

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВІТНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах становлення і розвитку України як незалежної держави в період 1991-2000 рр.. активізувався процес реформування шкільної освіти, що зумовлювало розроблення державних стандартів якості шкільної мовно-літературної освіти в контексті широкого опанування учнями рідною мовою та національними культурними надбаннями, а також оновлення змісту шкільної літературної освіти та обґрунтування її концептуальних засад. Нагального вирішення потребували проблеми методики української літератури, зокрема щодо відбору художніх творів для текстуального вивчення, визначення ефективних методів та прийомів їх опрацювання на уроці, оновлення науково-методичного забезпечення шкільного навчання літератури відповідно до тогочасних прогресивних вимог до змісту й методів навчання [2, с. 3].

На початку 90-х рр.. ХХ ст. окреслилися основні засади розвитку національної школи в аспекті демократизації, етнізації та орієнтації на індивідуальні якості та потреби школярів тощо, що відповідає сучасним тенденціям гуманізації шкільної освіти й децентралізації її управління, яка в умовах нинішнього соціального замовлення забезпечується реалізацією принципів особистісно зорієнтованим навчанням [1, с. 7-19]. Етнізація шкільної освіти була зорієнтована на духовний і фізичний розвиток учнів, обов'язкове врахування національних моральних цінностей. Вивчення української літератури в школі як невід'ємної складової національної культури визначало культурологічну лінію літературної освіти.

На початковому етапі відродження української шкільної освіти (1991 р.) науковці та творчі педагоги акцентували на двоскладному характері змісту шкільного навчання [1, с. 22], що не обмежувалося набуттям учнями знань та

формуванням їхніх умінь і навичок, а й передбачало врахування діяльнісного компоненту навчання, згідно якого визначався рівень суб'єктної активності школярів та важливість партнерської взаємодії учнів та вчителя як суб'єктів навчальної діяльності. Таким чином, проектувався раціональний шлях організації пізнавальної діяльності учнів на уроці: від засвоєння визначених знань і формування вмінь – до активного творчого застосування набутих якостей у нових навчальних та життєвих ситуаціях. Свого часу Б. Степанишин вказував на важливість визначення змісту і форми навчання, виокремлюючи комунікативний аспект взаємодії педагога та учнів: «Продуктивність літературної освіти значною мірою залежить від наявності не тільки прямого зв'язку «вчитель-клас», а й зворотного, тобто інформації про хід сприймання і засвоєння навчального матеріалу кожним учнем зокрема» [7, с. 87].

Оновлення тогочасної класно-урочної системи навчання обумовлювалося поширенням групових, парних та індивідуальних форм організації навчальної діяльності, що передбачало обов'язкове врахування індивідуальних якостей школярів, сприяло їхньому цілеспрямованому особистісному розвитку [1, с. 39-42]. Відповідно актуалізувалася проблема професійної майстерності вчителя-словесника, функції якого в умовах розбудови національної школи були переорієнтовані на першочерговість забезпечення пізнавальних запитів учнів. Майстерність педагога полягала «...в умінні вести навчально-виховний процес і водночас «стояти осторонь», залишаючи учневі роль інтелектуального лідера» [1, с. 51]. Безперечно, на початку 90-х рр.. ХХ ст. така організаторська функція вчителя сприймалася неоднозначно.

Визначаючи основні грані особистості вчителя-словесника, Б. Степанишин наголошував на необхідності глибоких фахових знань педагога та їх дидактичній спрямованості, тобто вмінні впроваджувати ідеї розвивального навчання, розвивати в учнів навички самоосвіти, поглиблювати їхню культуру читання і мовлення тощо, формувати національну свідомість та виховувати християнську доброчинність [7, с. 9]. Було зміщено акцент із процесу навчання на результат роботи вчителя, що нині є одним із головних

критеріїв якості шкільної освіти. Отже, зосередженість на результативності педагогічної праці як категорії, що традиційно не має чітких критеріїв оцінювання, засвідчувала спрямованість методичної думки щодо пошуків ефективних методів, прийомів, форм навчання та вимірювання якості освіти, що вказувало на формування чіткої *тенденції до актуалізації формального аспекту навчання літератури та суб'єктної ролі вчителя у цьому процесі*.

