

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ГРЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ
КАФЕДРА СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри _____

« ____ » _____ 2020 р.

Кваліфікаційна робота

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

«Вивчення класичної та масової літератури у школі»

Студентки факультету грецької філології та перекладу спеціальності 014 Середня освіта. ОПП Середня освіта. Мова та література (російська) освітнього ступеня «Магістр» Померанської Ніни Вадимівни

Науковий керівник:

Звиняцьковський Володимир Янович,
доктор філологічних наук, професор кафедри слов'янської філології та перекладу

Рецензент: Бондарєва Вікторія Вікторівна,
директор Маріупольського міського технологічного ліцею, вчитель-методист

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

« ____ » _____ 2020 р.

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ГРЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ
КАФЕДРА СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ

Освітній ступінь «Магістр»

Шифр та назва спеціальності 014 Середня освіта. ОПП Середня освіта. Мова і література (російська)

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. завідувача кафедри _____

д.філол.н., професор В.Я. Звиняцьковський

« ____ » _____ 2020 р.

ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Померанської Ніни Вадимівни

1. Тема роботи «Вивчення класичної а масової літератури у школі», керівник роботи Звиняцьковський Володимир Янович, д. філол. наук, професор кафедри слов'янської філології та перекладу затверджено наказом Маріупольського державного університету від « ____ » _____ 2020 року № _____

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи (мета, об'єкт, предмет) Кваліфікаційна робота завершує підготовку студента ОС «Магістр» зі спеціальності «Середня освіта. Мова та література (російська)» та висвічує рівень підготовки студента до вирішення теоретичних та практичних завдань, пов'язаних з проблемами викладання літератури у старшій школі. Мета дослідження – розібрати феномен масової в поєднанні з класичною літературою, простежити історію їх

становлення і розвитку, надати теоретичне і практичне переосмислення методики викладання сучасної літератури на прикладі уроків у 9-х класах середньої загальноосвітньої школи. Об'єктом дослідження є вивчення класичної та масової літератури у школі. Предмет дослідження – програма викладання зарубіжної літератури у загальноосвітній школі.

4. Зміст роботи

Розділ 1: Розглянути феномен масової літератури на базі класичної, навести стандарти викладання літератури у старших класах середньої школи, визначити особливості викладання класичної та масової літератури у загальноосвітніх школах, ознайомитися з методичними рекомендаціями Міністерства освіти України до вивчення літератури у середніх класах.

Розділ 2: Розкрити основні методичні засоби, прийоми та форми викладання класичної та масової літератури в школах, визначити одну методичну проблему під час вивчення літератури, розглянути іноваційний підхід до викладання зарубіжної літератури у школах, розробити конспекти уроків для вивчення зарубіжної літератури.

5. Консультація з розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1.	Звиняцьковський В.Я., професор кафедри СФП		
Розділ 2.	Звиняцьковський В.Я., професор кафедри СФП		

6. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Розгляд обраної теми, постановка питань для вирішення у роботі	Вересень – листопад 2019 р.	
2.	Збирання та обробка інформації, пошук наукових джерел та навчально-методичної літератури.	Грудень 2019 р. - лютий 2020р.	
3.	Складання плану дослідження.	Березень 2020 р.	
4.	Виклад матеріалу основної частини роботи.	Березень - вересень 2020 р.	
5.	Представлення дослідження керівнику та рецензенту	Жовтень 2020 р.	
6.	Попередній захист основних положень роботи на засіданні випускаючої кафедри	Листопад 2020 р.	
7.	Оприлюднення результатів проведеного дослідження та захист кваліфікаційної роботи.	Грудень 2020 р.	

Студент _____ Н.В. Померанська

Науковий керівник роботи _____ В. Я. Звиняцьковський

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНОЇ ТА МАСОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Феномен масової літератури. Історія становлення та розвитку.

1.2. Програми з літератури для старших класів. Стандарти вивчення класичної та масової літератури.

1.3. Методичні рекомендації Міністерства освіти України до вивчення літератури у середніх класах

Висновки до 1 розділу

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ

2.1. Сприйняття художнього твору як одна з методичних проблем

2.2. Методи та прийоми викладання сучасної літератури у школі.

2.3. Інноваційний підхід до викладання на уроках зарубіжної літератури

Висновки до 2 розділу

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ВСТУП

Наша дипломна робота присвячена дослідженню вивчення викладання класичної та масової літератури у старших класах середньої загальноосвітньої школи, на основі сучасної методики викладання літератури. Література – один з найважливіших предметів шкільної освіти. «Актуальні завдання, що стоять перед сучасною школою, в умовах кардинальних змін у соціальному житті нашої країни, змін у галузі освіти, визначають й головні проблеми літературної освіти.» [3]. Традиційно в школі вивчення класичної і масової літератури розглядається як основа літературної освіти учнів. Любов до читання, начитаність, вміння точно і змістовно висловити свою думку, грамотне літературне письмо завжди були невід’ємними складовими освіченості людини у широкому сенсі. Сучасна шкільна освіта продовжує ставити перед собою ці завдання. Але зараз ситуація дещо складніша, оскільки вона обумовлена суперечностями зважаючи на необхідність формування нових підходів до вивчення зарубіжної літератури, застосування сучасних методик викладання літератури, використання цікавих та доцільних курсів за вибором, що підходять й до міністерської програми, доповнюють і вдосконалюють її.

Створення шкіл і класів з поглибленим вивченням літератури, гімназій і ліцеїв гуманітарного спрямування призвело до значного розширення меж літературної освіти і її змісту.

«Література – це культурно-історичний феномен, що ввібрав у себе суттєвий обсяг знань з історії, психології, філософії, релігії, етнографії. Завдання і цілі літературної освіти в школі – це інтелектуальний й емоційний розвиток особистості, виховання громадянина своєї країни.» [5]. Найважливішою складовою будь-якого курсу літератури є знайомство з творами вітчизняних авторів, творами класичної та масової літератури. Якісне вивчення художніх текстів закладає міцний фундамент літературної освіти й

літературного розвитку дітей та підлітків, виховання мислячих людей. Лівову частку курсів для різних класів у нашій країні становить зарубіжна література в її історичному русі і зв'язках з традиціями української художньої літератури. Сам курс вивчення світової з представленими у ньому творами класичної та масової літератури охоплює значний проміжок часу і програма будується таким чином, аби приділити увагу найбільш значущим для світової спільноти іменам і творінням. Список творів, запропонованих для самостійного вивчення учнів, допомагає нам більш точно розкрити авторські фігури і їх героїв окремих епох, жанрів і напрямів, доповнити сформовану під час класного навчання картину.

Аби чіткіше визначити проблему викладання сучасної літератури потрібно перш за все розуміти її межі. «А ось в цьому питанні останнім часом літературознавство, методика викладання літератури (за невеликим винятком), шкільна практика розійшлися у трактуванні поняття «сучасна література». Питання щодо хронології стало принципово важливим, бо потягло за собою виразні проблеми у шкільному викладанні сучасної літератури, розбіжності у вимогах до знань учнів у школі та вузі. До середини 80-х років ХХ століття сучасним періодом розвитку літератури було прийнято вважати літературу останніх півтора десятиліття» [3].

Соціальні зміни стали поштовхом до руйнування багатьох стереотипів, у тому числі, і щодо викладання сучасної літератури. Дослідження того, що відбувається у художньому процесі в цілому на короткий період було переорієнтовано на скриті раніше для читачів твори андеграунду, «поличні», емігрантські: відбулася заміна понять. Так хронологічні рамки сучасної літератури розширилися на кілька десятиліть. Середина 80-х років стала епохою «літературного вибуху» [7]. Коли арсенал неопублікованих творів було вичерпано, літературний процес ввійшов у повсякденне русло, літературознавство повернулося до звичних канонів, але поряд з цим шкільне викладання виявилось на методичному розпутьті. Питання «що вивчати?» не отримало однозначної відповіді, бо період «літературного вибуху» виявився

надзвичайно насиченим першокласними творами, і в порівнянні з ними література 90-х років, що перебувала на той час тільки в стадії становлення, якісно програвала. Вісімдесяті роки для методики викладання літератури стали своєрідним магнітом та загальмували реакцію на оновлення культурного простору.

Масова література посіла чільне місце у культурному житті країн. У період (рубіж 80-90-х років) найдивнішою і суспільно впливовою областю літературного процесу виявилася так звана «повернена література». Сторінки журналів заповнювалися творами, створеними в попередні шість десятиліть (20 – 70-ті роки), але незнайомими широкому читачеві на території країн. Тепер же повністю і остаточно повернулися до читача М. Булгаков, А. Платонов, М. Цветаєва, О. Мандельштам, І. Бунін та інші опальні художники, чиї книги частково вже були видані у 60-і роки. Найскладнішим і тривалішим виявилось «повернення» письменників, чиї твори були ідеологічно нейтральні, але чия естетика рішуче розходилася з раніше прийнятими зразками реалізму. Це твори Л. Добичіна, К. Вагінова і В. Набокова. Але саме цей пласт вже на початку 90-х років, зробив найбільший значущий вплив на стильову еволюцію при вивченні сучасної російської літератури.

Більш продуктивною і художньо-забезпеченою в кінці 80-х – на початку 90-х років була література, орієнтована на власне-образотворчі цілі, дослідження соціально-психологічних і моральних координат життя сучасної людини.

Найбільш впливовою в першій половині 90-х років виявилася концепція постмодернізму. Для письменників-постмодерністів характерний найсильніший антиутопічний пафос. Серед перших проявів російського постмодернізму критика називає лірику І. Бродського, роман А. Бітова «Пушкінський дім», романи письменників третьої хвилі еміграції.

