Основ'яненко?

Яким був Квітка?

Земляки запам'ятали Квітку *жвавою*, енергійною, дуже веселою й дотепною людиною, майстром оповідати анекдоти. Згадували, що *любив попоїсти*, особливо українських страв: пирогів, млинців, вареників. Проте зазвичай обід був скромний, як і все життя родини. ... Дуже *любив дітей*. Ладен був для них годинами розповідати смішні історії, казки, організовувати забави, влаштовувати феєрверки. Одного разу, готуючи такий феєрверк, обпалив собі обличчя та очі, внаслідок чого осліп на ліве око.

(за Вас. Пахаренком, с. 201).

Як і Г. Сковорода, Г. Квітка-Основ'яненко *дуже любив музику*. Ще юнаком, граючи на флейті, він висиджував в основ'янівському саду цілі ночі. В 1816 році письменник написав кадрили для зустрічі військ, що повертались із Парижа в Харків. Він складав також п'єси для фортепіано, пізніше керував сільським хором свого брата

(за Валерієм Шевчуком, с. 382).

В Основі

Улюбленим пристаниськом Г. Квітки-Основ'яненка був хутір Основа – рідне гніздо його роду. Жив він тут скромно й розважно, хоч хазяйством займатися не любив. Писав здебільшого після обіду, а ввечері читав те дружині. ... Г. Квітка був дуже тяжкий до поїздки. Тільки в молодості він побував у Києві й Москві, а опісля далі Харкова не виїжджав нікуди.

(за Валерієм Шевчуком, с. 180).

В останні роки родина особливо *бідувала*. Багатолітня напружена праця, важкі розчарування й переживання непомітно підточили здоров'я письменника. У липні 1843 р. він *тяжко захворів*, зліг у ліжку. У перші дні ще писав листи, доопрацьовував деякі давно задумані твори, читав. Проте дедалі більше слабшав...

(за Василем Пахаренком, с. 202).

Добрий янгол

Добрим янголом для Г. Квітки-Основ'яненка була його дружина. Служачи попечи-телем Харківського інституту шляхетних дівчат, письменник зустрівся тут із класною дамою Анною Григорівною Вульф, яка приїхала до Харкова із Петербурга. З нею Г. Квітка й одружився. Ганна Григорівна помітила в чоловіка великий талант до літератури і спонукала його до писання повістей та п'єс. Вона брала жваву участь у працях свого чоловіка, читала й поправляла його писання, давала чоловікові теми. З подяки за таку щирість письменник присвятив дружині дві найкращі свої повісті «Маруся» й «Сердешна Оксана».

(за В. Шевчуком, с. 180)

Із листів до Петра Плетньова, 1841 р.

Я і дружина моя – ось наш світ. Міські плітки та інші неприємності нам чужі й невідомі... Чим займаємось? Читаємо і прочитане аналізуємо.

Я і Анна Григорівна (дружина – Б. С.) – одна людина: однаково відчуваємо, однаково думаємо, однаково діємо. А тому все, що буду говорити про себе, значить, це стосується і неї. Йдучи до старості, дякую Богові за те, що я щасливий думкою людей, що ніхто мені не дорікне, ніхто не вкаже пальцем, що я зробив щось погане. Таке щастя хотів би зберегти до самої смерті. Я за все своє життя не зробив нічого такого, за що підпав би під людський осуд.

Слава, популярність мені не потрібні, потомства нема, дай. Боже, придбаного не втратити і дожити спокійно. Щоб умираючи, міг сказати: «Я переміг заздрісників». Оце моя слава, радість і все.

(за перекладами з російської мови Бориса Степанишина).

Складові особистості Гр. Квітки:

Обґрунтуй. Риси вдачі, які сприймаю:

Поясни. Викликає подивування ...



6. Читач-дослідник

Самотня старість

Г. Квітка в колі сучасників. Перечитайте тексти. Що вони додають до постаті письменника?

Г. Квітка-Основ'яненко на старість жив здебільшого самотою, ділячи її з незмінним приятелем – дружиною. Міські гості заїздили до нього зрідка, бо навколишня суспільність дивилася на письменника з недовірою, навіть неприязно, – всяк пізнавав себе в його гумористичних нарисах. У Петербурзі громив його тодішній критик, ненависник української літератури барон Брамбеус (Сенковський).

А відомий професор Петербурзького університету, який перейшов сюди з університету Харківського, Ізмаїл Срезневський перший підняв із кафедри голос за Основ'яненка і вказав на його великий талант та видатне значення для творення нової української літератури.

(за Валерієм Шевчуком, с. 181–182).

Друзі

Маленький будиночок Квіток в Основі став улюбленим місцем для творчих особистостей. Тут приймав письменник Є. Гребінку, М. Костомарова. І. Срезневського, О. Афанасьєва-Чужбинського, зустрічався і з В. Жуковським.

(за Василем Пахаренком, с. 201–202).

Не цурався Квітка і театральних справ. Познайомившись з М. С. Щепкіним, який 1816 р. прибув на запрошення антрепренера І. Ф. Штейна до Харкова, Квітка одразу помітив у нього талант коміка. Саме завдяки Квітці в Харкові 1821 р. вперше була поставлена «Наталка Полтавка» І. Котляревського (Щепкін грав Макогоненка). Обоє митців єднала міцна дружба: великий артист своєю грою сприяв успіху комедій Квітки на столичній і провінційній сцені.

(за Сергієм Зубковим, с. 11).

Над могилою виступив друг Григорія Федоровича, науковець і письменник Ізмаїл Срезневський. У своїй промові він наголосив: «Пам'ятай, Україно, що могилу: тут похований той, хто, оживлений любов'ю до тебе, захищав твій звичай та мову».

(за Вас. Пахаренком, с. 201–202).

Гребіночка

Під старість Г. Квітка-Основ'яненко дуже заприязнився з молодим тоді Євгеном Гребінкою. Приїхавши до Харкова, Гребінка одразу ж поспішив провідати письменника в Основі. Побачивши у вікні старого чоловіка, котрий читав книжку, він запитав: «А чи вдома пан Основ'яненко?». І одразу ж вигукнув, здивувшись у нього: «Здоров, батьку Грицьку!»

Квітка, а це таки був він, одклав книжку, перекинувся через вікно і, зрадівши, спитав: «А чи не Гребіночка?»

Так упізнали один одного, перед тим ніколи не бачившись, обидва письменники. Пізніше, у 1841 році, Є. Гребінка надрукував у своїй «Ластівці» Квітчині повісті «Сердешну Оксану», «Пархомове снідання», «На пущання як зав'язано». Зі свого боку Г. Квітка присвятив Є. Гребінці оповідання «Перекотиполе».

(за В. Шевчуком, с. 258–259).

Із листа до Тараса Шевченка, 1840 р.

Читаю Ваш «Кобзар» – волосся в мене на голові ... настовбурчилося, а біля серця щось щемить ... дуже розумно написано ... А що вже «Катерина» ... Як то ми одно думали про бідних дівчаток та про бузовірних москалів ... Від серця дякую і прошу: утінь і ще що. Потіште душу, а то від московських брехень вже до печінок доходить.

(за перекладами Бориса Степанишина).

У листі до Квітки-Основ'яненка Шевченко писав: «Вас не бачив, а вашу душу, ваше серце так бачу, як, може, ніхто на всім світі. Ваша «Маруся» так мені [про] вас розказала, що я вас навиліт знаю».

(за О. Бандурою, с. 246).

Гр. Квітка: «оживлений любов'ю» друзів ...



Уявіть, про що саме Гр. Квітці розповідав Гр. Сковорода. Про що могли спілкуватися нечисленні однодумці з письменником Гр. Квіткою-Основ'яненком?

7. Читач-дослідник

Г. Квітка-Основ'яненко та повість «Маруся». Перечитайте листи й запропоновані матеріали. З'ясуйте причини появи повісті, протиріччя, сумніви ...

до Михайла Погодіна, 1834 р.

«Повісті Основ'яненка» написані в супереччі, що нашим наріччям не можна нічого серйозного, ніжного, а тільки грубе, лайливе, блюзнірське¹.

до Петра Плетньова, 1839 р.

«Маруся» та інші повісті написані з натури, без усяких прикрас і ретуші.

1839 р. Захищаючи гідність мови малоросійської, я своєю повістю примусив читача плакати.

(за перекладами з російської мови Бориса Степанишина).

Конкретним поштовхом до написання україномовних творів, як згадував пізніше Квітка, став такий випадок. Якось Григорій Федорович попросив одного українського поета (мабуть, П. Гулака-Артемовського) написати щось серйозне, чутливе. Поет же почав гаряче переконувати, що наша мова незграбна і взагалі ні на що серйозне не здатна. Тоді Квітка вирішив сам довести протилежне. Так з'явилася «Маруся».

Готуючись видавати повість, він передбачав насмішки росіян і доморощених скептиків, тому 1833 р. написав і першими надрукував оповідання «Салдацький патрет» та «Супліку² до пана іздателя». Ці два досить *полемічні, наступальні* за суттю твори повинні були оборонити беззахисну «Марусю».

(за Василем Пахаренком, с. 205).

Над текстом повісті «Маруся» письменник працював багато, – як ні над одним із своїх творів. Переробляв окремі місця, додавав чи замінював епізоди, портрети й пейзажі, шліфував мову. Дуже згодилися давні й нові записи прислів'їв, приказок, весільних пісень, похоронних голосінь. Епітети, порівняння, яскраві метафори, тавтологічні звороти, символи, характерні для народних творів, увібрала в себе мова повісті. *Дуже хвилювався Григорій Федорович за долю своєї «Марусі»*: як її сприйме читач? Чи не знайдуться хулители³ й недоброзичливці, які почнуть кепкувати з нашої мови? Адже багато хто з «учених» та «освічених» вважали, що українською мовою, крім лайки й жартів, нічого не можна створити. Та побоювання автора були марні, повість справила велике враження на читача з народу і передової інтелігенції. Перекладена самим автором російською мовою і надрукована в журналі «Современник», вона і в Росії користувалася великою популярністю.

(за Олександром Бандурою, с. 246)



Причини:

Протиріччя:

Сумніви:



¹Блюзнірство – зневажання чого-небудь святого, високого і т. ін.

²Суплі́ка – писане прохання або скарга; заява, скарга, просьба.

³Хули́ти – ганьбити, знеславлювати, осуджувати кого-, що-небудь.

8. Читач-критик

Розгляньте модель; з'ясуйте етимологію; зверніть увагу на час появи; виявіть ключові ознаки й «символи-деталі», основну мету і завдання сентименталістів.



I. (для індивідуальної роботи)

1. Опрацюйте статтю підручника (авт. Б. Степанишин) с. 154–156) та матеріал текстової таблиці № 2 «Сентименталізм. Класики та послідовники. Посутні риси» (див. с. 9).

2. Дайте відповіді на запитання та виконайте завдання: А) що таке сентименталізм? Б) яке завдання письменників-сентименталістів? В) підготуйте термінологічну довідку: історія виникнення, класики та послідовники сентименталізму.

II. (для групової роботи)

1. Складіть колективну розповідь: «Посутні (основні) риси сентименталізму», підготувати повідомлення: А) тематичні обрії письменників-сентименталістів; Б) герой у сентиментальних творах; В) роль пейзажу; Г) мова творів; І) жанрова палітра.



Для записів:

Ідилічний - жанр, який зображує мирне, безтурботне життя; у перенос. зн.: близький до природи; мирний, безтурботний. **Ідилія**. 1. Невеликий поетичний твір, що зображує мирне, безтурботне життя селян на лоні природи. 2. переваж. ірон. Про близьке до природи, мирне, безтурботно-щасливе життя.



2. Підготовлене повідомлення розкажіть одне одному.

Класики і послідовники

2.

СЕНТИМЕНТАЛІЗМ

Посутні риси

Термін: англ. письменник Лоренс Стерн (1768 р.).

Класики: нім. Й. Гете, фр. Ж. Руссо.

Основа європейського С.: об'єктивний ідеалізм (англ. Дж. Берклі та Д. Юма); Гассенді й Локк (XVII ст.) виступили проти раціоналістичної філософії Декарта: не розум, а почуття є єдиним джерелом пізнання світу, джерелом знань.

Започаткований С.: І. Котляревський («Наталка Полтавка»).

Розвинув Г. Квітка-Основ'яненко («Маруся», «Сердешина Оксана», «Щира любов», «Козир-дівка»).

Прояви: «Люба-згуба», Ю. Федькович; «Швачка», П. Грабовський.

Тематика: нещасливе кохання, утиски й переслідування героя, страждання самотньої людини, нерідко – смерть; картини тогочасної дійсності, побуту, взаємини в родині, стосунки між знайомими і незнайомими людьми.

Герой: вихідці з народу, громадяни середньої заможності; внутрішньо благородні, здатні до самозречення, схильні до сильних переживань, скромні, вродливі; дружні стосунки між людьми, основані на християнській моралі.

Роль пейзажу: засіб відтворення душевного стану героя, поглиблення відповідного настрою в творі: пейзажі сільські в літню чи весняну пору та такі, що викликають у читача сильні почуття, розчуленість, меланхолійний настрій (кладовище, руїни, потаємні мальовничі куточки природи).

Мова: очищена від архаїзмів, риторичної пишномовності, ускладнених синтаксичних конструкцій; використовуються з народної мови та фольклорних творів слова тільки «ніжні», «ласкаві», ті, що означають якість почуття, глибоке зворушення; «грубих», просторічних слів не допускалося.

Жанрова палітра: усі роди та жанри визнаються рівноправними; основним є епос – родинний і психологічний роман, подорожні записки, листування, сповіді, спогади; з ліричних – елегія, ідилія, послання, мадригал; з драматичних – міщанська драма, «сльозлива» комедія.



Мадригал – короткий ліричний вірш про кохання, в якому обов'язковим був комплімент жінці.

Газета «Літературна Україна» проводить конкурс на кращий мадригал ім. Петра Ребра – ознайомтеся в інтернеті.

«Міщанська драма» у сентиментальній, зворушливій формі відображала щоденний побут і сімейне життя: поява нового героя – людина з народу, наділена благородством душі, здатністю до високих поривань і гуманних вчинків.

Словниковий літературознавчий

диктант: за поданим визначенням запишіть назву поняття



	безтурботне, щасливе життя, гармонійне світовідчуження
	чуттєве зображення життя, внутрішнього світу і свободи пристрастей героїв
	правдиве, об'єктивне, достовірне відображення життя
	як особливий стиль II п. XVIII поч. XIX ст., після занепаду класицизму

10. Читач-літературознавець

Евристична співпраця учнів-читачів
Питання для самоперевірки, обговорення

1. Які ви можете назвати характерні риси сентименталізму як літературного напрямку II пол. XVIII – поч. XIX ст.? (скористайтесь моделлю «Сентименталізм») 2. Чим, на вашу думку, зумовлене поширення сентименталізму в українській літературі? 3. Чи є підстави (і які?) вважати, що сентименталізм в українській літературі був самостійним художнім явищем? (зверніться до опорної схеми «Напрями розвитку української літератури за Василем Пахаренком»). 4. У чому полягає своєрідність саме українського сентименталізму в ліричних, епічних та драматичних жанрах? (посилайтесь на текстову таблицю).