Зростаючі запити суспільства до якості шкільної освіти зумовлювали необхідність вирішення проблеми оптимізації навчально-виховної діяльності. Так, Є. Пасічник вважав оптимальним таку організацію навчання, в процесі якого дидактична мета досягається із мінімальними затратами часу й зусиль учасників педагогічного процесу. Поділяючи думку Є. Пасічника, Б. Степанишин визначав складники оптимального навчання: сприятливий психологічний клімат на уроці та гуманізація взаємовідносин учителя та учнів, раціональна побудова навчальної роботи, доцільний вибір методів, форм навчальної діяльності, самостійне набуття учнями предметних знань на противагу здобутих із підручника або отриманих від учителя [7, с. 33-41].

В останнє десятиріччя минулого століття відбувалося оновлення змісту шкільної літературної освіти. Простежуючи еволюцію навчальних програм з української літератури для 5-11 класів [6, с. 44-50], Б. Степанишин відзначав, що чинна програма, на відміну від попередніх, орієнтувала на вивчення літератури як мистецтва слова, включала нові імена письменників (В. Симоненка, Григора Тютюнника, М. Куліша та інших), передбачала можливість вивчення окремих художніх творів за вибором учителя та учнів. Дослідник засвідчував прогресивний характер навчальної програми 1990 р., в якій простежувалася «своєрідність і самобутність української літератури, глибоке розкриття національних і соціальних проблем.., місце і значення українського словесного мистецтва в світовому літературному процесі» та було введено нові художні твори для текстуального опрацювання [6, с.45].

У навчальних програмах із української літератури для 5-11 класів 1992, 1995, 1998 рр., що мали статус паралельного функціонування, також

спостерігалася тенденція наповнення їх художніми творами, в яких обстоювалися національні ідеї. Окрім того, оновлення змісту тогочасної шкільної літературної освіти засвідчувало створення навчальних програм факультативних курсів, таких як «Етнографія України», «Фольклор України» [4, с. 176] та розроблення методичних рекомендацій щодо їх реалізації. Ефективна організація навчального процесу на таких заняттях сприяла вихованню в учнів поваги до національних культурних традицій та розвитку їхньої художньо-естетичної ерудиції.

Фаховий інтерес викликають роздуми Б. Степанишина про необхідність внесення змін до тогочасних навчальних програм з української літератури, відповідно певних критеріїв, а саме: повноти сприймання учнями художніх творів, трактування образів-персонажів, групування творів за художніми стилями тощо [6, с. 47-49]. Дослідник зазначав, що у методичних анотаціях щодо вивчення творів української класики укладачі програм обмежували розбір прочитаного лише розкриттям соціальної проблематики твору, зокрема класового протистояння його героїв, натомість не акцентували на таких проблемах, як зображення краси рідної землі та звеличення національних моральних цінностей. Окрім того, потребувало повноцінного пояснення образне навантаження персонажів літературного твору.

Основні тенденції розвитку методичної науки останнього десятиліття ХХ ст. розкривалися в аспекті актуалізації проблеми гуманістичного спрямування української школи та особливої ролі літератури у вихованні всебічно розвиненої особистості, що передбачало формування в учнів самостійної пізнавальної діяльності відповідно до настанови щодо значимості діяльнісного компонента навчання, актуального й нині [8, с. 5].

Обґрунтовуючи наукові засади актуальної педагогічної проблеми організації самостійної діяльності учнів Б. Степанишин слушно стверджував, що успішне самонавчання учнів залежить від їхньої здатності самостійного здобування знань та вміння практичного застосовування [8, с. 7]. Безперечно, наприкінці ХХ ст. у педагогів не було сумнівів щодо значимості формування в

учнів навчальних умінь, однак робота на уроці літератури здебільшого спрямовувалася на запам'ятовування відомостей із життя письменника, подій художнього твору та обговорення учнівських вражень від прочитаного. Натомість вчений переконував у важливості формування *читацьких умінь* для повноцінного, глибокого сприймання ідейно-художнього змісту твору.