У 1990-ті роки тиражі видання журналів знизилися в десятки разів. Тепер частіше, ніж раніше, літературні видання стали потрапляти на прилавки

магазинів, минаючи журнали. Масова література різко посунула «серйозну». Видавці наситили книжковий ринок тим, що приносило їм комерційний успіх: детективними і кримінальними романами, фантастикою. Сьогодні література поступово відходить від злободенної публіцистичності, короткочасним виявився і ухил в бік розважальності на початку 90-х років. Значно зріс за останні два десятиліття рівень стилістичної оснащеності сучасних письменників, обізнаності в важливості класики.

Це було пов'язано з процесом повного «повернення» у літературний побут класичного надбання російської літератури ХХ століття, і з усуненням штучного поділу між двома потоками сучасної літератури – російської і радянської літератури еміграції. Саме в першій половині 90-х років вони остаточно злилися в єдине ціле сучасної російської літератури.

У кваліфікаційній роботі зроблена спроба розглянути вивчення класичної і масової літератури в школі, викладання сучасної зарубіжної літератури в старших класах середньої школи, застосування і роль впливу програм з методики викладання літератури, вплив і актуальність курсів за вибором на вивчення учнями художніх текстів.

Актуальність роботи обумовлена тим, що в ній пропонується теоретичне і практичне переосмислення методичних підходів до вивчення сучасної літератури, розбір історії становлення і формування феноменів класичної та масової літератури, представлене і тлумачення програми для повного і якісного їх вивчення.

Об'єктом дослідження – програма і форми викладання зарубіжної літератури у загальноосвітній школі

Предмет дослідження є вивчення класичної та масової літератури у школі.

Мета дослідження – розглянути феномен вивчення масової в поєднанні з класичною літературою у школі у межах сучасних викликів і завдань гуманітарної освіти.

Більш конкретні **завдання** цього дослідження сформулюються таким

чином:

1. Розкрити феномен класичної та масової літератури;
2. Описати історію зародження і розвитку вивчення класичної і масової літератури;
3. Ознайомитись з державними програмами з літератури для старших класів загальноосвітньої школи;
4. Розглянути актуальність і необхідність елективних курсів з літератури;
5. Визначити методи і прийоми викладання класичної та масової літератури в школі;
6. Скласти конспекти уроків з сучасної літератури на прикладі 9-го класу середньої загальноосвітньої школи.

Наукова новизна дослідження полягає, в тому, що ми виділяємо поняття сучасного підходу до вивчення класичної і масової літератури в школі за допомогою розбору методики викладання літератури в старших класах середньої школи, а також представляємо розроблені конспекти уроків з урахуванням цього підходу у спеціальній брошурі до диплому.

Методи дослідження: історико-літературний, історико-функціональний, порівняльний, біографічний, характеристика та аналіз передового педагогічного досвіду; розбір існуючих факультативів та елективних курсів з літератури; дослідження конспектів викладених уроків під час практики у загальноосвітній школі та їх результативності.

Нормативно-правову основу дослідження становлять:

- *законодавчі й нормативні документи України:* Державна національна програма «Освіта» («Україна» XXI ст.), Закон України «Про освіту» (у редакції 2019); Закон України «Про загальну середню освіту» (1999 із змінами 2019), Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011), Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2019)

- *Накази Міністерства освіти і науки України: Про затвердження Типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня (20.04.2018 № 408);*

- *Листи Міністерства освіти і науки України: Щодо вивчення у закладах загальної середньої освіти навчальних предметів у 2018/2019 навчальному році (№ 1/9-415 від 03.07.18); Інструктивна-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу у 2018/2019 навчальному році (№ 1/9-415 від 03.07.18); Методичні рекомендації щодо викладання зарубіжної літератури у 2018/2019 навчальному році (Додаток до Листа МОН України № 1/9-415 від 03.07.18);*

- *програми літературної освіти для 5-9 класів: Література (російська та зарубіжна). Інтегрований курс. Рівень стандарту, академічний рівень. Програма для ЗНЗ з російською мовою навчання; Інтегрований курс. Профільний рівень. Програма для ЗНЗ з навчанням російською мовою; Російська мова і література. Програма інтегрованого курсу для ЗНЗ з навчанням російською мовою (рівень стандарту) (2017); Російська література для ЗНЗ з навчанням російською мовою (профільний рівень) (2017); Зарубіжна література. Профільний рівень (2017); Зарубіжна література. Стандартний рівень (2017).*

Практична значимість: результати даного дослідження можуть бути використані при виборі програм елективних курсів; методичних посібників з розробки уроків вчителями зарубіжної літератури; в організації курсів з підвищення кваліфікації педагогів; при викладанні дисциплін з методики викладання літератури для студентів спеціалізації 014.02 Середня освіта. Мова і література.

Апробація матеріалів дослідження. Основні положення і результати проведеного дослідження було оприлюднено на Декаді студентської науки Маріупольського державного університету (Маріуполь, 2020) – тема доповіді: «Елективні курси на уроках із зарубіжної літератури»; LVI Міжнародній

інтернет-конференції «Світовий розвиток науки та техніки», (Запоріжжя, 2020) – тема доповіді: «Інтерактивне навчання на уроках із зарубіжної літератури»; Міжнародній інтернет-конференції «Сучасні славістичні студії: основні напрями і перспективи досліджень» (Маріуполь, 2020) – тема доповіді: «Сучасні форми роботи на уроках із зарубіжної літератури».

Публікації. Результати дослідження викладено у трьох друкованих працях (тези).

Структура та обсяг дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел та окремої брошури, що доповнює зміст диплому. Загальний обсяг роботи – 100 сторінок. Основний зміст дослідження викладено на 85 сторінках. Список використаних джерел включає 125 найменувань.

РОЗДІЛ 1. ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КЛАСИЧНОЇ ТА МАСОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Феномен масової літератури. Історія становлення та розвитку

Виникнення масової культури і літератури з точки зору її історії ті теорії до сих пір лишається на периферії досліджень методики викладання літератури та літературознавства в цілому. Саме невизначеність об'єкта аналізу є основною перешкодою для теоретичного осмислення даного феномену. У наш час проблема співвідношення «високого» і «низького» в літературі стала предметом наукових дискусій Н. Волошиної, Я. Поліщука, Т. Гундорової, М. Павлишина, М. Євшана та ін. Дослідники нарешті знайшли релевантні методи і прийоми для аналізу цієї проблеми. Літературна творчість, що розвивалась протягом усього ХХ століття, неодноразово свідчила про актуальність поєднання різнорідних начал, – бо таким чином словесна творчість невпинно розвивалася, оновлюючись та збагачуючись. Російська література в загальносвітовому культурному контексті несе у собі моральність та високу духовність народу, є сукупністю його етичних і естетичних поглядів, проявом творчого потенціалу і обдарованості. Як мистецтво слова вона містить у собі бездонний кладязь позитивної духовної енергетики, формує і передає національні та загальнолюдські цінності через покоління, культивує їх в душах людей. Національне письменство засобами мистецтва слова допомагає розвивати та збагачувати внутрішній світ людини, позитивно впливати на її свідомість, спрямовувати морально-етичний потенціал у позитивний бік, розвивати інтелект, креативні здібності, навички та естетичний смак.

Історія утворення на наявності відмінностей між елітарною та масовою культурою і літературою довга і складна, однак термінологія, особливо в галузі літератури, відносно нова, що дає нам нагоду проаналізувати її більш ретельно.

Феномен поняття «масова література» має різні значення як у вітчизняному, так і в зарубіжному літературознавстві та методиці викладання літератури. В англійській літературно-критичній традиції звичайним є термін «популярна література», в німецькій – «тривіальна література», у французькій – «паралітератури», проте у вітчизняних і у зарубіжних літературознавців термін «масова література» визначається як ряд подвійних протиставлень: перш за все «масова» – це протиставлення «елітарної» [92, с. 15], а також «високої», «класичної», «справжньої», «серйозною» – суперечить з «низькопробною», «дилетантською», «штампованою», «розважальною» і так далі [92, с. 17]. Щоб дати містке визначення «масової літератури» та виявити її естетичну сутність, необхідно вийти за рамки негативної оцінки і поглянути на це явище під історико-літературним кутом, представивши його як соціокультурний феномен, характерний для певної епохи.

Питання про розвиток і зростання масової літератури й нині залишається досить суперечливим. Одні дослідники вбачають її витoki в далекому минулому – літературі Відродження, середньовіччя і навіть античності, зокрема автори статті «Категорії поезики в зміні літературних епох» до масової літератури відносять «давньогрецький роман і перський Дастан», «середньовічні житія» і «східну обрамлену повість» [64, с. 9]. Австрійський філософ і мистецтвознавець Арнольд Хаузер вбачав риси «масовості» і «стандартизації» у літературі еллінізму, та навіть в новелах італійського Відродження [64, с. 9]. Подібні судження, на нашу думку, не позбавлені підстави. Дійсно, багато літературних явищ античності, середньовіччя та Відродження (наприклад, любовно-пригодницький роман, який досяг розквіту в епоху еллінізму, лицарський роман) можна вивчати як феномени масового, популярного мистецтва. Тобто, передумови для появи масової літератури у ХХ столітті почали формуватися аж з моменту зародження людського суспільства або на зорі християнської цивілізації, якщо доцільно. Прикладом можна назвати спрощені варіанти Священних писань («Біблія для жебраків» та ін.), розрахованих на велику аудиторію [64].