Літературознавчий практикум із формування навичок оперування теоретико-літературними термінами та поняттями



I в.

1. Перечитайте опис зовнішності Марусі (за повістю Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся») та зіставте з наведеними уривками з народних пісень. Який висновок можна зробити?

Хвалилася дівчина:
«В мене коса до пояса...
В мене личко, як яблучко...
В мене очки, як терночки
В мене брівки, як шнурочки...»
(«Хвалилася тая берізонька»).

А

Ой дівчина гожа.

Ти повная рожка...

(«Ой брязнули ключі...»).

Б.

2. Виділіть у тексті портрет Василя (за повістю Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся») і зіставте цей опис із наведеними нижче рядками з пісень. Чим зовнішність і поведінка цього героя нагадує пісенний образ козака?

Породила мене мати темненької ночі.
Дала мені біле личко і чорнії очі...
(«Ой у лузі да калина...»).

А

Ой гордий, пишний, гречний молодче...
Ти п'єш, гуляєш, ні об чім не дбаєш.
(«Ой гордий, пишний, гречний молодче»)

Б.



* **гречний** - галантний, ввічливий, шанобливий;

** **мила** - дорога, рідна (рос. – милая)

3. Пригадайте, яке значення має літературний портрет для розкриття характеру героя. Проілюструйте це теоретичне положення конкретними прикладами з повісті «Маруся».

II в.

1. Перечитайте уривок від слів: «От, сидячи за столом, як уже попринімали траву...», кінчаючи словами: «Вийшли й вони з хати...» (за повістю Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся»). Виявіть ознаки сентименталізму.

2. Що і як відтворено, передано в народних піснях, чим вони співзвучні з прочитаним уривком:

Гей, мене чарують
Зорі серед ночі.
Не дають заснути
Серцю карі очі.
(«Ой чого ти, дубе...»)

А

Між шістьма дівоньками тільки одна мені мила.
Ой чи мила, чи не мила, а щось мені починила:
Кличе мати вечеряти – вечеренька мені не мила ...

(«Ой добраніч усім на ніч...»)

Б.

11. Читач-літературознавець

Евристична співпраця учнів-читачів.
Узагальнюємо й систематизуємо

Пишучи «Супліку до пана іздателя» (див. словник) автор стверджує: «Маруся» є доказом спроможності української мови і літератури творити «і звичайне, і ніжненьке, і розумне, і полезне». У цитованих словах письменника 1833-го року, адресованих скептично настроєним до

Словниковий літературознавчий диктант: до поданих понять спрогнозуйте і допишіть

Звичайне	
Ніжненьке	
Розумне	
Плезне	



Практикум із літературознавчими статтями

Завдання зі статтею «Супліка до пана іздателя»:

1. Прочитайте статтю Гр. Квітки «Супліку до пана іздателя» за хрестоматією О. Бандури «Українська література. 9 клас» (К., 1995, с. 277–278). 2. Підготуйте усні відповіді на такі запитання: - На основі яких аргументів доводить автор право української мови на літературний розвиток? - Чим він пояснює негативне ставлення реакційної критики до української літератури? Відповідаючи, використовуйте слова й вислови з тексту. - Яким стилем написана «Супліка ...»? Виберіть слова й вирази, невластиві сучасній літературній мові. Чим ви поясните вживання їх письменником?



Цікаве літературознавство

Г. Квітка-Основ'яненко ввів поняття «збірник» у «Супліці до пана іздателя». Збірник – сукупність неперіодичних та періодичних творів одного чи кількох авторів, який поширювався і на різні рукописні зібрання текстів в жанрово-стильовому

Завдання за статтею «Григорій Квітка (Основ'яненко) і його повісті»:

1. Прочитайте статтю Пантелеймона Куліша «Григорій Квітка (Основ'яненко) і його повісті: Слово на новий вихід Квітчаних повістей» (твори у 2 т., К., 1989 р., том, 2).

2. За поданими тезами підготувати розгорнуте повідомлення з використанням фактів, прикладів, аргументів із життя про Гр. Квітку-Основ'яненка, його творів тощо:

- представлений «не чернорабочий пахар, а человек в полном значении слова. ...во всех его понятиях и действиях, от взгляда на самого себя до обращения с соседями, поражает нас именно какое-то величие, в котором чувствуешь естественное благородство натуры человеческой»;
- «везде у него проходит, в более или менее выразительных чертах, величавый образ малорос-сийского простолюдина, это глубоко нравственное лицо, которое ведет свое происхождение от неизвестного нам общества» (с. 467);
- вдалося розгледіти в народі та явити через своїх героїв «это тонкое чувство приличия в со-отношениях людей между собою, это сознание благородства нравственной своей природы, которое у других народов является только следствием долгого пребывания общества в положении избранного, лучшего, всеми почтенного и независимого класса людей»;
- вони (український народ) «ведут себя с каким-то гордым, внушающим невольное уважение, величием и достоинством» (с. 468);
- «выразить южнорусского человека в глубоких и тончайших чертах его характера», ... «на незаменном языке детства, – на том священном языке, посредством которого мать внуша-ла ему правила честности и добродетели» (с. 473–474);
- народ «большую частью состоял из характеров самостоятельных, гордых сознанием своего человеческого достоинства; он, в своих правах и понятиях, хранил и хранит до сих пор начала высшей гражданственности» (с. 476);
- найвищим у зображенні характеру народу ставить «верность живописи с натуры и глубину сердечного чувства».

12.. Самостійна читацька діяльність

Особистісно зорієнтований
вибір учнів-читачів



Для обов'язкового виконання:

1. Прочитати повість «Маруся». 2. Виписати морально-етичні проблеми повісті. Коментар учителя: У повісті «Маруся» Г. Квітка-Основ'яненко порушив низку морально-етичних проблем. Які? Маєте вдома з'ясувати, порадившись із рідними. Перелік проблем запишіть до зошитів.

Зверніть увагу на ті матеріали «Пакету навчально-пізнавальних дій учня-читача», які нами сьогодні не використані. Перечитайте їх. Подумайте про можливість їх застосування за вашим вибором. Можливо, вони допоможуть виконати домашнє завдання або зорієнтують на підсумковий контроль за творчістю письменника. Про цікаві факти з життя Г. Квітки-Основ'яненка розкажіть рідним, пошукайте в довідковій літературі, інтернеті нові сторінки про письменника та його творчість.

За вибором учня-читача:

1. Т. Г. Шевченко в листі до Г. Квітки писав: «Я Вас люблю, не убачивши Вас зроду. Вас не бачив, а Вашу душу, Ваше серце так бачу, як може ніхто на сім світі. Ваша Маруся так мені про Вас розказала, що я Вас навиліт знаю». Що дізнався Шевченко про вдачу автора «Марусі», прочитавши цей твір? Продумайте форму викладу думок, користуючись засобами сентименталізму (ліричний лист, звернення, сповідь).



2. Юнакам радив би написати мадригал (див. словник). Сподіваюся, що прислухатесь до мого прохання. Повірте: дівчині, жінці, як хочеться, щоб такий твір їй був написаний чи сказаний.



Завдання на перспективу до наступних уроків та підсумкової атестації:
завдання враховують рівень літературної компетентності учнів-читачів

Коментар учителя: перечитайте завдання, оберіть два-три, які вас зацікавили; підберіть необхідний матеріал; підготовлена робота може бути використана на підсумковому занятті за творчістю Гр. Квітки-Основ'яненка, на позакласних заходах, під час підсумкової тематичної атестації тощо.

1. Тематика творчих робіт: «Чим привабив мене образ Марусі?», «Порівняльна харак-теристика Марусі з Наталкою Полтавкою (Василя з Петром)»; «Духовне багатство (чи убозтво) персонажа ...»; «Духовний світ Марусі і 21 століття».

2. В одному з ранніх віршів Тарас Шевченко писав: «... Тебе люди поважають, - Добрий голос маси; Співай же їм, мій голубе ... Утти, батьку, щоб нехотя На весь світ почули ...». Підготуйте виступ на читацьку конференцію або повідомлення. Подбайте про аргу-менти та приклади.

3. Перечитайте уривки з прологу. Які світоглядні переконання письменника тут вияви-лися. У чому відчувається вплив Г. Сковороди? Уявіть, про що саме своїм слухачам міг розповісти Сковорода, перебуваючи в гостинах Федора Квітки, чим вікликати їхню заці-кавленість? Подумайте, в якій жанрово-стильовій формі підготуєте свою роботу.

4. Перечитайте перший діалог між Марусею та Василем. «Вслухайтеся» в інтонації, з якими вони вимовляють кожну репліку. Зверніть увагу на будову речень (наприклад, обри-ви) й різні розділові знаки. Уявіть внутрішній стан героїв, їх настроїв. Підготуйте лінг-вістичний аналіз запропонованого уривка.

5. Підготуйтеся до дискусії «Сила й обмеженість сентименталізму (на матеріалі по-вістей Квітки-Основ'яненка)». Відберіть аргументи, приклади, твердження. Можете звернутися до літературознавчих праць Пантелеймона Куліша, Миколи Костомарова, Олексія Гончара (див. О. Бандура. Хрестоматія для 9 класу, 1995, с. 278–280; с. 304–306).

6. Підготуйте ремарку до повісті «Маруся», яка стане основою до міні-п'єси або яви за мотивами творів Гр. Квітки. З цією метою складіть список дійових осіб із вказівкою «хто є хто», умови і час дії, стислий коментар зовнішнього вигляду й поведінки героїв, опис інтер'єрів й екстер'єрів тощо.

7. Складіть текст яви або сцени за повістю «Маруся». Продумайте, назву, хто буде дійовими особами, їх репліки, монологи та діалоги, яку подасте ремарку, назву тощо.

8.4. Тематична картка читача/читачки за темою «А. Чехов»

Технологічна картка для вчителя літератури

1. Прогнозуємо і визначаємося

Тема заняття

Антон Павлович Чехов. «Хамелеон». Художня деталь. Підтекст

Антон Чехов – майстер _____.

Краплю за краплею вичавлювати з себе раба ...

Вимоги до рівня літературних досягнень У-Ч

(Антон Чехов)

Називає: до 3 фактів із життя письменника; сюжетні елементи оповідання;
уміє: виразно і вдумливо читати уривки оповідання; **може** пояснити символічний зміст назви оповідання; висловити власне ставлення до персонажів; пояснити, хто такий «хамелеон»; виявити розуміння понять «художня деталь», «підтекст і види підтексту» та використовувати їх у своїй літературно-творчій діяльності.

Опорні слова



Аналізувати; аргументувати; визначати; виразно читати і переказувати; висловлювати і пояснювати свою точку зору; виявляти; встановлювати; давати визначення; демонструвати; змальовувати образи оповідачів; знати і застосовувати; знаходити; ілюструвати текстовими прикладами; коментувати; користуватися словниками ...; наводити приклади; називати провідні риси; обстоювати власну точку зору; орієнтуватися; підтверджувати прикладами; планувати; порівнювати образи; пояснювати своє ставлення; презентувати; простежувати особливості ...; розкривати; розповідати; створювати; сформулювати; усвідомлювати; характеризувати.



Завдання: перечитай назву теми уроку і з'ясуй: «відоме – невідоме»; ознайомся з вимогами до літературних досягнень учня-читача; подумай, що стане предметом обговорення на уроці; спробуй визначати свої очікувані результати як компетентного учня-читача відповідно до свого літературного розвитку. Зроби свій вибір.

Бажаю успіху в його досягненні!

Очікувані результати учня-читача

Рівень літературної компетентності:

- давати визначення понять (можна підкреслити в тексті вимог);
- виявляти ознаки оповідання «Хамелеон» і сюжетні елементи;
- називати складові сюжету оповідання;
- вирізняти в окремих епізодах підтекст;
- вибудовувати ланцюжок цінностей зі своєю точкою зору;
- зіставляти зміст оповідання з ілюстраціями, виявляти художні деталі;
- сформулювати тему та ідею оповідання А. Чехова «Хамелеон»;
- завершити формулювання твердження: «Антон Чехов – майстер».

2. Читач-теоретик

Повторюємо, узагальнюємо, систематизуємо,



1. Роди і жанри	Лірика, епос, драма		
2. Мова ХТ (види)	Прозова і віршована		
3. Епічні жанри	Міф	ЗМАЛЬОВАНО, РОЗКРИТО	надприродне
З'ясуйте ознаки оповідання. Чим воно відрізняється від повісті?	Легенда		фантастичне
	Казка		вигадане
	Оповідання		реальне

- прозова мова;
- малий обсяг;
- один головний персонаж;
- розповідь переважно про одну подію

Оповідання – невеликий епічний твір про одну або кілька подій у житті персонажа, що відіграють важливу роль



Сюжет – 1) ланцюг подій у творі, через які письменник розкриває характери персонажів і зміст твору; 2) образне відтворення задуму, що розкривається через події, відображені в картині, гравюрі, скульптурній групі тощо.