Глибока зацікавленість проблемою організації самостійної роботи учнів на уроках української літератури припадає на другу половину ХХ століття і найперше знаходить практичне розв'язання в працях Н. Паламарчук та Б. Степанишина. Так, дослідник запропонував «двоєдину класифікацію самостійної роботи учнів», а саме залежно від завдань, мети й змісту монографічної теми, що вивчається на уроці та з урахуванням інтелектуальних можливостей учнів [8, с. 13]. Виокремлюючи етапи самостійної роботи, зокрема підготовчий, засвоєння нового матеріалу, тренувальний, завершальний та поглиблення набутих знань та вмінь, він визначав види учнівської діяльності на кожному із етапів: вивчення біографії письменника, робота над текстом художнього твору, опрацювання додаткових джерел тощо. Другий аспект класифікації самостійної роботи учнів Б. Степанишин розглядав за трьома рівнями розвитку учнівської самостійності: самостійно-репродуктивним, репродуктивно-критичним і критично-творчим. Виразно простежувалася *тенденція щодо розподілу змісту й форм самостійної роботи учнів за рівнем складності*, що передбачала можливість пропонувати літературні завдання відтворювального, пошукового і творчого характеру, послідовно формуючи читацькі вміння й загальну здатність до самонавчання.

Необхідним компонентом методики самостійної роботи учнів на уроках літератури, зважаючи на актуалізацію суб'єктної діяльності учнів, переконливо визначався психологічний фактор як один із головних у засвоєнні змісту літературного твору. Розкриваючи психологічні основи навчання на уроках літератури, Б. Степанишин вказував на три аспекти: «психологічні стани вчителя, взаємодії вчителя з учнями, стан і розвиток розумових сил учнів» [8, с. 16], що мали засадниче значення для структурування роботи

вчителя й організації пізнавальної діяльності учнів. Методична концепція Б. Степанишина щодо організації самостійної роботи учнів на різних етапах уроку літератури та вивчення художнього твору загалом, науково обґрунтована в період оновлення національної школи, стала міцним підґрунтям для розвивального навчання літератури, на ідеях якого удосконалюється методична наука в XXI столітті.

Набули подальшого розвитку педагогічні ідеї попередників (Н. Рибак, А. Сафонової, І. Бація, Г. Левицької та інших) щодо самостійної пізнавальної роботи учнів, сконцентровані у концепції Б. Степанишина на вирішенні проблеми формування навчальних умінь та навичок школярів. Тенденція до розвивального навчання рухала методичну думку в напрямі освітніх технологій, що були обґрунтовані в психолого-педагогічних (П. Гальперін, Г. Костюк, В. Паламарчук, С. Гончаренко) та методичних (Н. Волошина, Є. Пасічник, А. Ситченко) працях.

Активне дослідження проблем шкільної літературної освіти в останнє десятиріччя минулого століття спонукало вчених і вчителів-словесників на пошуки оптимальних шляхів розвитку національної школи, до розроблення нового змісту навчання та визначення методів, форм, засобів та умов успішної реалізації освітніх завдань. Спільність мети, змісту й форм літературної освіти, на думку вченого-методиста А. Лісовського, має забезпечити орієнтація шкільного курсу літератури на естетичний розвиток учнів-читачів, що безпосередньо зумовлюється духовно-естетичним потенціалом виучуваних художніх творів. Зміна соціологічного вектора шкільної літературної освіти на естетичний кардинально вплинула як на перебудову її змісту, так і на методичну теорію осягнення його учнями. «Без цього знання літератури, – переконує методист, – виступало б лише як уміння утримувати в пам'яті певні факти, дати, назви творів, імена героїв, а не як морально-естетична свідомість...» [2, с. 5]. Естетичне сприйняття художнього твору означає, передусім, осягнення читачем глибинних сенсів людського життя, народних цінностей, передбачає особистісне наповнення емоційно-смісловим змістом