Витоки масової культури та літератури теж пов'язані з появою у світовій літературі XVII-XVIII століть детективного, авантюрного, пригодницького, роману, що писалися з метою розширення аудиторії читачів. Доречно буде згадати творчість письменників: Даніеля Дефо (1660-1731 рр.), автора відомого роману «Робінзон Крузо» і Матвія Комарова (1730-1812 рр.) – творця бестселера XVIII-XIX століть "Повісті про пригоди англійського лорда Георга» та багатьох інших не менш відомих творів [64]. Книги цих авторів написані академічною та одночасно простою і доступною мовою. Беручи до уваги, що масова література не має прямого відношення до літератури як мистецтва, вітчизняне літературознавство довго не приділяло уваги дослідженню цієї проблеми.

Феноменальність поняття «масова література» проявляється й у тому, що воно має різні значення. Літературний критик Н. Акімова в одній зі статей справедливо зазначила, що «прагнення позначити полярні явища художньої літератури («масова», «формальна», «комерційна», «низова», «тривіальна», «паралітература», «белетристика» – «висока», «елітарна», «серйозна», «класична», «справжня») призвело до того, що ці визначення йдуть як синоніми, коли насправді представляють різні понятійні ряди, маючи на увазі в першому випадку лише успіх у широкого читача, а в другому – художні достоїнства творів» [3, с. 6].

Багато літературознавців вважають, що масова література в широкому сенсі – це той пласт літератури, який не отримав високої оцінки художньо освіченої публіки, викликав її несприятливе ставлення, або залишився не поміченим нею. Отже, канонічний початок (запозичення з «елітарної» літератури) лежить в основі усіх жанрово-тематичних різновидів масової літератури, що зараз складають її жанрово-тематичний репертуар. В цей репертуар, що склався в середині XX століття, зазвичай входять різновиди романного жанру: детектив, бойовик, шпигунський роман (або усі під назвою «кримінальний роман»), трилери (романи жахів, типологічно висхідні до «готичним »романам), фентезі, любовний та дамський романи,

сентиментальний, роман і костюмно-історичний з елементами мелодрами [115, с. 33].

Сьогодні вітчизняні літературознавці приходять до висновку, що в потоці літератури виділяються твори різного гатунку. Було написано багато праць, присвячених масовій «новій» для України літератури. Це в основному оглядові статті, що стали спробою визначити українську масову літературу в історії української літератури в цілому. Без сумніву, думки зарубіжних вчених мали свій вплив на формування позиції українських критиків з цього питання.

Отже, класична література створюється перш за все часом, а не тільки метрами. Визначення високого й низького в різні періоди є різним. Рабле теж колись був митцем низького стилю і смаку, однак зараз його б швидше віднесли до елітної літератури наряду з Петраркою і Данте [64]. Крім виникнення читацької аудиторії зі смаком до масової літератури, комерціалізації літературного життя і письменницької діяльності, каталізатором процесу становлення та розквіту масової літератури ставали різноманітні техніко-економічні фактори.

Стрімкий розвиток масової літератури в середині ХХ століття багато в чому було обумовлено науково-технічним прогресом у сфері книжкової торгівлі і книговидання. Отже, опозиції «тривіальна» – «оригінальна», «шаблонна» – «майстерська» займають своє правомірне місце у трактуванні масової літератури, коли мова йде щодо класичних епосів культурного розвитку. Причому авторитетні дослідники давно дійшли парадоксального висновку: «...масове поширення мистецтва завжди є небезпечним. Але, з іншого боку, звідки взятися новому високому мистецтву? Адже воно не виросте зі старого високого мистецтва.» [3]. Так, масовій літературі стали притаманні взаємовиключні ознаки. По-перше, вона складає більш поширену в кількісному відношенні частку загальної літератури. При визначенні ознак «поширена – нерозповсюдження», «читабельна – нечитабельна», «відома – невідома» масова література отримує марковані характеристики. Отже, «масовій літературі» притаманні такі головні риси: популярність, тобто

комерційний попит; поширення в значних верств суспільства, істотний вплив на світосприйняття читача; демонстративна тривіальність, тобто змістовно вона заснована на розповсюдженні стереотипів, «загальних місць», буденних в системі ціннісних уподобань суспільства на етапі певного конкретно-історичний періоду; чітка структурованість, тобто організована відповідно канонів, заснованих на найбільш успішних зразках попередників [64, с. 37]. Творці масової літератури, за визначенням Ю. Лотмана, «підмайстри», є необхідними для великої літератури, адже вони створюють «живильний канал і резонують середовищ», ніби живлять кореневу систему літератури [4, с. 177-179]. Одним з основних принципів вивчення сучасної масової літератури і культури ми вважаємо підхід до неї як до белетристики на протигагу фактичній літературі. Тобто опозицію «белетристика» – «фактична література» вважаємо доцільною та правомірною досліджувати в значеннях «масова» – «ексклюзивна», «імітована» – «автентична»: це важливий крок переосмислення закономірностей сучасної літератури, механізмів її дій на читача, перспектив її впровадження в суспільну свідомість і впливу на неї саму, адже комерційна література (проза) теж ділиться на два типи:

- 1) суто комерційна – неоригінальна і не несе ніякої художньої цінності;
- 2) якісна белетристика – оригінальна, що має певну художню вагу.

З огляду цих оціночних характеристик, сучасна белетристика – явище, що безумовно заслуговує на увагу дослідників з тієї ролі, яку воно відіграє в словесності кінця ХХ – початку ХХІ століть. При цьому сучасна белетристика є як фактом літератури, так і культури. На відміну від класики, яка формує «непорушний» фундамент літератури, белетристика – феномен, що виник з часом, а тому він піддається безпосередньому впливу своєї публіки, а в свою чергу впливає на неї. Сучасна белетристика – це частина масової культури (проте вона зводиться до неї неповністю, тому зв'язок між белетристикою і «масовою літературою» не менш складний, ніж між белетристикою і класикою). Тому вивчення белетристики, що є формою словесності і відповідно може аналізуватися за допомогою філологічного інструментарію,

має проходити із застосуванням інших засобів, наприклад з культурології і, ймовірно, ще цілого набору інших дисциплін культурологічної спрямованості: соціальної психології, соціології, книгознавства. Найбільш адекватною методикою вивчення цього складного об'єкта можна зробити дослідження, що входять до культурологічного та лінгвістичного принципу аналізу дискурсу. Це не новий підхід в світовому літературознавстві [91].

У літературознавстві вітчизняному проблеми масової літератури (її зв'язків з белетристикою і класикою) тільки в останні десятиліття почали вважатися проблемами гідними вивчення (роботи Т. Гундорової, Я. Поліщука, М. Павлишина) [115]. Правда, дослідження масової літератури в Україні велися і раніше – найбільш прискіпливі дослідники вітчизняної словесності другої половини ХХ століття підмітили парадоксальний по своїй природі факт: так звана література соцреалізму, яка поза сумнівом є «формальною» літературою, що повністю за своїми естетичними параметрами відповідає тому, що прийнято називати «масовою літературою» [3], а отже, вся широко розповсюджена історія та теорія соцреалізму є, по суті, історією й теорією масової літератури.

Та розглянуті під цим кутом наукові здобутки даної епохи дають чимало приводів для цікавих спостережень в масовій літературі. Щодо класичної літератури, то вона була, є і буде першочерговим предметом вивчення літературознавства, як і методики викладання літератури. Відносно ж аналізу белетристики, що є кореневою системою масової літератури, перше слово поки належить лише критиці [115]. Однак це є цілком закономірним. За своїми художніми та естетичними ознаками сучасні масові твори не поступаються давно закладеним канонам, але, на відміну від класичної літератури, вони можуть піддаватися аналізу критиків. Не дивно, що вони стали об'єктом літературознавства, оскільки є не лише фактом культурного життя, а й складним та цікавим елементом літературного процесу.

Тому не дивно, що белетристика – феномен, що може бути визначений за своєю естетичною та художньою специфікою лише у співвідношенні з

літературою «високої» класики і масовою літературою, на основі яких вона базується [90]. Масова література та белетристика, останнім часом стають об'єктом жвавої уваги з боку представників різних спеціальностей, бо за своїм обсягом і, ймовірно, впливом на сучасний культурний та літературний процес, на читача вони займають провідну роль. Література та культура є безперервним процесом, де періоди спаду змінюються періодами стрімкого розвитку, а етапи формування цінностей – етапами їх переоцінки. Тому для погляду на літературний процес як систему вкрай необхідно вивчати літературу «другого» і «третього» планів, масову літературу і белетристику як її складову – саме в них зростають тенденції, що з часом призведуть до виникнення нової класики і нових шедеврів художньої творчості [115].

1.2. Програми з літератури для старших класів. Стандарти вивчення класичної та масової літератури

Сьогодні перед вчителем літератури постає необхідність вибору релевантних підручників і програм. Це є головною проблемою у викладанні літератури взагалі, і зокрема, сучасної як масової, так і класичної. Правильним є вибирати не підручник, а програму, до якої дається повний або неповний перелік книг, що входить у навчально-методичний комплекс. Програми з літератури умовно можна розділити на дві великі групи. Одна, в якій для кожного класу збережений хронологічний, історико-літературний принцип організації навчального матеріалу при певній зміні змісту літературної освіти. І друга, в основу якої покладено абсолютно інші принципи, наприклад, жанровий або проблемно-тематичний [5].

Головне завдання програм з літератури для учнів старшої ступені – забезпечити варіативність і диференціацію літературної освіти, чого неможливо досягти за наявності єдиної програми для випускних класів. «Сучасна старша школа має класи різного рівня: загальноосвітні, профільні (негуманітарна), поглибленого вивчення предмета (гуманітарні та філологічні) [8].