Словник іноземних слів,



«Домалюй» поняття за поданим визначенням

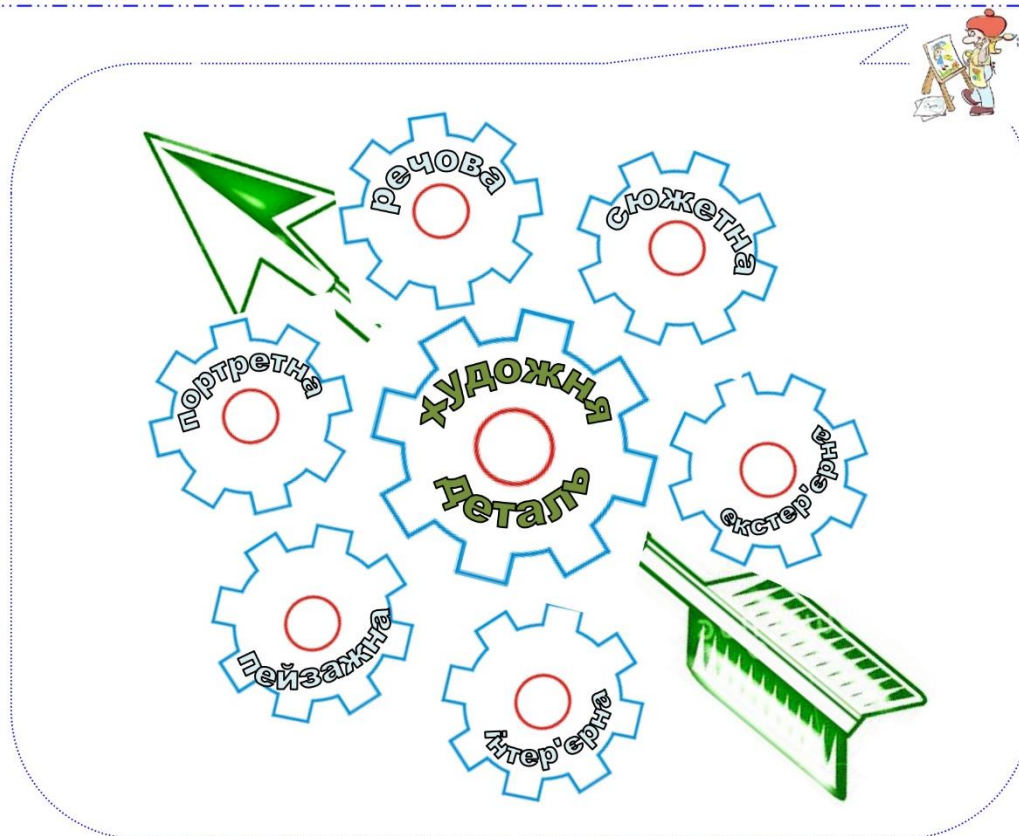
Словниковий літературознавчий диктант:

за поданим визначенням запишіть назву поняття



1.	частина твору, яка ознайомлює читача з місцем, часом дії, основними персонажами ще до початку конфлікту.
2.	елемент сюжету, з якого розпочинається розповідь про подію чи життєву ситуацію, вихідний момент у розвитку дії ХТ.
3.	<u>послідовне розгортання наступних подій, що виростають із зав'язки, розповідь про життя, стосунки і дії персонажів.</u>
4.	<u>момент найвищого піднесення, напруження подій, мить перелому в розвитку конфлікту, найгостріше зіткнення сил.</u>
5.	<u>складова, в якій автор логічно завершує розповідь про події, допомагає читачеві зрозуміти задум, ідею, суть конфлікту.</u>
6.	<u>художньо описана, осмислена подія чи кілька подій, про які ведеться оповідь у ХТ; система (набір, ланцюг, низка) подій.</u>

Читач-теоретик		З'ясуємо поняття і терміни		
3. 1. Деталь (фр. – відокремлювати, розрізати)		1) <i>подробиця, окремий факт, частина цілого;</i> 2) <i>складові частини механізму, машини.</i>		
2. <i>Художня деталь</i>	<i>Різновид художнього образу; особливо значущий, виділений елемент художнього образу; яскрава подробиця, частина цілого тексту, що надає йому особливої переконливості, робить його змістовнішим.</i>			
3. Перечитай статтю, «домалюй» поняття Художня деталь може уточнювати задум автора, конкретизувати персонаж або слугувати своєрідною вказівкою на напрямок сприйняття авторської думки або авторського ставлення до героїв та подій. Х. д. з'являється часто внаслідок інтуїтивного поштовху як осяяння. Вона може набирати характеру символу, в інших – бути деталлю-штрихом. У тексті цей спосіб мислення автора може виражатися в речових, портретних, пейзажних, інтер'єрних та ін. деталях. Х. д. буває як наскрізною (повторюваною) у творі, так і одномоментною, але в кожному разі вона має в собі прихований сенс, підтекст, може викликати різноманітні асоціації, здатна замінити розлогий опис, авторську характеристику, міркування, цілий епізод тощо.				



4. Читач-теоретик



З'ясуємо поняття і терміни

1. Підтекст
(від лат. *textum*:
тканина, зв'язок,
будова)

Прихований внутрішній зміст висловлювання, пов'язаний зі словесним формулюванням, наявність якого підтверджують жести, міміка, паузи.
(Літературознавча енциклопедія, 2007, т. 2, с. 215)



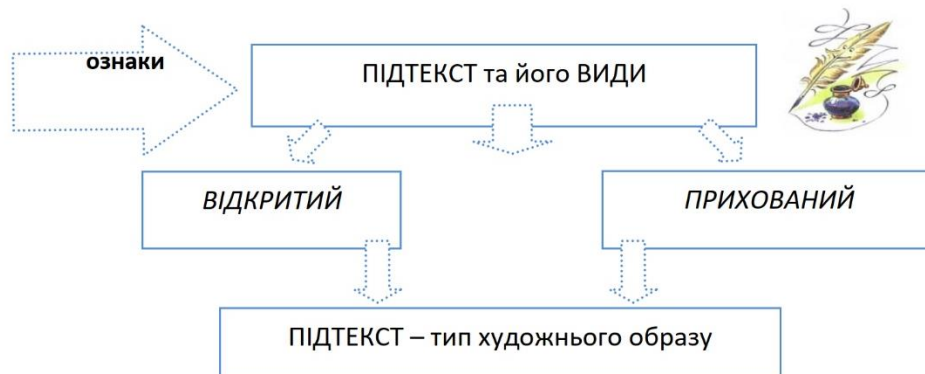
3. Перечитай статтю, уклади таблицю

Думка, яку автор прямо не висловив, але ми про неї здогадуємося, відчуваючи її ніби «між словами й рядками», називається підтекстом і є типом художнього образу. Він доповнює зміст тексту. Виразити його під час читання допомагають інтонація, жести, міміка.

Підтекст може бути прямим і прихованим. Прямий підтекст збігається зі змістом тексту. Прихований треба «прочитати», відгадати, розкодувати. Він має зумисно прихований натяк на якусь іншу ідею чи образ, що прямо не називається, але має на увазі, допомагає переоцінити зміст того, про що йдеться відкрито, у прямій формі. За своїми ознаками підтекстовий тип близький до символу та алегорії. Останні більш відкриті для розуміння, натяки в них більш прозорі, приховування якогось змісту тут у більшості випадків немає.

Основна ознака підтексту – спеціальна авторська настанова на приховування якогось змісту, на який більшою чи меншою мірою натякається, але без остаточної, цілковитої певності. Основна мета – щоб зображене у творі сприймалося як самодостатня «картина життя» із відчуттям у читача якоїсь недосказаності, недомовленості. Читач, розгадуючи підтекст, вступає, як правило, у діалог із твором.

За О. Галичем, О. Бандурою, Є. Кочуренко



5

Читаць-лінгвіст



З'ясовуємо лексичне значення слів

Зверни увагу на варіанти значень застарілої лексики.
Яке із цих варіантів відбиває точніше зміст вислову Антона Чехова?

1. Вичавлювати	1) видавлювати (видавлювати пасту з тюбика); 2) перен. - впливати різними способами на кого-небудь, що-небудь, одержувати бажане (Великий тлумачний словник СУМ, с. 127).
2. Раб	1) у рабовласницькому суспільстві – той, хто був позбавлений будь-яких прав, засобів, перебував у повній власності свого господаря; 2) в Україні, Росії XVIII-XIX ст. – кріпаки; 3) перен. – абсолютно безправна людина політично, економічно, психологічно; 4) той, хто повністю підпорядковується яким-небудь обставинам, умовам, власним нахилам та ін. Великий тлумачний словник СУМ, 2005, с. 952
3. Раболіпний	По-рабському догідливий, улесливий (нецирий), покірний

А. Чехов. «Хамелеон»

1. Городовий	У Росії з 1862 до 1917 р. – нижчий чин міської поліції, який служив за вільним наймом.
2. Мировий	Суддя, який розглядає незначні справи, установлює мир між тими, хто сперечається.
2. Агрус (рос. - крыжовник)	Кущова садова рослина з колючками на гілках, а також їстівні кисло-солодкі ягоди цієї рослини.
4. Решето	Предмет господарського вжитку у вигляді обода (круга) з натягнутою дірчатою сіткою для просіювання зерна.
3. Шинок	Невеликий заклад, де продаються на розлив алкогольні напої; корчма.
4. Паща, паще́ка	1) великий і некрасивий рот люди; 2) згрубіло – наговорити зайвого; базікати; розтеревенитися.
5. Полінниця	Приміщення для зберігання дров (полін) – відпиляна або відрубана частина колоди, що призначається на паливо.
6. Хорт	Тонконогий, із видовженим тулубом і довгою гострою мордою, швидкий у бігові мисливський собака.
7. Писок	1) у розм. м. – обличчя; 2) зневажл. – морда.



Золотих справ майстер – золотар, ювелір: майстер, який виготовляє ні вироби, прикраси тощо з коштовних металів і каміння.

7.

Уважний читач

Виконай завдання, заповнивши бланк відповіді.
Завдання № 1–6 оцінюються по 1 б., № 7–8 – по 2 б.

Відкриті завдання записуються своїми словами або фразою з оповідання.

I варіант

1. Поліцейського наглядача звали: а) Очумелов; б) Хрюкін; в) Єлдирін.
2. У городового в руках був: а) кошик із фруктами; б) решето з агрусом; в) папка з паперами.
3. Очумелов був одягнений у: а) шубу; б) шинель; в) пальто.
4. Автор ставиться до Очумелова: а) нейтрально; б) висміює; в) співчутливо.
5. Ставлення Очумелова до Хрюкіна змінюється залежно від того, що:
а) з'ясував причину пригоди; б) пожалів золотих справ майстра; в) з'ясував господаря собаки.
6. Зміст назви оповідання пов'язано з тим, що: а) Очумелов то знімає верхній одяг, то одягає; б) змінює свої уподобання і переконання; в) автор хотів викликати в читача посмішку або сміх від дивної назви.

1

2

3

4

5

6

Експозиція: _____.

Зав'язка: _____.

СО – самооцінка

б.

ВО – взаємооцінка

б.

II варіант

1. Поліцейського наглядача звали: а) Єлдирін; б) Хрюкін; в) Очумелов.
2. Очумелов був одягнений у: а) шубу; б) шинель; в) пальто.
3. У городового в руках був: а) кошик із фруктами; б) решето з агрусом; в) папка з паперами.
4. Ставлення Очумелова до Хрюкіна змінюється залежно від того, що:
а) з'ясував причину пригоди; б) пожалів золотих справ майстра; в) з'ясував господаря собаки.
5. Автор ставиться до Очумелова: а) нейтрально; б) висміює; в) співчутливо.
6. Зміст назви оповідання пов'язано з тим, що: а) Очумелов то знімає верхній одяг, то одягає; б) змінює свої уподобання і переконання; в) автор хотів викликати в читача посмішку або сміх від дивної назви.

1

2

3

4

5

6

Кульмінація: _____.

Розв'язка: _____.

СО – самооцінка

б.

ВО – взаємооцінка

б.

8. Читач-співрозмовник

Сюжет оповідання «Хамелеон»

1. Про що розповідається в оповіданні «Хамелеон»?
2. Де відбуваються події? Опишіть або зачитайте експозицію.
3. Які герої діють у творі? Що вони викликають у читача?
4. Чи дає автор розгорнуті характеристики Очумелова й городового? Які виразні деталі використовує автор для характеристики персонажів?
5. Що становить розвиток дії? Чи справді Очумелов хоче з'ясувати істину? Хто впливає на його думку?
6. Скільки раз змінює своє рішення Очумелов відносно собаки?

9. Читач-дослідник

Працюємо в групах

Підготувати до виразного читання ТІЛЬКИ репліки Очумелова з відповідною інтонацією. Заповнити таблицю, зазначивши назву інтонації. Підібрати риси характеру до Очумелова.

Репліка Очумелова	Назва інтонації
1. «- Кхм!.. Добре... - каже Очумелов суворо», с. 109	
2. «- Генерала Жигалова? Кхм!.. А ну ж бо, Єлдірін, зніми з мене пальто», с. 109	
3. «- Я й сам знаю. У генерала пси дорогі», с. 110	
4. «- Кхм!.. А ну, брате Єлдірін, одягни на мене пальто», с. 110	
5. «- І питати тут довго нічого ...», с. 110	
6. «- Ох, Господи... Скучили за братиком...», с. 111	
Очумелов:	

10. Читач-лінгвіст

Підібрати синоніми-асоціації до прізвищ

Прізвище	Синоніми-асоціації
Очумелов	
Хрюкін	
Єлдірін	

11. Читач-літературознавець

Записати художні деталі,
виявити їх підтекст та вид підтексту

Художня деталь оповідання «Хамелеон»	За об'єктом творення: портретні, речові, пейзажні, сюжетні, інтер'єрні, екстер'єрні	За частотою викорис- тання: <i>Од</i> – одно- моментна, <i>Нс</i> – наскрізна	Підтекст і його змістове наповнення	Вид підтексту: <i>П/прм</i> ; <i>П/прх</i>
1. Агрус				
2. Решето				
3. Шинель				
4. Пальто				
5. Прізвища				
6. Хамелеон				
7. Собака				

12. Ціннісно-етичний вибір
учня-читача

Знайдіть відповідник, який
розкриває сутність персонажа.
Яку мудрість візьмеш для свого життя

Прислів'я і приказки	Персонаж	Я-читач
1. Видом сокіл, а голосом ворона.		
2. Вір не сили, а правді.		
3. Діло знай і правду пам'ятай.		
4. Голосок дзвенячий, а совість свиняча.		
5. Знахабнілому дай волю, захоче доволі.		
6. Кожен молодець на свій взірець.		

13. Для домашнього виконання

Прочитати оповідання А.Чехова «Товстий і тонкий».

За вибором учня: 1. Підготувати власний варіант розв'язки до оповідання «Хамелеон»: як могли б розвиватися події, якби собака вкусила самого Очумслова? Використайте свої художні деталі для характеристики персонажа. 2. Підготувати монолог від імені Очумслова за орієнтовною назвою «...ти ще кусатися будеш, оглашення?».

Висновки до розділу 8

1. Картки для формування літературної компетентності учня-читача нами вибудовувалися з урахуванням проєктно-конструкторської технології планування вивчення курсу літератури, літературної теми, літературного заняття в професійно-фаховій діяльності вчителя літератури та програми вивчення літературної теми для учня-читача як траєкторії його літературного розвитку.
2. Представлено складові «Картки для формування літературної компетентності учня-читача». Запропонований засіб для організації співпраці суб'єктів літературного заняття пройшов еволюційний шлях. Нами подані бланк картки з урахуванням нового державного стандарту та модельних програм, а також зразки за попередні роки, що апробувалися як автором, так і вчителями-практиками.
3. Розроблено новий варіант «Картки для формування літературної компетентності учня-читача/учениці-читачки». Вона містить такі елементи, як: назва літературної теми/теми заняття; очікувані результати читацької діяльності; показники сформованості читацької компетентності; літературно-мистецький продукт компетентного учня-читача/учениці-читачки; критерії оцінювання читацьких досягнень.
4. Запропоновано робочий варіант визначення: «картка для формування літературної компетентності учня-читача/учениці-читачки – засіб, який передбачає модель спрогнозованої співпраці суб'єктів літературного заняття і механізм формування їх компетентності за конкретним літературно-мистецьким матеріалом відповідно до заданої системи критеріїв оцінювання читацьких досягнень школярів».
6. Представлено зразки карток для формування літературної компетентності учня-читача/учениці-читачки за різними літературними темами. Моделі розроблено за творчістю Миколи Вороного, Григорія Квітки Основ'яненка, Антона Чехова. Запропоновані засоби уклада-

лися за попередніми державними стандартами, програмами, рекомендаціями. Тривала дослідно-експериментальна робота засвідчила продуктивність спільної партнерської планувальної співпраці й організації літературної освіти з учнями-читачами.