твору. Слушним є висловлювання А. Лісовського щодо розуміння поняття естетичної свідомості особистості: «...уміння сприймати найтонші нюанси художнього твору, співпереживати, плакати і сміятись, читаючи твір, і вміння відповідно діяти в житті – взаємопов'язані, як пов'язані моральне і естетичне» [2, с. 7]. Учнівська здатність до усвідомлення естетичного змісту художнього твору, за переконання дослідника, також має сама по собі естетичний характер і духовну цінність, бо в ній виявляється власне людське ставлення до дійсності, що передбачає її особистісне сприймання та естетичне перетворення (за Н. Миропольською). Методист поглиблює настанову попередників (О. Потебні, О. Никифорової) про необхідність формування в учнів здатності до образного мислення і художнього сприймання, без яких твір залишиться нерозкритим текстом, а читач – емоційно закритим до думок і почуттів, виражених майстром слова. *Тенденція щодо розвитку в учнів образного сприймання художнього твору* тісно пов'язана з його естетичним засвоєнням та орієнтує на розуміння процесу навчання літератури як одного із видів мистецтва. Думку про мистецтво викладання літератури в школі традиційно активно підтримують письменники та літературознавці, а також й деякі сучасні методисти. Однак необґрунтованість такого підходу свого часу доводила Т. Бугайко, а на початку 90-х років ХХ століття розвивали у своїх працях О. Бандура, Н. Волошина та Л. Мірошніченко, справедливо стверджуючи, що методологію викладання літератури в школі мають визначати педагоги, а не літературознавці.

Глибину осягнення художнього твору методисти (О. Мазуркевич, А. Лісовський) пов'язують з читацькою можливістю спостерігати в тексті не лише «план зображення», а й «план вираження», здатністю учнів визначати авторську ідею та її основних виразників у тексті. Шкільна практика свідчить, переконує А. Лісовський, що сприйняття художнього твору є суб'єктивним, оскільки, деякі учні «...сприймають глибинну сутність художнього твору, інші – його поверхневий шар» [2, с. 6]. Зауважимо, що думка методиста суголосна твердженням К. Фролової щодо необхідності розкриття підтексту прочитаного

художнього твору. Згодом науковці актуалізують ідею розуміння кодованого тексту, розшифрування якого повинно сприяти визначенню прихованих змістів художнього твору [3]. Отже, здатність учнів-читачів усвідомлювати прочитане зумовлює глибину естетичного сприймання ними художнього твору. З цього приводу Б. Степанишин слушно вказував, що лише той читач, який осмислено сприймає художній твір, отримує повну естетичну насолоду [8]. Тому в контексті зазначеного особливого значення набувала проблема розумового виховання учнів на уроках літератури, на яких вивчення художнього твору повинно відбуватися в єдності думки й почуття. Загалом тенденції до інтелектуалізації уроку літератури зміцніють в методичному просторі викладання української літератури з кінця минулого століття.

Під час вивчення літературного твору важливо формувати в учнів здатність відчувати його емоційно-чуттєву напругу та водночас усвідомлювати смисловий зміст, що потребує різнорівневих завдань для його опанування. Але в 90-х роках ХХ ст., в період поширення в методиці літератури настанови щодо пріоритету естетичного сприймання художнього твору, вчені-методисти часто рекомендували вчителю проводити розгляд прочитаного «крізь призму добра і зла» (вислів А. Лісовського – Т.Я.), скрупульозно аналізувати моральні проблеми, художньо відтворені в творі. Зауважимо, що вивчення художнього твору за таких умов обмежувалося розбором подібних до зображених письменником життєвих ситуацій. Яскравим прикладом впровадження такого підходу до навчання літератури є поширення педагогічного досвіду вчителя-новатора Є. Ільїна, який виокремлював людинознавчий аспект уроку літератури, відхиляючи не лише дидактичні принципи, а й літературознавчі пошуки школярів.

Оскільки глибоке осмислення змісту художнього твору відбувається через складники його форми (А. Єсін, В. Марко), то важливо зосередити увагу учнів на ключових носіях авторської ідеї – образах-персонажах. Усвідомлення домінанти в характері головного героя твору є основною умовою визначення його ідейно-художньої функції в тексті (Л. Тимофєєв, М. Храпченко). Про

образ, який, поєднуючи в собі людину і світ, виражає духовно-естетичну сутність зображеного автором, йдеться у працях А. Лісовського. У конкретному образі виявляється головний сенс зображеної дійсності, який є засобом образного слова, усвідомлюється новими поколіннями, а художня література сприяє духовному розвитку особистості, вихованню її культури. Отже, саме естетичний аспект вивчення художнього твору забезпечував реалізацію культурологічної лінії шкільної літературної освіти.