Зрозуміло, що механічне скорочення навчального матеріалу програми для поглибленого вивчення не дозволяє вчителю на практиці продуктивно займатися літературною освітою учнів профільних негуманітарних і загальноосвітніх класів. На вибір вчителя пропонуються дві програми, перша орієнтована на освоєння освітнього стандарту (базовий рівень) і може використовуватися в загальноосвітніх і профільних негуманітарних класах; друга програма передбачає поглиблене вивчення літератури (профільний гуманітарний та філологічний рівень). Відмінність програм є істотною. В основі програми базового рівня лежить проблемно-тематичний принцип» [7].

Твори для вивчення і читання об'єднуються в блоки з позиції їх значущості для вирішення тієї чи іншої моральної, естетичної, загальнолюдської проблеми, розкриття певної так званої «вічної» літературної теми. Програма нетрадиційна за побудовою і змістом. Крім творів «обов'язкового мінімуму», які забезпечують підготовку старшокласників до підсумкової атестації, вона включає ще й додаткові тексти російських і зарубіжних письменників. Програма варіативна: до кожної теми пропонується короткий список книг, таким чином виходить, що текст для читання і вивчення що не входять в «... мінімум» учень визначає самостійно [3].

«Такий підхід дозволяє зберегти інтерес учнів до літератури, які не вибрали для себе гуманітарну лінію освіти, забезпечує освоєння художнього твору як своєрідного підручника життя, джерела духовної пам'яті людства.

Все це вимагає від педагога нових підходів до уроку літератури в старшій школі. Програма розрахована на 2 години на тиждень» [8].

Програма для поглибленого вивчення літератури (рівень профільних класів і навчальних закладів) являє собою хронологічний системний курс на історико-літературній основі, який дає можливість учням в подальшому продовжити освіту в гуманітарній області. У центрі уваги в таких програмах лежить не тільки конкретний художній текст, а й художній світ письменника, літературний процес. Акцент робиться на вивченні художнього тексту з використанням знань з історії та теорії літератури, з опорою на літературну

критику [22]. У програмі профільного рівня значно розширено коло письменників, що дозволяє учням робити узагальнення на основі літературного матеріалу, зіставляти художні твори різних епох. При реалізації програми поглибленого вивчення літератури вчитель самостійно визначає глибину і шлях аналізу конкретного твору, враховуючи як місце твори в літературному процесі та творчості письменника, так і можливості учнів, їх потреби [21].

Програма розрахована на 2 навчальних години на тиждень і передбачає впорядкування різними курсами на вибір (за пропозицією школи і учнів). У кожній програмі представлений державний стандарт, рекомендований міністерством освіти України. У ньому представлений список авторів творів, обов'язкових до вивчення і список, рекомендований для вибору учнями. З додаванням нових і поверненням забутих імен стандарт періодично змінюється (остання програма була видана в 2012 році, а крайні правки до неї у 2015-2017 році). Наприклад, в список для самостійного вибору учнів внесені брати Стругацькі А. і Б. «Важко бути Богом» і Кузнецов А. «Бабин Яр» [21].

Вчителям також надана своєрідна свобода – вони вирішують, яким чином повинні вивчатися запропоновані тексти, і можуть розширити список на свій розсуд. У стандарт включені автори другої половини ХХ століття, які отримали суспільне визнання сучасників та інші (на вивчення не менше 3 авторів за вибором). Програми, ґрунтуючись на цьому стандарті, пропонують на вибір вивчення цих авторів та їхніх творів, але самі укладачі програм мають право включати короткий список книг, які не входять до стандарту [48]. Саме учні роблять вибір, що йде тільки на користь їх інтересу до літератури, його збереженню в загальноосвітніх і непрофільних школах.

«Література останніх тридцяти років розглядається як необов'язкова для вивчення, так як вона ще не цілком є фактом наукової історії літератури» [3]. Але на розсуд вчителя вона цілком може стати предметом історико-критичного вивчення. Деяка література цих років представлена в програмі під редакцією А.Г.Кутузова, в якій пропонується поглиблене вивчення

художнього світу письменника. У програмі під редакцією М.Б.Ладигіна представлена наступна література: в 9 класі для самостійного читання учням пропонується роман Набокова «Запрошення на страту» [54, с. 45-73].

У програмі під редакцією А.І. Княжицького старша школа орієнтована на співпрацю школи з філологією, велике значення надається вивченню поетичних текстів. При вивченні даються розділи і теми, розгорнуті рекомендації до змісту. На кожен тему відведено певну кількість годин, наприклад, на літературу еміграції їх виділено 12. Творчість Набокова представлена романом «Спостерігач», а творчість І. Бродського темою любові («Горіння»), темою поета і поезії («Осінній крик яструба») і імперії («Поцілунок»). Ця програма призначена виключно для роботи з поглибленим вивченням літератури в гімназіях і ліцеях гуманітарного профілю. Вивчення самих текстів відбувається в повному обсязі, а принцип вивчення проблемно-тематичний [22].

Проблемою для викладачів літератури є те, що на вивчення творів за вибором рекомендовано не більше 5 авторів. А іноді часу на уроках не вистачає навіть і на них. У кращому випадку їх імена прозвучать в оглядових лекціях.

При їх виборі потрібно враховувати, яка програма відповідає меті методики викладання літератури в сучасній школі. «Гуманізація освіти на перший план висунула поняття «особистості» учня. На розвиток творчих здібностей учнів націлена сучасна програма з поглибленого вивчення літератури у гімназіях і ліцеях під редакцією М.Б. Ладигіна: «Літературна освіта в школі є складовою частиною розкриття творчого потенціалу учнів» [7]. Основну мету літературної освіти деякі вчені також пов'язують з впливом на ціннісні орієнтири особистості, і програма, розроблена колективом під керівництвом А.І. Княжицького, звернена до учня, «до вдосконалення його особистості, його моральних якостей» [4]. «У програмі А.Г. Кутузова головна мета – «формування емоційної культури особистості і соціально-значущого ціннісного ставлення до світу і мистецтва» [4]. Програма з літератури,

розроблена під редакцією Г.І. Беленького і Ю.І. Лисого, забезпечує «формування читацької культури учнів, безпосередньо і опосередковано впливає на їх особистісні якості ...». В основі концепції сучасної літературної освіти «завтрашнього дня» закладена ідея гуманізації, що забезпечує в процесі становлення особистості вибір життєвого шляху і сприяє пошуку і знаходженню людиною сенсу життя в пізнанні самого себе і навколишнього світу [21].

Побудова програм за жанровим принципом, з одного боку, значно допомагає розвитку літературознавчих умінь школярів на основі так званого жанрового «очікування», коли закони жанру диктують певні властивості творів. Структура і зміст літературних текстів як би «запрограмовані» самим жанром, тому що в родово-жанровій природі творів втілено історико-культурний розвиток мистецтва слова [8]. Це допомагає кращому навчанню учнів інтерпретації текстів в контексті художньої культури, вмінню створювати власні усні та письмові висловлювання в певному жанрі.

«На жаль, багато хороших програм впроваджуються в практику шкіл досить повільно. Часто у сільських школах їх майже не використовують, що, ймовірно, пов'язано з необхідністю дооснащення шкіл новими сучасними підручниками, які досить дорогі. Регіональні органи управління освітою через брак фінансування цієї сфери на місцевому рівні вибирають підручники дешевше, а купити підручники за рахунок батьків учнів не завжди можливо. Крім того, інноваційні підходи програм і підручників охочіше беруться освоювати саме молоді вчителі, яких в сучасній школі з кожним роком стає менше. Вчителі з великим стажем роботи і усталеною системою стереотипів нерідко не хочуть перебудовуватися, адже вивчення разом зі школярами нових творів вимагає і додаткового часу для підготовки до уроків, і додаткових розумових і емоційних зусиль» [49].

Можна вважати, що якби більше вчителів спробували працювати за сучасними зручними програмами, вони б швидше зрозуміли, що в них добре і корисно, а що потребує доопрацювання. Але кількість годин на викладання

літератури в школі катастрофічно скорочується. Можливо, і цей факт рішуче гальмує впровадження в школи програм, які сильно відрізняються від змісту шкільної літературної освіти в недалекому минулому [49].

Програма з літератури під редакцією М.Б. Ладигіна пропонується для роботи в класах з поглибленим вивченням літератури, гімназіях і ліцеях гуманітарного профілю [54]. Така адресність програми говорить сама за себе. Її першочергові завдання спрямовані на формування читацького смаку у дітей, вміння відрізнити справді художні твори від літературних «виробів». Змістовний аспект грамотної програми включає російську літературу в контекст світової, що пояснює наявність в програмі багатьох творів зарубіжної літератури. Автори ставлять перед школярами завдання: на основі принципу історизму визначити діалектику літературних традицій і новаторства, спадкоємність інших літературних епох.

Автори програми виступають проти урізання і, як наслідок, спотворення літературних текстів, наполягаючи на їх вивченні в повному обсязі [54].

Також часто в самих запропонованих програмах автори не вказують потрібну кількість годин для вивчення окремих творів. Це призводить до того, що вчителі підлаштовують програму під ту невелику кількість годин навчального плану, за яким працює вся школа, а це часто веде до усічення і навіть спотворення програми.