7. Підготовлено й удосконалено складові запропонованої картки в системі творення програмно-планувального комплексу. Він представлений в оновленому варіанті з відповідним набором понять і їх змістовим наповненням. Проведено низку тренінгів, які власне продемонстрували зацікавленість у використанні карток під час літературного заняття як словесниками, так і учнями-читачами. Анкетування та співбесіди засвідчили, що рівень професійно-методичної компетентності педагогів значно зростає, що впливає на рівень літературної компетентності учнів-читачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шуляр В. І. Від мудрого письменника до творчого читача (матеріали до етюдних занять із літератури в 11 класі, 1 частина) : [навчально-методичний посібник] / Василь Іванович Шуляр. – Тернопіль : СМП «Астон», 2001. – 280 с.
2. Шуляр В. І. Моделюючи процес співпраці (орієнтовна проект-програма із розвитку зв'язного мовлення, 5 клас) / Василь Іванович Шуляр // Українська мова і література в середніх школах. – 2002. – № 4. – С. 74–80.
3. Шуляр В. І. Ноосферно-екологічна стратегія сучасного уроку літератури (у відповідності до засад державних стандартів освіти). Лірика : Микола Вороний. «Євшан-зілля» : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 24 с.
4. Шуляр В. І. Ноосферно-екологічна стратегія сучасного уроку літератури : (у відповідності до засад Державного стандарту освіти, галузь «Мови і літератури»). [Антон Чехов «Хамелеон» : художня деталь,

- підтекст]) : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2015. – 44 с.
5. Шуляр В. І. Особливості вивчення теоретико-літературних понять у 5–7 класах (за творчістю Миколи Вороного. 6 клас) / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 10. – С. 14–17.
 6. Шуляр В. І. Пакет засобів для навчальних і методичних дій суб'єктів літературної освіти : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 56 с.
 7. Шуляр В. І. Планування літературної освіти школярів : технологічна концепція. Практико-орієнтована монографія / В. І. Шуляр ; за редакцією члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Н. Й. Волошиної. – Миколаїв : видавництво «Ч», 2006. – 96 с.
 8. Шуляр В. І. Розвиваючи мовлення – формувати читачів (орієнтовне календарне планування уроків розвитку зв'язного мовлення, 9 клас) / Василь Іванович Шуляр // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях... – 2002. – № 1. – С. 145–151.
 9. Шуляр В. Стратегія формування компетентного учня-читача Нової української школи («Модернізм», «Сентименталізм», «Гумор і сатира») : навчально-методичний посібник / В. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 188 с.
 10. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури : тематична картка для учня-читача (за творчістю М. Вороного) / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 12. – С. 13–21.
 11. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
 12. Шуляр В. І. Тематична картка уроку літератури для учня-читача (за творчістю Миколи Вороного) : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 12 с.
 13. Шуляр В. І. Філософія Нової української школи : формування компетентного читача візуальними засобами навчання / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2019. – 84 с.

ІХ. МЕТОДИКА Й ТЕХНОЛОГІЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

Вивчення біографії письменника в старшій школі ліцеїв і гімназій, а також у класах із поглибленим вивчення літератури може вибудовуватися за адаптованою моделлю занять вищої школи. Така модель урахує специфіку організації літературної освіти в закладах загальної середньої освіти. Спрямована на поетапну підготовку, тобто пропедевтичну діяльність суб'єктів освіти щодо використання інноваційних форм вивчення літературно-мистецького матеріалу. Зважаємо і на той факт, що і в радянський період, у пострадянський, у час упровадження Концепції «Нова українська школа» існували й надалі розвиваються моделі закладів освіти за лекційно-семінарською формою організації освітнього процесу. Про них ми описували в попередніх розділах.

Наша мета: запропонувати моделі вивчення біографії письменника та його творчості з використанням літературно-критичних матеріалів.

Низкою завдань передбачено розроблення моделі вивчення постаті письменника з використанням літературно-критичних статей; вибудувати класифікацію занять із вивчення біографії письменника на основі літературно-критичних матеріалів; вибудувати понятійний апарат і змістове наповнення до форм організації вивчення постаті письменника з використанням літературно-критичних матеріалів; запропонувати навчально-методичну модель літературного заняття за епістолярієм Д. Креміня і В. Коротича.

9.1. Типологічна класифікація літературних занять: лекційно-семінарська форма організації освітнього процесу

Відбір форм, методів, прийомів вивчення літератури в системі профільного навчання мають свої специфічні особливості й повинні враховувати:

- основні напрями профілізації, структуру профільної диференціації літературної освіти школярів і сукупність елективних курсів, факультативів, предметів, дисциплін, що запропоновані учневі-читачу під час допрофільної підготовки й у процесі профільного навчання;
- яскраво виражений і домінувальний мотив навчання й учіння, бажання готувати себе до майбутньої професійної діяльності;
- структурованість класів і відповідна профільна орієнтація навчального матеріалу;
- здатність старшокласників працювати в режимі самонавчання, самовдосконалення, самооцінювання, рефлексування;
- пріоритет фасилітативних стосунків співпраці «учень-читач – літературно-мистецький матеріал – джерела комунікації – учитель-словесник»;
- змінність, неоднозначність інформативно насиченого простору, що оточує суб'єктів/об'єктів навчально-пізнавального, виховного й розвивального процесу.

Зважаючи на більш виражені мотиви навчання учнів-читачів у системі профільної диференціації, форми й методи навчання мають деяку специфіку.

Універсум компетентнісно-діяльнісного літературного заняття складатимуть ті види діяльності й той набір здатностей учня-читача і вчителя літератури, якими повинен оволодіти кожен, щоб досягати запланованого результату. Таке літературне заняття сприятиме системному тренуванню й набуттю досконалого володіння самостійно визначеними способами діяльності. Формування набору компетенцій засвідчить професійно-методичний (для вчителя), літературно-читацький рівень учнів-читачів, їх акмерозвиток (на сьогодні).

Перше, на наш погляд, що має відбутися з кожним суб'єктом освітньої галузі, – усвідомлення інноваційності ситуації, у якій перебуває, тих суспільних, соціальних, культурних змін тощо, очевидцем і учасником яких є він сам. Це необхідно для того, щоб вибудувати таку філософію стосунків, за

якої кожен відчуватиме себе комфортно й буде здатний до сталого саморозвитку, досягнення акмевершини.

Вивчення літератури взагалі та класифікація занять у старшій школі зокрема можуть бути спроектовані словесником або за типологією, що подана в попередніх параграфах (розділ IV), або організовано розгляд літературних тем у форматі лекційно-семінарського навчання.

9.2. Лабораторне заняття і лабораторна робота: від поняття до змістового наповнення

Лабораторне заняття – одна з форм організації літературно-мистецької освіти та читацької діяльності, що передбачає більш самостійне опрацювання/прочитання/вивчення школярами необхідного матеріалу за допомогою підручника, посібника, архівних джерел, документів тощо з використанням одного із видів носіїв інформації (паперові, електронні носії, аудіо-, відеоматеріал, інтернет-ресурси тощо).

Урок засвоєння нових літературно-мистецьких знань і лекційним заняттям поєднує спільність дидактичної та мистецької мети, а відрізняє висока ступінь самостійності читацьких дій (у першому випадку), в другому – інші джерела навчально-пізнавальної інформації. Модель стосунків між суб'єктами учіння дещо інша – фасилітативна, де успіх у досягненні запланованої мети залежатиме від того, наскільки в учня-читача сформовано здатність бути організатором, консультантом, партнером співпраці.

Лабораторне заняття, як правило, є проміжним між семінарським і практичним. Результатом самостійної діяльності в підготовці до лабораторного заняття є виконання, підготовка лабораторної роботи. Форму і кількість учитель визначає самостійно, керуючись принципами доцільності, оптимальності, доступності, системності, гнучкості.

Лабораторна робота є одним із видів самостійної наукової, дослідно-пошукової або/і творчої роботи учня-читача за вивченням літературно-

мистецьким матеріалом. Визначається й регламентується програмно-тематичним планом літературної освіти (календарно-тематичним планом) й заздалегідь доводиться до відома школярів, дирекції закладу освіти з метою уникнення перенавантаження.

Лабораторна робота виконується письмово, може бути представлена як реферат, повідомлення, доповідь, стаття, есе, нарис, поетичний або/і епічний, драматичний текст тощо; підготовлений проект, схему, таблицю, модель тощо; заповнений лист лабораторної роботи. Наприклад: партитура тексту для виразного читання; структура й елементи форми художнього твору; система віршування; віршовий розмір і римування; тропи та стилістичні фігури; композиція і сюжетні елементи художнього твору; індивідуальний стиль письменника й т. ін. Лабораторна робота може виконуватися різними способами, представлятися традиційно і з залученням інформаційних технологій, подаватися на папероносієві чи в електронному варіанті, демонструватися в класі чи дистанційно, з використанням різних комунікаційних каналів і режимів тощо.

Різновиди лабораторного заняття: *з художнім текстом; із літературно-критичною статтею (статтями), підручником; з літературно-мистецькими документами (архівні та мемуарні джерела).*

Лабораторне заняття за художнім текстом передбачає самостійне виконання школярем читацьких дій щодо сприйняття, осмислення, усвідомлення тканини й ідейно-художнього наповнення твору; інтерпретування, аналізування, синтезування, узагальнення здобутої інформації; творення власного (оригінального) тексту; формування образного, логічного та критичного мислення; самовиховання «Я-творча особистість».

Лабораторне заняття (робота) за художнім текстом, як правило, є випереджувальним, проводиться (пропонується школярам) до читання художнього твору. Учні цілеспрямовано або/і мимовільно виконують завдання, метою яких є вияв здатності самостійно інтерпретувати, аналізувати, створювати власні тексти. Вивчення і розгляд художнього твору в такий спосіб

передбачає зворотний шлях читацьких дій, коли над учнем не тяжіє офіційне потрактовування ідейно-художнього змісту, сприяє самотійному вияву здатності щодо оцінки художньої вартісності літературно-мистецького полотна.

Такий різновид заняття може бути спрямований на:

- формування яскравого, цілісного образу художньо-змодельованих картин, подій, образів;
- самотійне знайомство з авторською інтерпретацією подій, явищ, персонажів;
- формулювання, аргументація власних висновків і оцінок щодо художньо-мистецької вартісності прочитаного/побаченого твору;
- осягнення сюжетно-змістових ліній, колізій художнього твору, жанрово-стильової манери письма автора без впливу офіційної точки зору;
- формування аксіологічної компетентності читача, здатності його виокремлювати, приймати як особистісно зорієнтовану програму можливого виходу чи/і прогнозування свого майбутнього відповідно до представленої системи цінностей із урахуванням специфіки змалювання уявної картини життя в художньому творі;
- адекватне сприйняття, інтерпретування текстів класичної літератури згідно з рівнем читача, його інтелектуально-вольовими можливостями, часового простору й впливів на прочитання підтекстів і смислів у нову добу.

Для реалізації визначеного необхідно вибудувати систему пізнавальних завдань, що засвідчать рівень сформованості читацької компетентності школярів щодо самотійної роботи з художньо-мистецьким твором. Особливістю системи завдань є їх диференційованість залежно від рівня читацьких реакцій на літературно-мистецький текст, особистісна зорієнтованість на літературно-мистецькі смаки й уподобання школярів, нестандартність у формулюванні й можливість їх представлення як результативно-творчої роботи. Тоді **класифікація літературно-пізнавальних завдань** може мати такий варіант:

Перша група – *рецептивно-відтворювальні завдання*: різні види переказування (детальне, стисле, вибіркове, від свого імені, автора, літературного персонажа, творче тощо); виписування образних висловів, групування літературних персонажів, складання різних планів (простий, складний, цитатний, змішаний тощо), словника лексики твору, мови персонажа; графічне й логіко-семіотичне представлення сюжету літературного твору, його композиції тощо.

Друга група – *відтворювально-оцінні завдання*: називання фактів із життя літературних персонажів, письменника, установлюючи або/і пояснюючи можливі зв'язки; переказування змісту епізодів, картин, подій, описаних у творах, із висловленням свого ставлення до прочитаного; інтерпретування, пояснення відчутого, пережитого під час і постчитання тощо.

Третя група – *позиційно-конструктивні завдання*: на побудову монологу за прочитаним текстом; на виявлення розуміння підтексту картин, подій тощо; на здатність давати оцінку зображуваному, аналізувати та синтезувати літературний матеріал, послуговуючись теоретико-літературознавчим інструментарієм; на творення власних текстів відповідно до жанрово-стильової манери письма автора (оповідання, казка, етюд, вірш і т. д.; імпресіоністичний, сюрреалістичний текст; перетворення епічного тексту в драматичний; складання дії, яви до драматичного або/і епічного твору; підготовка власної розв'язки конфлікту тощо).

Четверта група – *оригінально-позиційні завдання*: на реконструювання змодельованої картини художнього твору, продовження сюжетно-змістової лінії, заміну або доповнення епізодів, сцен тощо; моделювання розв'язки, експозиції, кульмінаційних моментів і т. ін.; на творення власних, оригінальних текстів відповідно до жанрово-стильової манери письма автора або за власною концепцією.

9.3. Лабораторне заняття за літературно-критичною статтею: технологія підготовки та проведення

Лабораторне заняття за літературно-критичною статтею (статтями), підручником може бути спрямоване на формування здатності працювати з літературно-критичними матеріалами, формування критичного та логічного мислення, кваліфікованого й компетентного виконання функцій «Я-літературознавець».

Робота з літературно-критичною статтею передбачає:

- удосконалення аналітико-синтетичних умінь, логічного та критичного мислення під час роботи з літературно-художньою критикою;
- формування здатності розрізняти об'єктивні історико-суспільні факти та їхнє суб'єктивне тлумачення художником слова;
- розуміння критичної статті не тільки як орієнтир аналізу, інтерпретації художнього твору, а як модель мислетворчого процесу розуміння/нерозуміння, сприйняття/несприйняття доби, висловлення своєї позиції;
- проникнення в сутність позиції письменника і критика, щоб самостійно визначитися в довершеності літературно-мистецького явища;
- вироблення вміння самостійно робити висновки, висловлювати свою читацьку позицію, давати оцінку персонажеві, майстерності автора, художньому творові тощо;
- порівнювати різні літературно-мистецькі оцінки-позиції критиків, що містяться в різних навчальних посібниках, виявляти мотиви і причини розбіжностей;
- формування толерантного ставлення до наявності різних точок зору на художньо-змодельовані факти минулого й сучасного;
- вести конструктивну і виважену дискусію з приводу літературно-мистецького явища чи/і творчої постаті, послуговуючись різними жанрами критики.