У 90-х рр. чітко визначилася методична настанова, згідно якої основою в процесі аналізу художнього твору повинні бути ті елементи, з яких складається авторська побудова твору (за А. Лісовським), оскільки його читання та сприймання – це переважно відтворення в уяві образних картин та елементів тексту (за Є. Сверстюком). Тому учнів мають цікавити не лише прийоми зображення персонажа, а й структура образу відповідно до особливостей художнього сприймання (за О. Никифоровою). За таких умов, доводить А. Ситченко, в читача формується поняття про художній образ: від конкретно-чуттєвого сприймання – до абстрактного осмислення та відповідних висновків про його функціональне навантаження, що становить основу засвоєння конкретного образного компонента і художнього твору в цілому. У цей період активізувалися пошуки шляхів удосконалення аналізу образу-персонажа за допомогою систем пізнавально-виховних завдань. Розробка і застосування навчальних завдань під час аналізу образів-персонажів, означало здійснення конкретних кроків до технологізації навчання літератури, що поступово впроваджувалося в школі за умов врахування емоційно-чуттєвого аспекту навчання літератури [5].

Осягнення змісту і форми художнього образу безпосередньо пов'язане з вивченням мови твору та розвитком мовлення учнів-читачів. Якщо традиційно питання мови твору розглядалося наприкінці літературного аналізу, то естетичний підхід до вивчення мистецтва слова зумовлює потребу розглядати у тексті образне слово – образ мови (за О. Потебнею), з його контекстним значенням та усталеною формою. Відтак і здатність учнів відтворювати й

пояснювати прочитане близько до тексту набирає естетичного значення, що пов'язано з усвідомленням ними того, що зміст слова є формою ідеї, а саме слово перетворюється на образ [2, с. 20]. Уміння встановлювати відповідність змісту і форми художнього образу впливає на ступінь осягнення художньої майстерності митця, що також засвідчує естетично-розумовий рівень реципієнта. Так окреслювалася *тенденція щодо впровадження ідей рецептивної естетики в шкільну практику ідейно-художнього аналізу твору*, що піднімало літературну освіту на якісно новий рівень.

Отже, в умовах оновлення національної школи суверенної, незалежної України (1999-2000 рр.) утверджувалися тенденції розвитку методики навчання української літератури щодо розроблення і структурування змісту шкільної літературної освіти, поглиблення методологічних і методичних засад вивчення художнього твору, взаємодії емоційно-чуттєвих і логічно-раціональних чинників літературного аналізу, а також актуалізувалися проблеми розвивального навчання літератури, організації самостійної пізнавальної діяльності учнів та підвищення професійної майстерності вчителя-словесника.

Література

1. Вишневецький О. На шляху до рідної школи: науково-популярний нарис / О. Вишневецький. – Львів, 1991. – 60 с.
2. Лісовський А.М. Деякі проблеми шкільної літературної освіти: метод. посіб. / А.М. Лісовський. – К.: ІСДО, 1995. – 60 с.
3. Марко В.П. Стежки до таїни слова / Марко В.П. – Кіровоград: Степ, 2007. – 264 с.
4. Проект програм та методичні рекомендації факультативних курсів середньої загальноосвітньої школи. Етнографія України. Фольклор України. 8-9 класи. Світова художня культура. 9-11 класи. – К.: Рад. школа, 1991. – 176 с.

5. Ситченко А.Л. Пізнавальні-виховні завдання для формування умінь аналізувати образ-персонаж: методичні рекомендації вчителям-словесникам / А.Л. Ситченко. – К.: Радянська школа, 1988. – 25 с.
6. Степанишин Б. Еволюція і корекція програми української літератури 5-11 класів // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 1. – С.44-50.
7. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі / Степанишин Б.І. – К.: РВЦ „Проза”, 1995. – 246 с.
8. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури): посіб. для вчителя / Б.І. Степанишин. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.