Привести в приклад також можна ще одну програму з літератури видавництва «Просвіта», складену групою авторів під керівництвом А.І. Княжицького. Головною установкою програми можна вважати місію навчити школярів розуміти, що література перетворює та переосмислює дійсність за законами художнього світу і грамотний вчитель ніколи не буде зводити художній текст на рівень побутової історії (в сучасній школі, на жаль, це явище нерідке). У програмі актуалізуються естетичний, етичний, мовний та культурологічний аспекти, взаємозв'язок яких повинен викликати у школярів інтерес до читання художньої літератури. Проблемно-тематичний принцип організації навчального матеріалу, про що сказано в пояснювальній записці,

«не знімає питання про історизм». Тільки час покаже, для яких саме класів і вчителів призначена ця програма, і наскільки її незвичайний задум може бути втілений в загальноосвітніх школах, який саме вчитель потрібен для її реалізації [48].

Навряд чи бувають ідеальні програми і підручники для них. Тільки вчитель у своїй практичній діяльності розуміє – вибір програми і підручників залежить від цілей, які він ставить перед собою, специфіки класу і самої школи, його власних інтересів і рівня професіоналізму [49].

Сьогодні вчитель самостійно може скласти елективний курс для поглибленого вивчення літератури, який буде затверджений директором або групою інших вчителів літератури.

Зміст курсу може бути представлено літературою з реалістичною і модерністською домінантою. «Нині література, розбилася на прозу і поезію з реалістичної домінантою, та прозу і поезію з постмодерністською, вже не зовсім гуманістичною, домінантою йде в майбутнє як би «крізь вогонь скорботи». Вона насилу створює рівність душі і діянь, тобто художню довершеність, залишаючи платформу явною публіцистичності» [8].

«Реалістична гілка літератури, переживши стан заціпеніння, шоку, відчуття незатребуваності і відтерті, з не малою працею підходить до нових тем, до осмислення перелому в сфері моральних цінностей» [4].

Вивчення класичної та масової літератури у школі в системі філологічної освіти носить особливим чином організовану форму діяльності на уроках, що включає:

1. детальний відбір творів для вивчення;
2. дотримання правильного співвідношення компонентів вивчення (російської літератури та зарубіжної літератури) і взаємозв'язків між ними;
3. залучення історико і теоретико-літературної матеріальної бази;
4. урізноманітнення форм діяльності (факультативні заняття, позашкільна робота).

Метою такого викладання є активізація інтересу школярів до вивчення літератури, її розуміння, до чого і заохочують творчо-ігрові прийоми, що поєднують одержані знання школярів з реальним життям, навколишнім світом та подіями в суспільстві. Для досягнення цієї мети необхідно паралельно розв'язувати такі завдання:

1. детально пояснювати школярам основні вершинні явища світового літературного процесу, його загальні закономірності;
2. робити акцент на історії розвитку від найдавніших часів до сьогодення;
3. розтлумачувати літературознавчі поняття і терміни, що необхідні для аналізу та самостійної інтерпретації художніх творів, а розуміння закономірностей розгляду літературного процесу;
4. допомогти з визначенням національної своєрідності й загальнолюдської цінності літературних творів;
5. розвинути в учнів навички розрізнення явищ класичної та масової культури;
6. постійно розвивати образне та художнє мислення підлітків;
7. прививати повагу до духовних досягнень світової спільноти;
8. навчити чемному та ввічливому ставленню до расових, соціальних, етнічних, релігійних та національних особливостей, переконань, пріоритетів, цінностей та точок зору, привчити до толерантності;
9. навчити зберігати і продовжувати власні національні традиції, не сприймати культу сили і переваги матеріальних цінностей над духовними.

Школа працює в умовах постійних змін та розвитку. Тому не диво що постійні зміни також присутні і в методиці викладання літератури. Зарубіжна література у школі – це невичерпна скарбниця для духовного й художнього збагачення учнів. Усі періоди, століття, часи заново тлумачать, демонструють та пристосовують до своїх потреб літературну класику. Вона – нетлінне

джерело пізнання, виховання моральних і духовних цінностей підростаючого покоління. Вивчення іноземних класиків і сучасних зарубіжних письменників, надають багато можливостей для розширення художнього кругозору підлітків, зрощують в них сприйняття творів літератури як мистецтва і є основою для глибшого розуміння рідної літератури, що є складовою світового літературного процесу. Тому на нашу думку слід заохочувати розширення шкільних програм з російської літератури, а також додаткове введення творів зарубіжних письменників.

Сьогодні одним із завдань вчителя – є привертання уваги юних читачів до класичної літератури, саме до текстів її творів. Вони як ніякі інші сприяють вихованню учнів, а слово письменників викарбовується у пам'яті на усе життя.

Твори зарубіжних авторів в цьому відношенні в силу меншої популярності виявляються в найвиграшному становищі. Перед викладачами постає завдання не тільки представити їх учням, а й зібрати усе, що позитивно сприятиме збагаченню духовного світу підлітків, їхньому художньому розвитку. З цього витікають різні варіанти роботи з текстами творів: заучування напам'ять, словникові конкурси, цитування в вільній передачі речень тексту, складання таблиць чи карток, запам'ятовування фраз та афоризмів тощо.

У старших класах при викладанні зарубіжної літератури основну увагу потрібно приділяти аналізу художніх творів з точки зору методу письменника. Питання у ході аналізу мають носити проблемний характер, спрямований на з'ясування ідейного і художнього замислів твору. Методи, використані вчителем для проведення уроку, можуть бути різноманітними: лекція, доповіді учнів класу, коментоване читання, диспути, бесіда тощо.

Вивчення класичної та масової літератури в школі супроводжується різноманітними письмовими роботами: викладом, переказом, твором-мініатюрою, написанням рецензій і статей, колонок для шкільних

літературних газет, створення планів, таблиць, написання сіквелів чи приквелів до творів.

Для розвитку художньої уяви на уроках вчитель може використовувати різноманітні види наочних посібників та обладнання: малюнки самих учнів з заданих тем, ілюстрації і картини художників, різні видання книг авторів, портрети письменників, аудіо записи, уривки пісень, фільмів, тематичних програм, спеціальні таблиці, картки, вирізки з газет та журналів. Велика увага приділяється словникової роботі і методиці її проведення. Задля закріплення матеріалу, кращого запам'ятовування, володіння учнями матеріалом, можна використовувати рекомендований словник для кожної окремої теми.

Вивчення художньої літератури сприяє поглибленню гуманітарних знань учнів, чіткішому уявленню про світовий літературний процес і роль вітчизняної літератури у ньому. Шкільний курс базується на основі комплексного підходу, що включає аспекти історико-літературного, літературно-теоретичного і культурологічного огляду літературних явищ і безпосередньо розглядає літературу як вид мистецтва. Такий підхід дозволяє більш ефективно вводити школярів до світу художньої літератури, безпосереднього самостійного спілкування з текстом.

У курсі зарубіжної літератури представлені письменники різних країн і епох. Важливо визначити та роз'яснити учням індивідуальні особливості кожного з них, знайти також спільне, що притаманне їх творчості, певним епохам, підкреслити спадкоємність у літературі, зображення традицій.

У сучасному викладанні класичної та масової літератури існує чимало недосконалостей: недовершеність програм, мала кількість і іноді неконтрольована якість методичної літератури тощо. Задля рішення цих проблем, потрібно переосмислювати підхід до викладання зарубіжної літератури. Він повинен стати системним, акцентуючи увагу на віці учнів і не залишаючи місця уривчастості, незавершеності, фрагментарності поданих знань.

1.3. Методичні рекомендації Міністерства освіти України до вивчення літератури у середніх класах

Для вивчення зарубіжної літератури в школах використовується поєднання декількох принципів, а саме:

1. 5-7 клас – жанрового та проблемно-тематичного;
2. 8-9 клас – жанрово-родового та історико-літературного;
3. 10-11 клас – мультикультурного та історико-літературного.

Така визначена структура дає можливість працювати за творами не тільки за хронологічною послідовністю, а й за принципом концентрованого розширення (від елементарних уявлень про літературні явища – до поглиблених знань щодо них) [67].

Упорядкованість літературної освіти допомагає реалізувати принцип перспективності в навчанні, дає можливість учням звертатися до того чи іншого митця чи літературного періоду в різний час, зрощує в школярах повагу та любов до книги, звичку крокувати з творами, героями та художниками у подальшому житті [53].

Учні 5-7 класів за період навчання мають набути базових умінь та навичок для роботи з художніми творами, розуміння та здатність розрізнення творчості різних митців, відмінності жанрів, елементів змісту та форми і їх зв'язок [65].

Учням 8-9 класів надаються загальні знання про розвиток літературного процесу. Для вивчення обираються художні тексти, що найяскравіше представляють певну епоху та одночасно відповідають віку школярів [65].

Список творів для опрацювання у 5-9 класах укладається відповідно до віку підлітків за рекомендаціями вчених, психологів, вчителів, бібліотекарів, та за результатами досліджень підліткового читання серед різних вікових груп.

Програма становить основу для календарного та поурочного планування. У ньому вчитель самостійно, беручи до уваги дану кількість годин на опрацювання різних тем розділу, розподіляє урочний час на

вивчення художніх творів та інші види діяльності, планує їх, корегує час задля гарного оволодіння матеріалом і формування потрібних умінь, застосування різноманітних рубрик програми [67].

Це дозволяє вчителю творчо та індивідуально підійти до втілення програми, по-своєму в окремому класі, спираючись на інтереси та рівень знань учнів окремого класу, присутні умови викладання (наявність авторських текстів, можливість використання новітніх технологій, володіння іноземними мовами, знання російської мови і літератури, історії, підготовка до контрольної оцінки і т.д.).