Лабораторне заняття зазначеного різновиду потребує прискіпливого відбору літературно-критичних статей і врахування таких моментів:

- змістовність і доступність літературно-мистецького матеріалу для сприймання учнями;
- чіткість, логічність викладу думок і позицій критика про письменника, письменника як науковця про колегу-митця;
- відповідність науковим положенням, розвитку світового і вітчизняного літературно-мистецького процесу запитам сучасного читача;
- наявність кількох точок зору в одній або кількох статях на одну й ту ж тему, проблему;
- можливість зіставляти різні підходи, оцінки, щоб викликати наукову чи/і літературну дискусію;
- наявність однорідних фактів, що забезпечать можливість зіставляти, систематизувати, узагальнювати, робити аргументовані висновки;
- наповненість матеріалів прикладами, фактами, що розкривають духовний світ митців слова, мистецьку своєрідність творчості письменника, оригінальність мислення, світосприйняття, внесок у вітчизняну та світову літературу тощо.

Вивчення літературно-критичних статей старшокласниками можливе як на уроках, так і факультативних заняттях, курсах за вибором, у гуртковій роботі тощо й передбачає врахування такої парадигми: «об'єкт уваги критика: автор → художній твір → літературно-мистецький процес ← читач».

Жанри літературно-художньої критики, що є органічною складовою літературної освіти школярів, включають: статті, літературні портрети, рецензії, монографії. Кожен із них має свої різновиди і перебуває на межі критики й мемуаристики. До запропонованого заняття включатимемо ті, що тяжіють до об'єктно-наукового представлення автора і його твору в літературно-мистецькому процесі.

Різновиди жанру **статті**: теоретична, полемічна, оглядова, нотатки критика; **рецензії** на художній твір, творчий доробок автора: анотація, відгук, журнальна рецензія, проблемна рецензія; **портретна характеристика письменника**: літературний портрет, творчий портрет, художня біографія; виступи з нагоди ювілейних дат, подій; некрологи; **монографія**: за однією те-

мою, проблемою, одноосібна, у співавторстві – подаються розділи, параграфи, уривки відповідно до навчально-пізнавальної мети та вікових і читачьких можливостей школярів.

Технологія вивчення літературно-критичних статей передбачає дотримання таких етапів: *підготовчий, докомунікативний, комунікативний і посткомунікативний.*

Підготовчий етап: відбір для вивчення літературно-критичних статей, рецензій різного спрямування; вибір статті (статей), необхідних матеріалів, засобів навчання відповідно до мети літературної освіти старшокласників із урахуванням напрямку та профільного спрямування.

Докомунікативний етап: визначення системи запитань і завдань за літературознавчим матеріалом; прогнозування системи навчальних цілей самоосвітньої й активної читачької діяльності школярів; проектування можливих проблемних ситуацій за критичною статтею; можливостей збору інформації учнями-читачами з використанням інформаційних технологій, інтернет-ресурсів тощо.

Комунікативний етап передбачає дві моделі: *безпосередній розгляд науково-критичного тексту і літературно-критична діяльність учня-читача.*

Пропонуємо **можливі варіанти ситуацій**, що вчитель обере й вибудує згідно з обраною моделлю співпраці: інтелектуально-вольова підготовка читачів; уведення школярів у літературознавчий простір обговорюваної теми; визначення базових понять, термінів, ключових слів для розуміння предмета обговорення; читання та коментування статті словесником; повторне вчитування в критичний матеріал старшокласниками; відповіді на запитання, обговорення порушених проблем; чотирьохформатне опрацювання статті: план, тези, конспект, виписки (разом, у групах, індивідуально, самостійно вдома); діалогічно-екзистенційна робота з критичними матеріалами; виконання завдань на розвиток інтелектуально-вольових, світоглядних рис учня-читача, зіставлення двох і декількох однопланових або/і різнопланових статей на той самий твір, мистецьку постать; створення ситуацій: «конфлікт інтерпретацій», «обери свою позицію»; підготовка монологів, діалогів і полілогів за критичним матеріалом із відстоюванням своєї позиції тощо.

Посткомунікативний етап: самостійне осмислення почутого, прочитаного, висловленого; складання літературно-критичних текстів різних різновидів за аналогією, власних, оригінальних; участь у культурологічному житті письменників, митців рідного краю, регіону, держави; участь у роботі МАН, конкурсах науково-творчих робіт тощо.

Алгоритм лабораторного заняття за літературно-критичною статтею:

«вибір літературно-критичного матеріалу → відбір необхідної статті → колективний розгляд наукового тексту → аналітико-синтетична діяльність учня-читача та її активізація (план→тези→конспект→виписки) → складання власного критичного тексту різного жанру (в класі → самостійно) → участь у літературно-критичній, науково-творчій діяльності → рефлексивно-корекційна співпраця учня-читача – учителя-філолога на фасилітативній основі → очікуваний результат».

Системний підхід до вивчення літературно-критичної спадщини, теоретико-літературних понять сприятиме безпосередньому особистісно зорієнтованому сприйняттю художнього твору, утвердженню самодостатності кожного суб'єкта/об'єкта літературно-мистецького процесу, вмінню самостійно осмислювати й адекватно оцінювати сучасний літературно-мистецький процес у вітчизняному та світовому вимірах.

9.4. Лабораторне заняття за літературно-мистецькими документами: технологія підготовки та проведення

Лабораторне заняття за літературно-мистецькими документами (архівні та мемуарні джерела) – форма навчального заняття, що передбачає поглиблення літературної освіти школярів засобами архівних і мемуарних джерел як в урочній, так і позакласній діяльності, сприяє підвищенню інтересу до вітчизняної та зарубіжної літератур, формує здатність працювати з таким видом матеріалів у різних освітньо-культурологічних, музейних, архівних закладах тощо.

До архівних і мемуарних матеріалів можна віднести: речові та майнові джерела (предмети, якими користувався митець; одяг, канцелярські приладдя, майновий і земельний спадок тощо), приватні й офіційні документи (про народження, арешт, реабілітування, укази, накази, рішення про нагороди, присвоєння звань, викуп із кріпацтва тощо); об'єктні мемуари (події, ситуації, люди); суб'єктні мемуари (сам про себе); синтетичні мемуари (поєднання об'єкт-суб'єктних мемуарів). До мемуарів належать: листи письменника, різні види щоденникових записів, записна книжка письменника, нотатки митця, есе, літературний портрет, творчий портрет (ювілейний вечір, виставки), художня біографія (оповідання, повісті, романи автора).

Лабораторне заняття з архівними та мемуарними джерелами (матеріалами, документами) сприяє:

- умінню самостійно обирати базові заклади для пошуку необхідних літературно-мистецьких джерел відповідно до визначеної проблеми, теми, постаті, події, явища тощо;
- виробленню навичок самостійної роботи з документами-оригіналами й адаптованими текстами;
- розвитку критичного мислення, здатності аналізувати й синтезувати зібраний літературно-мистецький матеріал;
- глибшому виявленню основ творчого процесу письменника, індивідуально-авторської специфіки, аналізу й оцінці художнього твору в контексті особистісного та суспільного сприйняття-відображення картин життя;
- виявленню неповторності автора мемуарних джерел, розкриттю еволюції його світогляду з точки зору відображення тих процесів, що відбувалися чи змодельованих можливих життєвих ситуацій;
- поглибленню відомостей про жанри і специфіку сучасної мемуаристики та вияву можливостей архівних матеріалів у процесі літературної освіти школярів.

Лабораторне заняття такого різновиду передбачає дотримання вже визначених етапів співпраці, системи завдань із матеріалами і може бути як варіант та аналогічним до вже описаних лабораторних занять.

Лабораторне заняття за архівними та мемуарними джерелами (літературно-мистецькими документами) включає 5 складових: організаційно-прогностичну (підготовчу), самотійно-пошукову (докомунікативну), аналітико-синтетичну (докомунікативну), діяльнісно-результативну (комунікативну), рефлексивно-корективну (посткомунікативну – реалізується в умовах класу або/і самотійно учнем-читачем, учителем літератури).

Алгоритм лабораторного заняття з архівними та мемуарними джерелами передбачає:

1-й етап: *«визначення теми → мотивація вибору → формулювання системи навчальних цілей, очікуваних (планованих) результатів → висунення літературно-мистецьких проблем»;*

2-й етап: *«вибір і відбір архівних і мемуарних джерел → самотійне або/і колективне ознайомлення з текстами»;*

3-й етап: *«аналізування та систематизація зібраного матеріалу за інструкцією або/і самотійно → визначення моделі матеріалізації зібраного, проаналізованого й систематизованого літературно-мистецького матеріалу → вибір форми й способу презентації наукового продукту»;*

4-й етап: *«представлення й захист напрацьованого матеріалу → колективне обговорення результатів роботи з архівними (мемуарними) джерелами (творчий індивідуальний, груповий чи/і колективний звіт; виступ-захист представників; фронтально-узагальнююча бесіда; захист проекту з допомогою інформаційних технологій тощо)»;*

5-й етап: *«резюме вчителя щодо змістової діяльності читачів-дослідників → формулювання загального підсумкового висновку → самооцінка та взаємооцінка дослідно-пошукової діяльності груп, учнів-читачів → оцінювання роботи школярів словесником».*

Важливо вибудувати вчителів систему завдань для можливого об'єктивного оцінювання літературної компетентності старшокласника, який працюватиме з літературно-критичними, архівними й мемуарними матеріалами:

Перша група – *рецептивно-відтворювальні завдання*: різні види переказування (детальне, стисле, вибіркове, від свого імені, автора (-ів), літературного персонажа, творче тощо); виписування висловів, тез, аргументів, фактів та їх групування, класифікація; складання різних планів (простий, складний, цитатний, змішаний тощо), понятійно-термінологічного словника статті; графічне й логіко-семіотичне представлення статті або/і статей за темою, проблемою тощо.

Друга група – *відтворювально-оцінні завдання*: називання фактів із життя письменника, що виділені критиком для встановлення або/і пояснення можливих зв'язків; констатування тверджень, думок, оцінок критиками тих літературних явищ, які ними вичленено зі спадщини письменника; переказування/називання аргументів, що підтверджують або/і спростовують висловлену тезу одним або/і декількома критиками; висловлення свого ставлення до прочитаного, проаналізованого критиком матеріалу, літературно-мистецького явища; інтерпретування, пояснення тверджень, думок, позицій літературного критика у зіставленні з власними тощо.

Третя група – *позиційно-конструктивні завдання*: на побудову монологу за опрацьованим літературно-критичним матеріалом; на виявлення розуміння підтексту висловленого критиком, його позиції (відкритої/прихованої); на здатність давати аргументовану власну оцінку матеріалові, послуговуючись теоретико-літературознавчим інструментарієм; на творення власних літературно-критичних текстів відповідно до жанрово-стильової мани письма автора (повідомлення; рецензії на художній твір, творчий доробок автора: анотація, відгук, журнальна рецензія, проблемна рецензія).

Четверта група – *оригінально-позиційні завдання*: на реконструювання змодельованої оцінки художнього твору одним або/і декількома критиками в різні часи; продовження сюжетно-змістової лінії літературно-критичного матеріалу, заміну або доповнення фактів, аргументів, прикладів тощо; моделювання і творення власних текстів, різних видів літературно-критичних матеріалів: жанрові статті (теоретична, полемічна, оглядова, нотатки критика); рецензії на художній твір, творчий доробок автора (анотація, відгук,

журнальна рецензія, проблемна рецензія); портретна характеристика письменника на папероносієві та з використанням інформаційних технологій, презентацій (літературний портрет, творчий портрет, художня біографія); виступи на шкільних конференціях із нагоди ювілейних дат, подій; некрологи; підготовка дослідно-пошукових робіт (за однією темою, проблемою, одноосібна, у співавторстві – подаються розділи, параграфи, уривки) тощо.

Для лабораторних занять і виконання лабораторних робіт учитель літератури готує рекомендації школярам, інструктивні та довідкові матеріали (пам'ятки, орієнтовні основи дій, адреси літературно-мистецьких музеїв, архівних закладів їх електронні адреси, сайти літературно-мистецького, культурологічного спрямування тощо). Кожен суб'єкт такого заняття перебуває у фасилітативному просторі: консультує один одного, координує і, за необхідності, коригує діяльність класу, колективу, групи взагалі та кожного зокрема.

Лабораторне заняття може бути проведене: у реальному літературно-мистецькому чи архівному закладі, колективно, групами чи індивідуально; на основі віртуального відвідування музеїв, екскурсій, експозицій і т. ін. з використанням інтернет-засобів, матеріалів на електронних носіях, застосовуючи необхідні прийоми збору інформації, їх оброблення та навчально-дослідної діяльності.

9.5. Лабораторна робота за листуванням Дмитра Кременя і Віталія Коротича

Лабораторна робота з використанням епістолярію допомагає старшокласникам-читачам відчувати/зрозуміти/сприйняти (або й ні, і таке може бути) істинність почуттів, стосунків, партнерської співпраці між письменниками. Це ще один із правдивих штрихів, форм осягнення постаті письменника як Особистості.

Як приклад, наведемо фрагмент лабораторної роботи за листуванням Дмитра Кременя і Віталія Коротича. Цікавою виявилася така форма роботи

для учнів, коли досліджувалися проблеми стосунків митців слова, їх особистісні якості, виявлялися спільність і оригінальність поглядів кожного на одні й ті ж явища в житті, літературно-мистецькому просторі. Для виконання системи завдань нами відібрано лише два листи. На їх прикладі продемонструємо, які читацькі дії можуть виконати учні старшої школи різних профільних напрямів. Методика роботи з епістолярієм у процесі вивчення української літератури фундаментально розроблено в дисертаційному дослідженні Надії Петриченко.

Організація діяльності вчителя під час вивчення епістолярної спадщини, запропонована для старшої школи науковцем, стало основою співпраці суб'єктів освітнього процесу, де посередником були тексти листів: «учень-читач → епістолярій письменників ← учитель літератури».

Методична система вивчення епістолярію у 10–12 класах, на думку Н. Петриченко, містить: організаційні форми (індивідуальна та групова робота), методи і прийоми (самостійна пошукова діяльність; виступи з рефератами, порівняльний аналіз тощо), знання (епістолярна спадщина як цілісність; теорія листування: листи послання, відкриті листи, художні листи, епістолярна критика, публіцистика), зв'язок із художньою творчістю), уміння і навички здійснювати порівняльний аналіз епістолярію й художніх творів, розглядати епістолярну спадщину в контексті художньої творчості. Відповідно до запропонованого вище лабораторне заняття з епістолярієм Дмитра Кременя і Віталія Коротича побудоване таким чином.