Сучасна програма, запропонована Міністерством освіти для вивчення в загальноосвітніх школах на території України, містить обов'язковий і варіативний компоненти (відповідно 80%: 20%). Кожному класу пропонуються теми та твори для обов'язкового вивчення, зокрема поетичні для вивчення напам'ять. Варіативний компонент проявляється у можливості вибору творів в рамках обов'язкових запропонованих тем. Постає потреба у відповідному плануванні вчителем уроків та їхньому наповненні, творчого підходу, знання читацьких інтересів школярів, здатності йти поруч з вихованцями, допомагати зростанню їхніх потреб та рівня естетичного смаку. Якщо твір, що запропоновано для додаткового вивчення, не обирається для вивчення у класний час, його можна залишити для уроків позакласного читання [87].

Вивчення літератури спрямоване на розвиток вже сформованих у учнів здібностей і формування нових навичок і компетенцій [104].

Згідно з Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти програма зі світової літератури для 5-9 класів основну увагу приділяє розвитку необхідних компетенцій (вміння до самостійного навчання, спілкування державною мовою, (рідною) та іноземними; інформаційно-комунікаційних компетенцій, соціальних, громадянських, загальнокультурних) [75], а також орієнтується на розвиток літературних, які передбачають:

1. сприйняття учнями зарубіжної літератури як невід'ємної частини світової культури;
2. пізнання її специфіки як мистецтва слова, її гуманістичної місії і розміщення серед інших видів мистецтва;
3. знання літературних текстів, що є обов'язковими для вивчення, основоположних моментів і явищ літературного процесу, основних позицій та переконань видатних митців, усвідомлення величини їхнього культурного добутку;
4. розуміння літературознавчих понять і звернення до них у процесі аналізу та інтерпретації творів;
5. формування читацьких навичок і розвиток творчого мислення;
6. вміння створювати усні та письмові роботи;
7. орієнтування у літературному світі, розуміння культурної цінності творів, вміння до їх порівняння з втіленнями в інших видах мистецтва.

Літературна компетентність школярів складається з емоційно-ціннісної, загальнокультурної, компаративної компетенції окремої особистості, що формується поступово під час вивчення літературних творів.

Розвиток учнівської компетентності та всього, що входить до неї тісно пов'язане з формуванням навичок учнів до взаємодії та спілкування, знання та володіння іноземними мовами, розвинення мисленої діяльності, знанням культури мовлення та спілкування з оточуючими[104].

Зарубіжна література в навчальних закладах України викладається переважно українською мовою, також в деяких російською. Твори зарубіжних письменників вивчаються в курсі світової літератури у формі україномовних перекладів. Також для порівняння текстів вчителі можуть залучати переклади чи переспіви іншими мовами, якщо учні їх теж вивчають, наприклад російською для учнів на сході, півдні та в центрі країни та ін. При достатньому розумінні учнями мови оригіналів художніх творів та потрібній підготовці вчителя, стає доречним розбір текстів (їх фрагментів чи повного обсягу) мовою оригіналу, наприклад, творів О. Пушкіна, А. Чехова -

російською, О. Генрі, Дж. Лондона - англійською, Ф. Шиллера - німецькою і так далі. Таким чином предмет «Зарубіжна література» допомагає нам віднайти додаткову функцію – вдосконалення учнями україномовних шкіл своїх навичок з іноземних мов.

Компетентністний підхід втілено в життя у «Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» [87], у яких в кожному розділі програми на меті стоїть системне формування компетенцій і компетентностей учнів, постійне закріплення вивченого та застосування знань у буденному житті, розвитку набутих знань, умінь та навичок, їх поглиблення, а важливий етап підготовки до контрольних оцінювань.

Цілісний підхід реалізований у програмі із зарубіжної літератури з 5-го по 9-й клас задля вивчення художніх творів. Він цілком відповідає специфіці літератури як виду мистецтва. Програми для класів налічують невелику кількість творів, сприйняття яких розраховано на вік учнів, і які школярі повинні опрацювати повністю, співвіднести їх як творчу цілісність. Повністю прочитані твори дають можливість учням отримати яскраве естетичне та емоційне враження, впливають та розвивають роботу уяви та мислення, формують читацькі вміння. Установка на скорочення кількості годин для роботи з художніми творами та їх кількості в цілому, що відповідає програмі, несе перш за все «здоров'язбержувальну» технологію в освіті (усунення надмірного навантаження учнів, створення комфортного середовища для освіти, формування оптимістичних очікувань та їх здобуття в ході роботи з художніми текстами) [104].

В основі програми із зарубіжної літератури лежить діяльнісний підхід, що можна вважати ключовим фактором для всієї базової та повної загальної середньої освіти в українських школах. Саме завдяки цьому основним результатом курсу у школах є належний рівень розвитку і сформованості умінь учнів у читацькій діяльності, нахил до осмислення стану речей у сучасному світі завдяки обізнаності у досягненнях художньої літератури культури різних культур та часових меж.

У програмі розміщено чотири основні змістові лінії «літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: емоційно-ціннісну, літературознавчу, культурологічну, компаративну» [67].

Емоційно-ціннісна розвиває в школярах їх гуманістичний потенціал та привчає до цінування творів художньої літератури. Вона формує духовно-емоційного світу, етичні позиції, світоглядні переконання та уявлення, а також розвиває інтерес учнів до літератури, розширює коло читання, розвиває вміння і навички їх читацької діяльності [90].

Емоційно-ціннісна – це зміст даного навчального матеріалу. Програмою зазначені твори для дітей та юнацтва, що користуються популярністю:

1. 5-7 клас – пригодницькі, фантастичні, детективні, казкові;
2. 8-9 клас – різні роди і жанри творів, що знаменують деякі історико-літературні епохи;
3. 10-11 клас – складні за змістом і формою твори літератури, що розширюють уявлення учнів щодо перебігу літературного процесу, несуть у собі досягнення різних епох, країн та народів [105].

Зміст навчального матеріалу в програмі розподілено за розділами і темами, актуальними для учнів різної вікової категорії. В межах розділів і тем підняті актуальні етичні й естетичні аспекти, в анотаціях подані ціннісні характеристики літературних творів, підкреслюють вклад митців у літературу і культуру.

Вивчення літератури в 5-7 класах закриває розділ «Сучасна література», в 8-9 класах – «Література ХХ-ХХІ ст.» [90]. До них входять твори, що відображають проблеми сучасної молоді, розвитку літературного процесу з огляду на сьогодення та культури в цілому. Розширення представлених творів сучасної літератури в програмі наводиться поступово: від нескладних творів казково-фантастичного змісту до великих за обсягом і складних за жанрово-стильовими особливостями та проблематикою творів. Завданням сучасної літератури є підготовка учнів до адаптації у сучасному світі, допомогти ї взаємодії з їхнім соціокультурним середовищем.

Розділ «Сучасна література» [105] ставить на меті діалог учителя і учня за рахунок постійного оновлення творів, представлених у ньому, що слідують тенденціям сучасної літератури та культури.

Літературознавча лінія програми рекомендує вивчення творів в єдності змісту і форми. Обов'язковим є знання та розуміння головних художніх понять учнями, задля практичного їх застосування під час аналізу творів; вміння виявляти особливості літературних напрямів і течій; самостійно виокремлювати жанрово-стильові особливості художніх творів; вивчення базових принципів художнього перекладу.

В спеціальній рубриці «Теорія літератури» [106] представлена літературознавча лінія, що є лейтмотивом усіх розділів програми. У ній вказані основні поняття, які учні повинні використовувати під час аналізу та художніх текстів. Поняття та терміни тут подаються за принципом науковості (відповідно до розвитку самого літературознавства) та послідовності зростання від простих [105].

Культурологічна лінія сприяє розумінню художньої літератури як невід'ємної складової мистецтва, допомагає розкрити особливості творів, явищ та фактів у культурному розумінні, акцентує на зв'язках літератури з іншими науками, робить учнів більш ерудованими, виховує в них усвідомлення цінності традицій народів, різних культур. Культурологічна лінія втілена у рубриці «Література і культура» [106], яка також супроводжує кожен розділ.

Компаративна лінія сприяє порівнянню художніх текстів, здобутків та фактів різних літератур, встановлює зв'язки між ними, висвітлює їх особливі теми, мотиви, образи, та сприяє поглибленню знань і розвитку навичок учнів з іноземних мов [75].

В рубриці «Елементи компаративістики» викладено компаративну складову програми. Ця рубрика відповідає за цілісність уявлень учнів щодо місця художньої літератури в системі мистецтва та культури, пояснює міжпредметні зв'язки. Зміст цієї рубрики вчитель може творчо

урізноманітнити та доповнити за власним бажанням на підходящих для цього уроках.

Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти усі освітні області повинні містити українознавчі напрямки, які б прямо стосувалися літературного компонента «Мови і літератури», до якого входить сам предмет «Зарубіжна література». Так у рубриці «Україна і світ» подається тлумачення взаємозв'язків української та зарубіжної літератури, зарубіжних письменників та України, особливості розкриття українських тем у їх творах, йде мова про багатство літератури а мови у розрізі світової культури. Рубрика «Україна і світ» допомагає учням чіткіше визначитися та зрозуміти національну самоідентифікацію, цінності та відмінності нашого народу.

Вміння та навички, набуті учнями завдяки програмі з 5-го по 9-й класи мають у подальшому значно поглибитися у 10 – 11 класах старшої школи.

Основою викладання зарубіжної літератури у 5 – 9 класах є використання літературознавчих, дидактичних та методичних принципів:

1. традиційних (історизм, взаємозв'язок навчання та виховання, націленість на розвиток читацької діяльності школярів, взаємодії мистецтва та дійсності у розумі учня, комунікативність та інші.);
2. нових (ціннісного підходу, нерепресивності свідомості, діалогізму, компоративності та інші.).