Мета: розвиток зацікавленості старшокласників епістолярною творчістю, формування здатності аналізувати й синтезувати здобуту інформацію з першоджерела згідно з означеною проблемою; сприяти пробудженню бажання спілкуватися з однолітками не лише в режимі мобільних смс-повідомлень, а й наживо, у спосіб епістолярного жанру.

Подаємо повний текст листа Дмитра Кременя і скорочений текст листа Віталія Коротича для ознайомлення, дослідження учнями-читачами.

І. Лист Дмитра Кременя

12 березня 2008 року, Миколаїв

Дорогий Віталію Олексійовичу, слава!

Такі щемкі, пронизливі, мудрі та болючі листи отримав од Вас, і сам у стилі *nostalgie* перебуваю цими тижнями і днями, коли вся планета – мовби сказала, кажучи «дядьківською» мовою. Глобальні катастрофи від одного архіпелагу до іншого, від одного континенту – до наступного, і там уже цю нещасну земну твердь затупцювали, що далі вже нікуди. А хіба десть є місце, щоби уявний Маестро «воду пив без плюскоту, мов дерево», щоби навіч побачити картину, де «танцює сад, мов сонне божество», і як уже нам усім із усерозуміючим зором дивитися на світ ягнячими, телячими очима?

Класифікатори з версифікаторами хай там що собі вигадують, але в різні душевні настрої зовсім інакші автори приходять у твої сни й навіч, і не дарма О. Пушкін писав про те, що «поэзия должна быть глуповата».

І С. Єсенін знав, що робив, коли писав:

*Вот оно, глупое счастье,
С белыми окнами в сад...*

А якщо брати українську класику, ще від молодого Тараса Шевченка з його шедеврами «Дівич-сни» або «Лілея» та їх модерним звукописом і т.д. і переживаннями в стилі француженки Емми Боварі та всім іншим, що є – світова література ХХ століття...

Неймовірно вдячний долі, що хоч і віртуальну, писемну, а подарувала мені Вашу високу чоловічу дружбу. Спасибі. Уся наша родина така зворушена Вашими добрими словами і високими дарами духу. Будемо раді зустрічі «наживо», як пише 5-й канал, і не лише в телеефірі, але дасть Бог.

А пошта наша то радує, то дратує: підвищують платню за листи й бандеролі, то сьогодні я «стартую» удруге, надсилаючи Вам суверенний сувенір – «Вибрані твори» із серії «Бібліотека Шевченківського комітету» і паралельно – пишу листа і шлю витинанку з новими віршами, які мені, дурному, ще сипляться на мою нещасну голову. Як не вмру до жіночого пенсійного

віку – 55 буде 21 серпня ц.р., надішлю Вам іще антологію трилінгва та 1 т. двотомника з передмовою Івана Дзюби, а далі й англійський томик. А що робити над безоднею?

Що стосується театральних артефактів, то ми щось увосени з

А. Антонюком придумаємо. Кланяюсь низько Вам і Вашій родині.

Ваш ефенді, Дмитро Кремень

II. Лист Віталія Коротича

Дорогий Дмитре Дмитровичу,

прекрасні Ваші листи й пречудові вірші Ваші. Перший з добірки із «Українського Півдня» заболів мені особливо, бо позавчора мати моя вже злягла й не встає. Сьогодні так прозоро на мене глянула й сказала: «Як же я тебе змучила...» і знову попливла у свою нетяму. Господи, як же це все болить... Добірка прекрасна. Я перечитую книгу Вашого вибраного, а добірка – чітке свідчення того, що рівень не знижується, Ви тримаєтесь блискуче і давно – це мало кому вдається. Причому широко тримаєтесь, від галантної епохи – до Олеся Бузини – і все це на рівні впевненості в собі. Є одна з постійних тем, важлива й для мене, що похитується від – «Ми бранці і Заходу й Сходу» до «саке і пивце «Оболонь». Часом голова паморочиться, ми хочемо бути на рівних з усіма сторонами світу й всіма цивілізаціями, а воно не дається. Ви пишете про «Галантну епоху», яка була десь там віддалік, коли по Версаях швендяли гавоти з котильонами крізь задуху свічників і немиті тілеса тодішніх красунь. Нас там не було. І предків наших там не було. Наша історія майже бездокументна. Відомо, коли переповідати щось із вуст до вух уподовж кількох днів – усе перекосяться. А якщо безписемна історія мандрує таким чином уподовж століть? Тут такого можна наплести...

А версальські танцюристи щось там писали й читали, доки ми відкашлювали кілька шарів своїх неволь, а також натхненно співали й з'ясовували свої родоводи, розпитували чумаків про бачене в мандрах і переказували козацькі теревені з героїчних походів (знову таки – з вуст до вух, з варіанту

до варіанту). Можливо прикарпатські предки жили якось інакше, але в лісо-степовій Україні, скажімо, за часів галантного для Європи XVII століття ще не було літератури, важливої для світу, не було єдиних історії й мови, які зби-вають народ у націю. Була релігія в кількох варіаціях християнства. В Англії вже був Шекспір, у Франції – Корнель, Ронсар, уїдливі Мольєр і Расін на-вшпиньках. В Італії – Данте з Боккаччо. В нас – іще не знайдене «Слово...», Мономахові повчення, кілька недогорілих літописів з видертими і згодом повліплюваними сторінками. У кожній альтанці свої танці. Світ не рівномір-ний, так бувало завжди. От і зараз в багатьох регіонах Африки – рабовласни-цтво, в Гімалаях – середньовіччя, а в Європі – вроді б індустріальне суспіль-ство. Але – також нерівномірне. ...

Те саме про наші рівноправності.... Є дуже забавна формула: «как известно», «як відомо», що вважається за символ стабільності – раз і наза-вше. Я виписав з однієї із своїх улюблених книг, куховарського томища Єлени Молоховець (у мене видання 1909 року, дуже гарне): «Как известно, лимоны поступают у нас в продажу дважды: в апреле и в октябре». Далі йде довгий перелік сортів паперу й піску, в яких слід зберігати лимони. Способи збереження людей і лимонів з часом вдосконалюються – не завжди в ліп-ший бік ...

Світ лишається багатозаровим і багатостандартним. Не можу сказати зопалу, хто більше вплинув на розвиток людства за останні сто років – Коро-льов чи Усама бен Ладен, Ейнштейн, Гітлер, Ленін, Ганді чи Калашніков? На-певно, усі потроху, розтягаючи людство в різні боки. У цьому плетиві ми за-плутуємось, вуха болять від вереску. Невідомо, хто вмирає, хто виживає – за часів Петра I в імперії (включно з Україною) жило 14 мільйонів населення, за Миколи II перепис зареєстрував 126 мільйонів. Сьогодні мало б жити бли-зько 400, але вже ні імперії, ні переписів – самі сподіваннями спогади про війни з голодоморами, мазохістські теревені про те, хто ж винен у наших негараздах, і вічні сподівання на те, що хтось прийде й усе владнає. Коли армія Наполеона перейшла Німан, поширились чутки, що буде всіх селян звільнено негайно; крім того, в Наполеона були начебто плани про Україну і Київ. Ну і що? Про Гітлера й дивізіантів уже не кажу...

Ясна річ, ми живемо у світі, де злучено людей з різних епох і доводити їх до спільного знаменника, ... немає сенсу.

Сенс є у тому, щоб Вашій Ользі й моїй Зіні, Вашому Тарасові й моїм Віталієві й Микиті жилося тепліше й надійніше на сім світі. Це єдине, до чого маємо бути здатні в першу чергу. Потім, згодом – воно повертається – світ не такий уже й брутальний і невдячний, як часом здається. Треба писати вірші. Або нічого не писати, як я роблю і (Ваша теза про Схід-Захід) тягтися до внутрішньої рівноваги, що на схід від наших країв вважається за основний сенс життя. Це, напевно, і є оте «глупое счастье», про яке писав цитований Вам Єсенін.

У мене з рівновагою не усе гаразд, а Вам зичу її на щодень і назавше...

Далі від руки дописано:

Я дуже люблю бельгійського сюрреаліста Рене Магрітта. Це одна з його найближчих мені робіт: «Велика Родина».

Ваш Віт. К. 14.04.2008

Система запитань і завдань, які можуть виконати старшокласника під час лабораторного дослідження епістолярних текстів:

1. Що вражає в листах Дмитра Кременя і Віталія Коротича читача?
2. Якого розміру «мислєслів» обох поетів?
3. Яку оцінку творам Тараса Шевченка виповідає Дмитро Кремень? Чи згодні? Наведіть авторські та свої аргументи.
4. До якого виду належать ці листи?
5. Що додає I абзац із листа Віталія Коротича до розуміння поетичного світу Дмитра Кременя?
6. Чи погоджуєтесь з оцінкою Віталієм Коротичем прагненням увійти в європейський простір? Аргументуйте або спростовуйте фактами.
7. Перечитайте I абзац листа Дмитра Кременя і з'ясуйте: що спільного він має з попередньою тезою Віталія Коротича?
8. Які моральні й літературознавчі уроки одержали Ви як громадянин, учень-читач від Дмитра Кременя і Віталія Коротича?

9. Що сповнює ліричних героїв – авторів листів? Який домінує в них настрій? Чи суголосний він тобі?

10. Що додає до розуміння внутрішнього світу поета-Кременя, громадянина-Кременя й поета-Коротича і громадянина-Коротична листівка Рене Магрітта «Велика Родина».

Вивчення старшокласниками літературно-критичних статей про творчість Д. Кременя поглибить знання учнів із теми, підвищить рівень освіченості й допоможе краще розуміти багатогранний світ літературної спадщини поета.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коротич В. О. Цілком особисто. Приватні листи до Дмитра Кременя [Текст] / В. О. Коротич ; упор. Т. Д. Кремінь ; худож. О. Г. Жуков. - Х. : Фоліо, 2011. - 411 с.
2. Шуляр В. І. Вивчення епістолярію Дмитра Кременя під час лабораторного заняття у старшій профільній школі / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2013. – № 9. – С. 15–19.
3. Шуляр В. І. Історіософська лірика Дмитра Кременя : методика вивчення / В. І. Шуляр, Є. В. Горкуша // Навчально-методичний посібник. – Миколаїв : вид-во «Іліон», 2008. – 134 с.
4. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / В. І. Шуляр // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 9. – С. 11–35.
5. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання / В. І. Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 5. – С. 27–72.
6. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / В. І. Шуляр // Українська мова та література. – 2007. – Липень (27–28). – С. 47–72.

7. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / В. І. Шуляр // Зарубіжна література. – 2007. – № 29/30 (Серпень). – С. 16–43.
8. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / В. І. Шуляр // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 9. – С. 11–35.
9. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / В. І. Шуляр // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 1. – Методичний банк. – С. 20–1–20–16.
10. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання (проект) / В. І. Шуляр // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 4. – Методичний банк. – С. 18–1–18–12.
11. Шуляр В. І. Красою душу напоїть... : хрестоматія за новими програмами до інтегрованого курсу «Художня культура» для 10–11 класів 12-річної школи в Україні / В. Шуляр, В. Бойченко, І. Азімова, Л. Плужникова-Мандра, Л. Коваленко. – Миколаїв : ОІППО, 2007. – 180 с.
12. Шуляр В. І. Літературна освіта старшокласників в умовах профільної диференціації : технологічна концепція / В. І. Шуляр // Збірка матеріалів Четвертої виставки-презентації Освіта України «Інноваційні технології навчання» з номінації «Інновації у навчальному процесі». – Миколаїв : ОІППО, 2007. – 108 с.
13. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
14. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : науково-методичний посібник : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 1. – 144 с.
15. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : науково-методичний посібник : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 2. – 156 с.

16. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : науково-методичний посібник : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 3. – 188 с.
17. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
18. Шуляр В. Лекція і семінарське заняття у системі формування професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя літератури / В. Шуляр, О. Корнієнко // Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наукових праць. – Миколаїв : МДУ, 2007. – С. 224–230. – Серія : Педагогічні науки ; вип. 19.
19. Шуляр В. Теоретико-методичні засади уроків літератури рідного краю / В. Шуляр // Вересень. – 2005. – № 1–2. – С. 60–66.

Висновки до розділу 9

1. Запропоновано моделі вивчення біографії письменника та його творчості з використанням літературно-критичних матеріалів. З цією метою вибудовано класифікацію занять із вивчення біографії письменника на основі літературно-критичних матеріалів, понятійний апарат і змістове наповнення до форм організації вивчення постаті письменника з використанням літературно-критичних матеріалів; запропоновано навчально-методичну модель літературного заняття за епістолярієм Д. Креміна і В. Коротича.
2. Враховано, що відбір форм, методів, прийомів вивчення літератури в системі профільного навчання взагалі та вивчення біографії письменника зокрема мають свої специфічні особливості й повинні узгоджуватися з основними напрямками профілізації, структурою профільної диференціації літературної освіти школярів і сукупністю елек-

тивних курсів, факультативів, предметів, дисциплін, що запропоновані учневі-читачу під час допрофільної підготовки та у процесі профільного навчання. Узято до уваги, що яскраво виражений і домінуювальний мотив навчання й учіння, бажання готувати себе до майбутньої професійної діяльності; структурованість класів і відповідна профільна орієнтація навчального матеріалу; здатність старшокласників працювати в режимі самонавчання, самовдосконалення, самооцінювання, рефлектування; пріоритет фасилітативних стосунків співпраці «учень-читач – літературно-мистецький матеріал – джерела комунікації – учитель-словесник»; змінність, неоднозначність інформативно насиченого простору, який оточує суб'єктів/об'єктів навчально-пізнавального, виховного й розвивального процесу.

3. Запропоновано робочі варіанти понять і їх змістового наповнення: «лабораторне заняття і лабораторна робота»; «лабораторна робота та її різновиди з: художнім твором; літературно-критичною статтею (статтями), підручником»; літературно-мистецькими документами (архівні та мемуарні джерела).
4. Розроблено рекомендації до кожного типу й виду лабораторного заняття і лабораторної роботи відповідно до авторської класифікації. Підготовлено класифікацію літературно-пізнавальних завдань, що мають таку градацію: перша група – рецептивно-відтворювальні завдання; друга група – відтворювально-оцінні завдання; третя група – позиційно-конструктивні завдання; четверта група – оригінально-позиційні завдання.
5. Запропоновано технологію та етапи вивчення літературно-критичних статей, яка містить такі етапи: підготовчий, докомунікативний, комунікативний (передбачає дві моделі: безпосередній розгляд науково-критичного тексту і літературно-критична діяльність учня-читача), а також посткомунікативний етап.