Вивчення зарубіжної літератури в навчальних закладах це доволі творчий та цікавий процес, в якому вчитель і учні повинні виступати партнерами й учасниками культурного діалогу, який робить книгу невід'ємною частиною життя покоління ХХІ ст., прокладає шлях до здобутків цивілізованого світу, слугує задля збереженню миру і загальнолюдських цінностей.

Висновки до 1 розділу

У I розділі нашої роботи ми розібрали поняття феномену масової літератури, історію її становлення та розвитку, взаємозв'язок з класичною літературою; розібрали стандарти вивчення класичної та масової літератури; привели програму МОН України з вивчення зарубіжної літератури у загально-освітніх школах.

Отже, класична література створюється перш за все часом, а не тільки метрами. Визначення високого й низького в різні періоди є різним. Крім виникнення читацької аудиторії зі смаком до масової літератури, комерціалізації літературного життя і письменницької діяльності, каталізатором процесу становлення та розквіту масової літератури ставали різноманітні фактори. Стрімкий розвиток масової літератури в середині ХХ століття в основному був обумовлений науково-технічним прогресом у сфері книгодрукування і видання художніх творів.

Література та культура є безперервним процесом, де періоди спаду змінюються періодами стрімкого розвитку, а етапи формування цінностей – етапами їх переоцінки.

Сьогодні перед вчителем літератури постає необхідність вибору релевантних підручників і програм. Це є головною проблемою у викладанні літератури взагалі, і зокрема, сучасної як масової, так і класичної. Правильним є вибирати не підручник, а програму, до якої дається повний або неповний перелік книг, що входить у навчально-методичний комплекс. Програми з літератури умовно можна розділити на дві великі групи. Одна, в якій для кожного класу збережений хронологічний, історико-літературний принцип організації навчального матеріалу при певній зміні змісту літературної освіти. І друга, в основу якої покладено абсолютно інші принципи, наприклад, жанровий або проблемно-тематичний.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У СЕРЕДНІХ КЛАСАХ

2.1. Сприйняття художнього твору як одна з методичних проблем

Однією з основних проблем методики викладання літератури у загальноосвітніх навчальних закладах є проблема сприйняття учнями художніх творів. Так, в процесі навчання літературі в школі важливо пам'ятати, що «читання - це діяльність, що несе характер діалогу, а читач - активний учасник літературного процесу, адже він є суб'єктом діалогічних відносин і об'єктом впливу з боку прочитаного твору і його автора» [107, с.29]. Сприйняття художнього тексту несе продуктивний характер, а сприйняття читача здатне наповнювати різними змістами літературний текст.

Потрібно зазначити, що, аналізуючи психологію школярів після сприйняття художнього твору, засновник бібліопсихології М. Рубакін в своїй праці «Психологія читача і книги» написав: «Ми знаємо не з книги, і не чужі слова, і не їх зміст, ми знаємо наші власні проєкції, їх і тільки той зміст, який в них ми самі вкладаємо, а не те, що вклав автор. Скільки у книги читачів, стільки й тлумачень» [93, С.65-66]. Вчений зазначав, що літературний текст у значенні продукту конкретної ситуації залежить саме від думок читача, що інтерпретує цей твір, вказував на крайній ряд етапів бібліопсихологічного аналізу – від вивчення процесу читання до вивчення самого читача через його висновки з творів [103].

Ідеї М.Рубакіна знайшли своє продовження у працях багатьох дослідників. Так, відомий психолінгвіст Л.Виготський наголошував: «Художній твір, одного разу народжений, відривається від творця; він не існує без читача; він тільки можливість, яку використовує читач. У бездонному розмаїтті символічного всякого художнього твору лежить множинність його розумінь і тлумачень. І розуміння автором є найбільш, як одне з цієї множинності можливе, проте ніяк не обов'язкове» [90, с.342-343].

Вивчення читацького сприйняття при розгляді твору найбільш повно розкрито в працях О. Потебні, О. Білецького, М. Бахтіна та ін. Так, за А. Потебнею, читання є ніби відкриттям твору, адже його текст - це досі умовний об'єкт, який, щоб реалізуватися, повинен бути кимось сприйнятим. За словами вченого, художній твір виникає та оживає саме в уяві читача і, відповідно, має стільки змістів, скільки читачів біло у цього твору [33]. А. Потебня зауважує, що до появи читача твір нібито чекає свого завершення через розумове сприйняття. Пізніше ця думка була розвинена в роботах послідовника харківської філологічної школи, вітчизняного вченого О. Білецького, який підкреслював, що «... історія літератури не тільки історія письменників, а й історія читачів...» [6, с.26]. У цій роботі дослідник порушував теоретичні суперечності вивчення читача як учасника літературного процесу, сформулювавши концепцію діалогічності цього процесу, адже «... кожна спроба встановити естетичну цінність художнього твору безвідносно до сприйняття твору поки зазнає поразки ... твір є художнім або нехудожнім тільки у свідомості тих, хто його читає; саме вони розкривають у ньому красу, створюють його ідею, про яку часто і не підозрює той, хто пише» [6, с.29].

У своїх роботах А. Потебня зазначав щодо художнього сприйняття, що воно здатне доповнювати створене митцем. Дослідник підкреслював, що пізнання художніх творів має бути вільним від будь-якої упередженості [91]. Під час читацького сприйняття, важливо уникати категоричності, щодо наявності єдиного правильного авторського роз'яснення твору. Дослідник С.Курганов застерігає від вивчення літературних творів на уроці з подачею лише проекції авторської свідомості на свідомість учня [51].

Г.А. Гуковский називав першим актом зближення читачів з літературним твором його неупереджене сприйняття. Первинне сприйняття та знайомство з художнім твором, з одного боку, має великий вплив на читача, з іншого – не розкриває суті та глибинного змісту.

Читання – це особистісний індивідуальний для кожного процес [53], який впливає на створення плацдарму для формування окремих критеріїв

естетичної оцінки в учнів літературного твору як мистецтва слова.

Методика викладання літератури в школах як наука не може розвиватися без глибокого усвідомлення та розбору особливостей сприйняття читачами-учнями художніх текстів, які подані вчителями на початку аналізу творів. «Вчитель при вивченні художнього твору повинен враховувати суб'єктивне враження своїх учнів» [51, с.6].

Теорію естетичного сприйняття виклав М.М. Бахтін у роботах «Автор та герой в естетичній діяльності» та «До методології гуманітарних наук». М.М. Бахтін виділив у процесі художнього сприйняття три етапи:

1. Етап «*вживання*» - читач освоює життєвий простір героя як власний, зливається з ним, співчуває та співпереживає йому; бачить світ з подіями художнього твору, ніби стає їх учасником [5]. Але на цьому етапі повнота внутрішнього злиття читача з героєм ще не починається [5, с.17].

2. Етап «*вненаходимості*» [5] відбувається під час зустрічі читача з автором. Діяльність автора М.М. Бахтін називає «активністю того, хто відкривається», а читача – «активністю того, хто розуміє». Зустріч автора з читачем залежить від вміння самого читача зрозуміти форму художнього твору, наповнити її власним змістом, переосмислити задум автора.

3. Етап «*завершення*» сприйняття твору читачем. За М.М. Бахтіним, читач в деякій мірі є «творцем форми», бо форма є відношенням автора-творця й читача-творця до змісту. Це і є етапом завершення сприйняття художнього тексту [5].

Тільки ціннісне переживання читачем, за думкою М.М. Бахтіна, свого відношення до подій у творі, дає можливість відбутися діалогу з автором. Так і зароджується смисл художніх творів [5].

Розглядаючи питання художнього сприйняття творів, необхідно звернути увагу на вплив наївно-реалістичного сприйняття. Для нього характерне зведення читача головному героєві. Так, навіть події, зображені у романі, читачі починають вважати реальністю [102, с.28].

Наївний реаліст сприймає у творі тільки об'єкти зображення, без

врахування ролі власної уяви. Повний зміст твору стане доступним читачеві тільки коли об'єкт буде віддзеркалено, тобто розкрито в образі та оцінено [102, с.140].

«Не секрет, що на уроках літератури ми часто вивчаємо саме об'єкт зображення, не беручи до уваги суть, зміст, ідейне наповнення твору. Так учень тільки пізнає але не розуміє, а цього недостатньо. Суть вивчення літератури лежить у пізнанні як розумінні, а не тільки у накопленні матеріалів пізнання...» [29, с.18].

У художньому творі «об'єкт» зображення без його смислового тлумачення не може існувати. Вивчаючи лише героя, ми значною мірою укорочуємо твір та майже нівелюємо його як витвір мистецтва.

Отже, школа повинна поглиблювати принципи виховання, читання, мовленнєвої діяльності, розумового та художнього читання. Вчитель повинен розробляти та пропонувати своїм учням уроки, орієнтовані на розвиток засобів естетичного сприйняття підлітками навколишнього світу, які ще й будуть корегувати та виправляти їхнє наївно-реалістичне сприйняття прочитаного.

В рамках наївно-реалістичного сприйняття слід виділити також змішення читачем при роботі з твором художньої та нехудожньої інформації. «Буденним явищем навіть у серйозній історичній літературі стало запозичення біографічного матеріалу з художніх творів та навпаки, це пояснюється частіше простим співпадінням фактів з біографії героїв та авторів» [4, с.67]. При цьому не береться до уваги специфічна художня форма подачі тексту. «Особливо кидаються в очі фактичні співставлення та взаємопояснення кругозору автора та героя» [4, с.69]. Потрібно розуміти, що художній текст це самодостатнє явище, і тому смисл, ідеї та суть потрібно шукати у самому творі, а не за його рамками.