6. Розроблено набір можливих варіантів ситуацій до комунікативного етапу, на основі яких вибудовуватиметься авторське літературне заняття. До них належать: інтелектуально-вольова підготовка читачів; уведення школярів у літературознавчий простір обговорюваної теми; визначення базових понять, термінів, ключових слів для розуміння предмета обговорення; читання та коментування статті словесником; повторне вчитування в критичний матеріал старшокласниками; відповіді на запитання, обговорення порушених проблем; чотирьохформатне опрацювання статті: план, тези, конспект, виписки (разом, у групах, індивідуально, самотійно вдома); діалогічно-екзистенційна робота з критичними матеріалами; виконання завдань на розвиток інтелектуально-вольових, світоглядних рис учня-читача, на зіставлення двох і декількох однопланових або/і різнопланових статей на той самий твір, мистецьку постать; створення ситуацій: «конфлікт інтерпретацій», «обери свою позицію»; підготовка монологів, діалогів і полілогів за критичним матеріалом із відстоюванням своєї позиції тощо.
7. Вибудовано алгоритм лабораторних занять різних типів. Для прикладу, продемонструємо алгоритм лабораторного заняття за літературно-критичною статтею: «вибір літературно-критичного матеріалу → відбір необхідної статті → колективний розгляд наукового тексту → аналітико-синтетична діяльність учня-читача та її активізація (план → тези → конспект → виписки) → складання власного критичного тексту різного жанру (в класі → самотійно) → участь у літературно-критичній, науково-творчій діяльності → рефлексивно-корекційна співпраця учня-читача – учителя-філолога на фасилітативній основі → очікуваний результат».
8. Представлено модель лабораторної роботи за листуванням Дмитра Кременя і Віталія Коротича. Як засвідчили співбесіди, опитування наживо й анкетування, такі моделі літературних занять у старшій школі

забезпечують розвиток зацікавленості старшокласників епістолярною творчістю, формування здатності аналізувати й синтезувати здобуту інформацію з першоджерела відповідно до означеної проблеми; сприяють пробудженню бажання спілкуватися з однолітками не лише в режимі мобільних смс-послань, а й наживо, у спосіб епістолярного жанру.

9. Доведено, що системний підхід до вивчення літературно-критичної спадщини, теоретико-літературних понять сприяє безпосередньому особистісно зорієнтованому сприйняттю художнього твору, утвердженню самодостатності кожного суб'єкта/об'єкта літературно-мистецького процесу, вмінню самостійно осмислювати й адекватно оцінювати сучасний літературно-мистецький процес у вітчизняному та світовому вимірах.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукової літератури, вивчення стану досліджуваної проблеми показав, що конструювання сучасного літературного заняття потребує переорієнтування процесу навчання зі знаннєвої парадигми до компетентнісно-діяльнісної у формуванні особистості учня-читача, здатної мислити творчо і з позиції ноосферної стратегії, саморозвиватися й адаптуватися в синергетичному світі. З огляду на це моделі сучасного літературного заняття в основній і старшій школі мають ґрунтуватися, передовсім, на ключових компетентностях, наскрізних уміннях, структурних компонентах читацької компетентності, узгоджуватися з групами результатів навчальних досягнень учнів-читачів, особистісно зорієнтованій, компетентнісній і діяльнісній спрямованості, задекларованих у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти.
2. Низький рівень методичної компетентності словесників проявився в невмінні конструювати урок за технологічними моделями з вивчення біографії письменника, компетентнісною парадигмою, із використанням технологічних матриць і проектно-конструкторських моделей узагалі, обмеженістю в дидактичній класифікації, що не відповідає специфіці предмета, є наслідком безсистемного підходу. Викладання шкільного курсу «Українська/зарубіжна література» в умовах недотримання вимог державного стандарту, ігнорування особливостей уроку/заняття літератури для різних вікових груп учнів-читачів, неврахування досягнень методики літератури та технологій навчання, перспективного педагогічного досвіду призводять до формалізації співпраці вчителя-філолога і школярів.
3. У монографії зроблено методологічне й теоретико-методичне обґрунтування компетентнісно-діялісного підходу до організації співпраці суб'єктів сучасного літературного заняття. Визначено, що

розвиток сучасного літературного заняття як системи є перспективним і залежить від подальшого поступу філософії та методології освіти, синергетики, аксіології, акмеології, психолого-педагогічних теорій, культурології, літературознавства, методики навчання літератури, валеології, педагогічної інноватики й технологізації літературної освіти взагалі та конкретного заняття зокрема з позицій ноосферного мислення, природовідповідних і здоров'язбережувальних стратегій. Незважаючи на перспективність розвитку уроку/заняття, залишаються не повністю розкритими наукові підходи до конструювання моделі сучасного заняття з літератури, формувати його архітекtonіку, компоненти з урахуванням змістових ліній, засад компетентісно-діяльнісної співпраці/взаємодії суб'єктів/об'єктів заняття, інноваційних тенденцій та ноотехнологізації освітньої галузі.

4. Виявлено, що синергетична парадигма КД ЛЗ вміщує аксіологічні й акмеологічні аспекти і розуміється як можливість суб'єктів освітнього простору формувати здатність до самоорганізації, сталого самонавчання, саморозвитку й самовдосконалення, мислити нелінійно (синергетичні прояви), бути динамічним і діяти ціннісно зорієнтовано із застосуванням знань і норм відповідно до конкретної професійної чи життєвої ситуації (аксіологічні основи); бути конкурентоспроможним на ринку праці, досягти найвищої точки розквіту, свого акме-розвитку (акмеологічні засади). Синергетика забезпечує різноманіття в конструюванні моделей літературних занять із дотриманням принципів компетентісно-діялісного підходу, зацентровує увагу його суб'єктів на багатоваріантності в досягненні результату літературно-читацької (для школярів) і професійно-фахової (для вчителя літератури) співпраці. Концептуальність знань кожним суб'єктом співпраці набуде дієвого характеру завдяки їх технологічності, оволодіння не стільки декларативними знаннями (що?), а головне – процедурними знаннями, навичками (як?).

5. З'ясовано, що компетентнісно-діяльнісна основа співпраці/взаємодії суб'єктів/об'єктів у системі літературних занять узгоджується з предметною типологічною класифікацією і враховує як традиційну модель дидактичних одиниць знання, уміння й навички, так і оновлену – компетенції, компетентність, досвід читацької діяльності; наскрізні вміння та ключові компетентності; соціальний, особистісно значущий літературний продукт. Виходимо з того, що будь-яка технологія в освітній галузі не повинна порушувати методичні традиції, антропологічні закони, ураховувати особистісний підхід, дитино-/читацькоцентричність літературного заняття, гуманістичну спрямованість співпраці суб'єктів, системність і відносну керованість у досягненні результату, появу нового типу соціальних технологій, антропотехнологій, ноотехнологій.
6. У процесі дослідження розроблено технологічні моделі до літературного заняття з вивчення біографії письменника, визначено його різновиди. Розроблено методологічні логіко-семіотичні моделі (ЛСМ) осягнення постаті письменника відповідно до літературного розвитку учнів-читачів. Запропоновано три такі ЛСМ: образний тип вивчення біографії письменника; образно-логічний і логіко-образний типи вивчення постаті письменника. Виявлено особливості, напрацьовано низку методичних приписів і рекомендацій. Подано навчально-методичні моделі літературних занять із вивчення біографії письменника в основній і старшій школі.
7. Під час дослідно-експериментального навчання вибудовано систему принципів КД ЛЗ. Перша група принципів структурування заняття – викладацький, технологічний, поетапний, ситуативний, сюжетний (за Г. Токмань) і є орієнтиром для конструювання моделей компетентнісно-діялісного літературного заняття на підготовчому етапі планування дій суб'єктів співпраці. Друга об'єднує принципи різновекторної навчальної діяльності, керованого переходу

«від книжних моделей до реалій життя», адекватної соціалізації учнів-читачів, співпраці в команді та «зоні найближчого розвитку», опори на спонтанний розвиток (життєвий досвід) учня-читача, креативної потреби в читацькій діяльності, інтелектуального й етично-ціннісного вибору. Принципи другої групи є регулятивами в реалізації сконструйованої моделі компетентнісно-діяльнісного літературного заняття.

8. Визначено функції компетентнісно-діяльнісного літературного заняття (КД ЛЗ), що передбачає емоційно-ціннісну, емпатійну (когнітивний, емоційний і поведінковий рівні заняття), перцептивну, когнітивно-компетентнісну, операціонально-мотиваційну, комунікативну, інтерактивну, плюральну, сингулярну, едукативну, організаційно-діяльнісну, гедоністично-розважальну.
9. Основою сучасного літературного заняття виявлено педагогічну (едукативну) ситуацію як наперед сплановану, спрогнозовану чи/і спонтанно виниклу ситуацію, як правило, між двома чи декількома суб'єктами (об'єктами) читацької діяльності за тих чи інших педагогічних умов, конкретних обставин, що потребує негайного вирішення й оперативно-оптимального пошуку адекватних способів для взаємодії учасників.
10. Обґрунтовано структуру педагогічної (едукативної) ситуації КД ЛЗ, що включає такі елементи: зміст літературної освіти, кінцеві цілові завдання для читацької діяльності школярів, форми організації читацької діяльності учнів, методи і прийоми літературної освіти учнів-читачів. Кожен із цих елементів взаємозалежний і статичний (інваріантний), відсутність одного з них порушує принцип системності, наступності й послідовності в досягненні планованого результату.

11. Виявлено, що ситуації узгоджуються із системою навчальних цілей літературної освіти, складниками якої є мета літературної освіти для вчителя та кінцеві цільові завдання для учнів-читачів – групи навчальних досягнень за новими модельними програмами. Кількість педагогічних (едукативних) ситуацій на літературному занятті з вивчення біографії письменника залежить від мети літературної освіти, задуму вчителя, літературно-мистецького матеріалу, цільових завдань, що обов'язково мають узгоджуватися з типом заняття. Орієнтир для вчителя – запропонована технологічна матриця літературного заняття з вивчення біографії письменника з набором назв педагогічних ситуацій, які можуть стати основою авторської моделі заняття.
12. Визначено складники структури літературного заняття з позиції системного і технологічного підходів у співвіднесенні зі структурою процесу навчання: атрибутивний (інформаційна картка заняття: тема заняття за програмою, тема заняття, мета літературної освіти, змістові лінії літературної освіти, компетенції учня-читача, очікувані (плановані) результати, тип і різновид заняття, теоретико-літературні поняття, літературно-мистецькі зв'язки, наочні засоби навчання, варіативне домашнє завдання; література); констатувальний (план-орієнтир заняття з набором назв потенційних ситуацій, перебіг заняття з розподілом його складників за часом); описовий (модель заняття) із детальним описом актуальних педагогічних (едукативних) ситуацій, місце й роль суб'єктів/об'єктів у тій чи тій ситуації, композиційні та сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів, методичні ремарки тощо).
13. Установлено, що моделі КД ЛЗ складаються з: 1) зачину заняття та його компонентів – чуттєво-естетичного і настановно-мотиваційного; 2) основної частини (кульмінаційні моменти розв'язання літе-

ратурно-мистецьких завдань) та її компонентів (орієнтаційно-прогностичний, змістово-пошуковий, операційно-діяльнісний, системно-узагальнювальний компоненти літературної освіти); 3) розв'язки заняття, що містить рефлексивно-корективний компонент контролю літературної освіти, компонент читацького досвіду учнів, духовно-естетичний компонент літературної освіти.

14. Проведене дослідження підтвердило ідею, що педагогічна антропологія, філософія дитиноцентризму є основами технологічних моделей компетентісно-діялісного літературного заняття. Вони враховували ролі суб'єктів під час планування і вивчення літературної теми, особливості особистісно зорієнтованої технології, розвивальних методик, діялісного підходу тощо. Ураховано санітарно-гігієнічні вимоги до літературного заняття.

З'ясовано, що регулювання відносин між суб'єктами відбувалося за психолого-педагогічними, дидактико-методичними й еколого-валеологічними імперативами (позитивна мотивація читацької діяльності під час заняття; розв'язування навчальних і літературно-мистецьких завдань еколого-валеологічного спрямування; урахування індивідуальних стилів спілкування та можливостей учителя й учнів-читачів; створення умов для рухової активності школярів у процесі формування літературної компетентності; забезпечення рефлексивності дій суб'єктів уроку літератури).

15. Експериментально-дослідне навчання підтвердило ефективність розроблених моделей і засобів конструювання літературного заняття з вивчення біографії письменника. Доведено пріоритетність компетентісно-діялісного підходу в організації співпраці суб'єктів заняття за синергетичною парадигмою. Якісні показники професійно-фахової компетентності вчителів літератури з конструювання

моделей КД ЛЗ, що перебувають у площині «високий і достатній» рівні та збільшилися на 37 %.

Результати співбесід, анкетування, тестування підтвердили ефективність літературного заняття з вивчення біографії письменника з компетентнісно-діяльнісною основою як оновленої методичної системи з позицій синергетики.

16. Серед подальших перспективних напрямів дослідження вважаємо за доцільне виокремити такі проблеми: обґрунтування наступності, системності й координації розвитку методичної компетентності вчителів до конструювання КД ЛЗ інших типів; унормування понятійно-термінологічного апарату взагалі та в аспекті конструювання літературних занять із використанням електронних програмних засобів; розроблення технології програмно-методичних засобів вивчення літературної теми за новими модельними програмами Нової української школи й запропонованої авторської типологічної класифікації компетентнісно-діяльнісних літературних занять.

ПІСЛЯМОВА

У методиці вивчення літератури взагалі й біографії письменника зокрема нині активно розвиваються нові підходи. Їх реалізація вимагає формування націогуманної, компетентно зорієнтованої, інформативно-озброєної, людини інноваційної культури, Я-особистості. Така особистість здатна бути креативною, успішною як у житті, так і майбутньому професійно-фаховому виборі. Зважаючи на події останнього часу (геноцидна війна проти українців й України), на перший план маємо вивести ціннісно-етичну модель випускника. А в ній має посісти чільне місце формування патріота своєї держави, який готовий дати відсіч будь-якому ворогові, що перейде кордон України!

Описане нами вище засвідчує те, що вдосконалення системи літературної освіти полягає перш за все у створенні умов для її стійкого розвитку на основі безперервного освітньо-культурологічного й професійно-фахового зростання кожного суб'єкта, який залучається до культурних пластів вітчизняної і європейської науки, прагне до науково-дослідної діяльності за фундаментальними і прикладними напрямками досліджень у освітньому процесі й конкретному закладі освіти.

Для виконання цього нами розроблено інноваційну модель планування та конструювання літературних занять, пакет методичних засобів. Вони забезпечують ефективне досягнення надзавдання – мати вчителя літератури – ініціативного, мобільного, творчого, конкурентоспроможного у своїй сфері діяльності, щоб виховати успішну Я-особистість учня-читача, здатного жити, розвиватися й діяти стабільно в змінному середовищі.

Вивчення будь-якої літературної теми, як правило, розпочинається зі знайомства з особистістю автора того чи іншого художнього твору. Осягнення ціннісно-етичної моделі життєдіяльності письменника допоможе словесникові формувати патріотично зорієнтовану особистість учня-читача. Така Я-особистість школяра тоді й буде здатна жити і діяти відповідно до національної ідеї держави, у якій мешкає. Важливо вміло відібрати факти, життєві ситуації, окреслити умови, в яких жив і творив письменник. Це допоможе школяреві адекватно розпочинати вибудовувати власну ціннісно-

етичну модель своєї життєдіяльності. Посилиться це згодом, коли вивчатимуться власне самі художні твори письменника. Учень/учениця зможуть, осягнувши образи літературних персонажів, додати нові аспекти до своєї моделі, життєвої позиції. Загострюємо увагу наших читачів на тому, що літературні заняття з вивчення біографії письменника мають урахувати найдрібніші деталі. Усе має свій початок: портрет та ілюстративний матеріал. Де і як його розмістити, щоб забезпечити культуру естетичного середовища? З чого, з якого факту чи деталі продовжити вести мову про письменника, щоб викликати якщо не любов, то бажання пізнати більше про нього? Як організувати роботу, щоб учень-читач та учениця-читачка могли перейнятися, зрозуміти особистість письменника і його часто неоднозначну постать в оцінці рідних, близьких, друзів, критиків, дослідників? Як прокласти місточок від постаті письменника до його художніх творів? Такий місточок забезпечить власне проникнення і прочитання творчої спадщини автора в цілому або/і окремого твору зокрема. Важливо «не передати куті меду», не відбити через образ автора бажання читати його художні твори. Це відбувається, коли вчитель занадто багато вживає дат, другорядних фактів, затереотизовує і «заговорює», позбавляючи можливості читачів сприйняти письменника як людину.

Досягненню головного сприяють, на наше переконання, ті інноваційні авторські засоби, що апробувалися впродовж багатьох років на Миколаївщині, в Україні та за кордоном (Польща, Румунія). Автор виходить з того, що ключовою фігурою в процесі змін є УЧИТЕЛЬ (не применшуючи значущості дитиноцентризму в школі). І від того, наскільки він зорієнтований на креатив, інноваційність у своїй сфері діяльності, залежить успіх наступних поколінь вихованців. Тому варто враховувати в такій діяльності «фактор опору» до всього нового чи нестандартного, що були описані в дослідженнях Є. Роджерса, К. Ангеловськи. Педагоги – «ранні реалізатори» складають 44,7 %, «пізня більшість» або «помірні» педагоги – 17,7 %, до «невпевнених» належить 31 %, учителі-«новатори» – 6,6 % [1; 3]. Важливо для ініціаторів інноваційних підходів у роботі з майбутніми освітянами та практиками це врахувати, а також тип і рівень вияву рівня культури в застосуванні інноваційних технологій. До них належать: репродуктивний, адаптивний, раціоналізаторський чи творчий. Звичайно, справа рухатиметься, якщо зважати на головну

умову успішного впровадження інноваційних методик і технологій в освітньому літературно-мистецькому процесі. Такою умовою є особистісно-професійний характер їх освоєння з боку педагога, рівень усвідомлення ним необхідності прийняття інноватики в модельованій практиці. Вона (практика) припускає не тільки дидактико-методичне, але й особистісне опрацювання інноваційних тенденцій.

Досвід напрацьованого засвідчив необхідність уникнення умов, за яких учитель літератури живе й діє тільки за заданими ззовні нормами і правилами. Це призводить до згасання інноваційності в професійно-фаховій діяльності. Стандартизація, рецептурність, постійна інструктивність і регламентація вказівками лише сповільнює процес готовності освітянина до інноватики. Щоб запропоноване вчителем літератури сприймалося не як обов'язковий варіант, а можливість і в такий спосіб досягати результату співпраці з учнем-читачем, де посередником є художній твір, запропоновано низку логіко-семіотичних моделей. Вони візуалізували шлях досягнення постаті/особистості письменника. По-друге, наша методика й технологія вивчення біографії письменника й необхідні методико-технічні засоби в її реалізації розроблялися з урахуванням напрацювань дидактики, методики вивчення літератури та практичного досвіду вчителів-філологів.

Формування нового типу мислення вчителя літератури як ЛЮДИНИ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ забезпечить суспільство від освітянина, який забезпечує тільки високий рівень знань, умінь і навичок в учнів із певної теми, предмета. Запропоноване надасть можливість кожному виявити свій творчий потенціал, бути компетентним і вільним у прийнятті рішення, відповідальним у виборі життєвої та професійної позиції, легко входити й адекватно адаптуватися до різних соціальних і економічних змін.

Сучасний учитель має зробити свій вибір: як учити своїм життям, позицією демонструвати свій успіх, реалізовувати патріотичну позицію, здатність змінюватися. Щоб бути успішним у житті, самодостатнім, гуманним і толерантним у просторі різних культур, не втрачаючи своєї національної й особистої самодостатності.

Робіть вибір сьогодні.

Усе у ВАШИХ руках!

Знайдіть в особі школярів своїх партнерів.

СПИСОК АВТОРСЬКИХ ПУБЛІКАЦІЙ, НА ОСНОВІ ЯКИХ ПІДГОТОВЛЕНО ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНУ МОНОГРАФІЮ

1. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : науково-методичний посібник : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 1. – 144 с.
2. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : науково-методичний посібник : у 3 ч. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 2. – 156 с.
3. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : науково-методичний посібник : у 3 ч. В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2010. – Ч. 3. – 188 с.
4. Шуляр В. І. Стратегії літературної освіти школярів у системі профільного навчання : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – 348 с.
5. Шуляр В. І. Урок вивчення життєпису письменника (на матеріалі біографії Миколи Вінграновського) / В. І. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2011. – № 10. – С. 30–35.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2012. – 876 с.
7. Шуляр В. І. Технологія планування літературної освіти школярів : програмно-тематичне планування курсу «Світова література. 10 клас» : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2012. – 96 с. – С. 6–9.
8. Шуляр В. І. Вивчення літературної теми в основній школі : методика і технологія : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 173 с.
9. Шуляр В. І. Вивчення літературної теми в старшій школі : методика і технологія : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 128 с.

10. Шуляр В. І. Електронний конструктор у планувальній діяльності суб'єктів едукативного процесу : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2013. – 240 с.
11. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : монографія / В.І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 553 с.
12. Шуляр В. І. Ноосферно-екологічна стратегія сучасного уроку літератури (у відповідності до засад державних стандартів освіти). Лірика : Микола Вороний. «Євшан-зілля» : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 24 с.
13. Шуляр В. І. Урок вивчення життєпису письменника : поняття, структура, зміст (за спадщиною професора Н. Волошиної) / В. І. Шуляр // Теорія і методика навчання української літератури : актуальні проблеми : збірник наукових праць ; наук. ред. і упоряд. Н. М. Логвіненко. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 380 с. – С. 234–246.
14. Шуляр В. І. Компетентнісно-діяльнісна стратегія сучасного уроку літератури : (у відповідності до засад Державного стандарту освіти галузі «Мови і літератури») / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 39 с.
15. Шуляр В. І. Конструювання моделей уроків за змістовими лініями літературного компонента (освітня галузь «Мови і літератури» Державного стандарту загальної середньої освіти) : опорний матеріал до занять : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2016. – 22 с.
16. Шуляр В. І. Методичні імперативи сучасного уроку літератури : від теорії до практики (із досвіду роботи С. Островної і Н. Дрозд) : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 48 с.
17. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури : технологія підготовки та аналізу : програмно-тематичний комплекс для системи післядипломної педагогічної освіти / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 68 с.
18. Шуляр В. І. Технологія формування теоретико-літературних понять під час читацької діяльності школярів (за темою «Гумор і сатира») : навчальний посібник : опорний матеріал до занять / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2016. – 28 с.

19. Шуляр В. І. Стратегії підготовки вчителя літератури до реалізації концепції Нової української школи / В. І. Шуляр // Збірник статей «Актуальні проблеми професійної підготовки студентів-філологів до роботи в сучасному освітньому просторі» ; редкол. : І. В. Козлик (голова) та ін. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2017. – Вип. І. – 180 с. – С. 58–69.

20. Шуляр В. І. Стратегії сучасного педагогічного процесу та Нова українська школа : опорний матеріал до занять : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Іліон, 2017. – 16 с.

21. Шуляр В. І. Стратегія розвитку освіти в ОТГ : регіональний дискурс : інформаційно-методичні матеріали / В. І. Шуляр ; за наук. ред. В. І. Шуляра. – Миколаїв : ОІППО, 2017. – 20 с.

22. Шуляр В. І. Тематична картка уроку (заняття) літератури для учня-читача («Романтизм») : пакет засобів для навчальних і методичних дій суб'єктів літературної освіти : поняття, зміст, структура / В. І. Шуляр ; рец. : Д. В. Лукьяненко, Л. В. Цуркан, О. В. Гайченко. – Миколаїв : Іліон, 2017. – 28 с.

23. Шуляр В. І. Стратегії формування компетентного учня-читача Нової української школи. «Модернізм» : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр ; рец. : Д. В. Лукьяненко, Л. В. Цуркан, О. В. Гайченко. – Миколаїв : Іліон, 2018. – 72 с. – (Серія «Формуємо компетентного читача Нової української школи»).

24. Шуляр В. І. Учитель Василь Сухомлинський : уроки на завтра ... (від школи Василя Сухомлинського до Нової української школи) : практико-орієнтована монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 182 с.

25. Шуляр В. І. Філософія Нової української школи і культуромовна особистість фахівця : навчальний посібник : опорний матеріал для занять / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2018. – 8 с.

26. Шуляр В. І. Редукція вивчення біографії письменника в системі шкільної літературної освіти : тенденції, ознаки, причини, шляхи відновлення (за творчістю Оноре де Бальзака) / В. І. Шуляр // Оноре де Бальзак : грані, інтерпретація, Україна : збірник наукових праць Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 220-річчю з дня народження письменника (Бердичів, 15–16 трав. 2019 р.). – Київ : «Видавництво Людмила», 2019. – 492 с. – С. 467–477.

27. Шуляр В. І. Філософія Нової української школи і модель Учителя-філолога нового типу : опорний матеріал до занять / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2019. – 24с. – (Нова освітня середовище Миколаївщини).

28. Шуляр В. І. Філософія Нової української школи : формування компетентного читача візуальними засобами навчання / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2019. – 84 с.

29. Шуляр В. І. Формування особистості учня й учителя в умовах Нової української школи (за ідеями Василя Сухомлинського) / В. І. Шуляр // Вересень. – 2019. – № 1–2 (80–81). – С. 3–11.

30. Шуляр В. І. Аксиоми Нової української школи й дидактична система К. Д. Ушинського : практично-зорієнтована монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 108 с.

31. Шуляр В. І. Імперативи Якова Феофановича Чепіги й Нова українська школа (за статтею «Грунтовні принципи нормальної школи») / В. І. Шуляр // «Національна школа Якова Чепіги» (до 145-річчя Якова Феофановича Чепіги) : тези доповідей обласних педагогічних читань (м. Миколаїв, 30 квітня 2020 р.). – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 132 с. – С. 25–30.

32. Шуляр В. І. Компетентний читач – творочентризм – засоби діагностування літературного розвитку : опорний матеріал для занять : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 56 с. – (Нова освітня середовище Миколаївщини).

33. Шуляр В. І. Механізми реалізації ідей Нової української школи, державних стандартів початкової освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. І. Шуляр // Вересень. – 2020. – № 3–4 (82–83). – С. 18–30.

34. Шуляр В. І. Нова українська школа : стратегії сучасного вчителя літератури : опорний матеріал для занять : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 28 с.

35. Шуляр В. І. Нова українська школа й імперативи Якова Чепіги (за статтею «Грунтовні принципи нормальної школи») / В. І. Шуляр // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2020. – № 2–3 (85–86). – С. 80–97.

36. Шуляр В. І. Персоналізована акмеодель розвитку особистості суб'єктів Нової української школи в дидактичній системі К. Д. Ушинського / В. І. Шуляр // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2020. – № 1 (84). – С. 3–10.

37. Шуляр В. І. Учитель як людський ресурс Нової української школи майбутнього : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 50 с.

38. Шуляр В. І. Формування компетентного читача Нової української школи : (засобами візуального посібника «Цікаве літературознавство для допитливого читача», 5–7 кл.) : опорний матеріал для занять : навчальний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2020. – 56 с. – (Вивчення теорії літератури : ноосферно-екологічна стратегія).

39. Шуляр В. І. Інформаційно-освітнє середовище сучасного закладу післядипломної педагогічної освіти /

40. В. І. Шуляр, Н. А. Махровська, Г. С. Погромська, М. В. Запорожченко. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 44 с.

41. Шуляр В. І. Методичні стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку : заняття літератури (стаття перша). 1.1 Едуктивний потенціал валеологізації сучасного уроку : заняття літератури / В. І. Шуляр // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2021. – № 1 (88). – С. 4–17.

42. Шуляр В. І. Методичні стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку : заняття літератури (стаття друга). 2.2 Методичні засади валеологізації сучасного уроку : заняття літератури / В. І. Шуляр // Вересень : науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2021. – № 2 (89). – С. 3–15.

43. Шуляр В. І. Ноосвітнє середовище МОІППО й Нова українська школа майбутнього : науково-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 102 с.

44. Шуляр В. І. Постать Миколи Вінграновського у шкільній програмі «Література рідного краю» / В. І. Шуляр, В. В. Гладишев // Джерела : науково-методичний вісник. – 2021. – № 4 (97). – С. 68–69.

45. Шуляр В. І. Стратегія формування компетентного учня-читача Нової української школи («Модернізм», «Сентименталізм», «Гумор і сатира») : навчально-методичний посібник / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2021. – 188 с. – (Сер. «Формуємо компетентного читача Нової української школи»).

46. Шуляр В. І. Шкільна літературна освіта : проблеми, перспективи, практики (за ідеями Нової української школи) / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОІППО, 2022. – 306 с.

ДЛЯ НОТАТОК

[illegible]

Миколаївський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

Василь Шуляр

ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА: МЕТОДИКА Й ТЕХНОЛОГІЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Комп'ютерний набір, технічна верстка:

В. І. Шуляр, Н. М. Дерманська

Папір офсетний.

Друк на різнографі

Формат 84x108¹/₁₆

Умовно-друкованих арк. – 37,5

Обліково-видавничих арк. – 34,9

Гарнітура шкільна

Тираж 100

Замовлення № 21

Адреса редакції:

вул. Адміральська, 4-а,

м. Миколаїв, 54001

Тел./факс 37 85 89

<http://www.moippo.mk.ua>,

e-mail: moippo@moippo.mk.ua