Як результат такі читачі не відчувають різниці між автором-творцем та автором-людиною, а це вже конкретно впливає на сприйняття вивчення художніх текстів.

Одночасно з тим знання життя та біографії письменника допомагає зрозуміти його творчість. Ю.М. Лотман у «Аналізі поетичного тексту» зазначав, що факти з життя часто лягають в основу поезії чи текстів, трансформуючись певним чином [67].

2. Наївно-реалістична ситуація. Іноді недосвідчені читачі починають сперечатися та протирічити героєві, з метою бесіди з автором. Але сам герой не винен, що автор задумав для нього саме такий шлях, дії та вчинки, тому ця справа з боку читача абсурдна. Погоджуватися, або сперечатися можна тільки з автором, а для цього вже потрібно розуміти поняття, змісти приховані у тексті.

3. Нехудожнє сприйняття – позиція читача-естета, яка залишає його байдужим до переживань героїв, подій у творі, думкам та почуттям автора та його оцінці власно створеного художнього світу. Це доволі рідке явище, проте згадка про нього має місце бути.

Таким чином, не зовсім адекватне читацьке сприйняття художніх творів багато в чому обумовлене недосконалістю практики у читанні текстів шкільної програми, що часто не бере до уваги психологічне єдність художньої моделі світу та вихід за її межі праць авторів, та ігнорує художню форму як змістовну структуру, що виражає авторське бачення світу.

Тому головною метою викладання літератури у школах є саме виховання естетично обдарованого читача, що вміє правильно читати та трактувати художній текст. «Естетичне читання тексту, тобто його художнє сприйняття – таке трактування змістовної та виразної його форми, що має на меті діалог читача з автором, та навіть полеміки з ним [32, с.32]. Звідси виникають два взаємопов'язані запитання: які почуття та думки хотів передати автор читачеві та яким способом він це робить?

Таким чином, сприйняття здійснюється майже як вирішення змістовних задач тексту художнього твору, шляхом тлумачення значень художньої форми та аналізу.

Художній текст таїть в собі чимало загадок: будучи другою, естетичною, реальністю, він відображає буття, відтворюючи його в художніх образах. Це світ смислів, значень, знаків, оформлених автором в особливий інформаційний простір: образ концентрує в собі енергію думки і почуття. Можна припустити, що ентропія – здатність енергії до перетворень – одне з властивостей такого простору. Художній текст – це діалог автора з самим собою, зі світом, з читачем. «Немає ні першого, ні останнього слова і немає меж діалогічному контексту (він йде в безмежне минуле і в безмежне майбутнє)... Немає нічого абсолютно мертвого: у кожного сенсу буде своє свято відродження», – пише М.М. Бахтін у своїй останній роботі «До методології гуманітарних наук» [6, с. 120].

Залучаючись художником слова в діалог культур, читачі шукають в літературному творі особистісні смисли, «значення для себе», актуальне з точки зору їх минулого досвіду і сьогоднішніх переваг і устремлінь. Вони актуалізують то одні смисли, то інші. Феномен читання здається природною даністю, навичкою, відпрацьованою в далекому дитинстві. І немає необхідності усвідомлювати читання як особливого роду діяльність в її найдрібніших операціях, якщо ми не зробили навчання читання нашою професією. Але для того, щоб професійно міркувати про цей предмет, необхідно визначити методологію.

Читанню приділяють увагу різні науки: психологія сприйняття і психологія творчості, дидактика як розділ педагогіки, методика викладання літератури, літературознавство, психолінгвістика.

Художня література, писав А.А. Потебня, це особливий спосіб пізнання світу: «Поезія, як і наука, є лише способом мислення, який вживається дорослими і дітьми, цивілізованими і дикими, моральними і аморальними. Вона не тільки там, де великі твори: як електрику не тільки там, де гроза, а як видно вже з елементарної форми, тобто слова, всюди, щогодини і щохвилини, де говорять і думають» [91]. Під словом «поезія» він мав на увазі не тільки художній твір, але саме спосіб мислити особливим чином. Через читання

людина освоює літературу, а значить, опановує слідом за автором новим способом пізнання світу. Чи усвідомлює це повною мірою методика викладання літератури? Для того щоб ще раз підкреслити значимість художнього тексту і читання на уроках літератури в школі, звернемося до парадоксальних міркувань Ю.М. Лотмана, який вважав, що текст, створений за законами однієї культури, здатний підключатися до інших самим відмінності в культурі. Ця властивість дозволила вченому заявити, що текст поводить як живий організм, як особистість [113].

Художній текст «поводиться як особистість», він створений особистістю автора і звернений до особистості читача. Саме тому не можна говорити про вивчення літератури в школі як про суто науковий безособистісний предмет. Вивчення літератури завжди особистісне, і починається воно з усвідомлення мети читання. Звернемося до психолінгвістики: «Зміст тексту принципово поліфонічний, він має безліч ступенів свободи, про що прекрасно писав М.М. Бахтін [6]. Він багатоаспектний, що стоїть за ним світ може бути побачений і осмислений читачем по-різному в залежності від того, що йому потрібно побачити, з якою метою і з якою установкою він вдивляється в текст. Зокрема, не можна забувати, що ми не просто розуміємо текст, а, як правило, використовуємо його в якості орієнтовної основи для іншої діяльності, яка якісно відрізняється від сприйняття тексту і включає це сприйняття в якості свого структурного компонента. Залежно від характеру цієї «великої» діяльності, місця в ній сприйняття тексту, типу тексту, ступеня сформованості навичок і умінь «великої» і «малої» діяльності і ряду інших факторів в кожному конкретному випадку оптимальною є різна стратегія сприйняття, в тому числі розуміння» [98, с. 143].

Текст впливає на читача певним чином, і цим впливом можна управляти. Характер «великої діяльності» визначимо як навчальну художньо-пізнавальну діяльність на уроці літератури. Яке місце в ній займає сприйняття тексту? Центральне. Тип тексту? Художній в його родової і жанрової

специфіки. Про сформованості яких навичок і умінь ми будемо говорити? В аспекті читацької діяльності це:

- висока швидкість і гнучкість читання;
- вміння зосередити увагу на певних питаннях змісту;
- вміння передбачати в процесі читання те, що буде далі;
- вміння визначати ключові місця тексту;
- вміння виокремлювати основну думку висловлювання;
- вміння виділяти логіку, структуру висловлювання.

Ці вміння необхідні для освоєння будь-якого тексту. Читання художнього тексту, як лаконічно і чітко визначив В. Асмус, є «праця і творчість». У такому процесі беруть участь різні сфери людської психіки: почуття, уяву, мислення, пам'ять. В.Г. Маранцман пише, що необхідними якостями читача є [119, с. 72]:

- активність і точність емоційної реакції;
- глибина осмислення художнього тексту;
- конкретизація літературних образів в читацькій уяві;
- здатність естетично оцінити форму твору;
- здатність бачити за художнім світом його автора.

Психологи (А.А. Потебня, Л.С.Виготський, Л.Г. Жабіцкая, Н.Д. Молдавська, В.А. Кан-Калик, О. М. Леонтьєв, А.А. Леонтьєв), філософи і літературознавці (В. Асмус, М.М. Бахтін, Ю.М. Лотман), методисти (Ц.П. Балталон, З.Я. Рез, Е.В. Квятковський, В.Г. Маранцман, З.С. Смелкова, Е.В. Перевозная) особливу увагу приділяли і приділяють специфіці сприйняття художнього тексту, закономірностям мовної дії, критеріям літературного розвитку особистості, процесу читацької діяльності. Їх дослідження допомагають осмислити оптимальну стратегію сприйняття і розуміння художнього твору на уроках літератури в школі. Умовами успішності читацької діяльності, якщо мова йде про художній текст, можна назвати розвиток читацьких інтересів, читацьких здібностей, словесно-образного

мислення, естетичного ставлення до слова, емоційного сприйняття, читацького уяви [50].

Аналіз сучасних посібників з методики викладання літератури, уроків, представлених в періодиці, свідчить про те, що уроки читання залишилися в початковій школі, а література в середніх класах обмежується аналізом художніх творів, прочитаних учнями вдома. Системи навчання виразного читання в школі не існує, а в початковій ланці основна увага приділяється техніці читання. Як етап вивчення художнього твору в школі читання зникло, перетворившись в прийом, в засіб перевірки теоретичних літературознавчих положень. Тим часом організація читання – головна проблема методики викладання літератури.

Відповідно до теорії мовознавства [119], мовленнєва діяльність складається з чотирьох функціональних блоків:

1. етап попереднього орієнтування (уточнюється цільова установка: для чого, навіщо читати);

2. етап планування діяльності (враховується установка, обсяг тексту, час, відведений на читання);

3. етап виконання діяльності (це процес смислового сприйняття тексту: розуміння складається з послідовного нарощування всіх мікротекстів);

4. етап контролю (аналіз результатів в залежності від цільової установки). При організації читання на уроці літератури всі ці функціональні блоки неодмінно присутні, якщо ми хочемо домогтися успішності процесу читання.

Читання, виділене в окремий етап вивчення літературного твору в школі, дозволить вчителеві цілеспрямовано і системно працювати над розвитком читацьких умінь і здібностей школярів. Читання можна розглядати і як ефективний методичний прийом, місце якого на кожному уроці літератури. Дотримуючись конкретних дидактичних завдань, вчитель вибирає відповідні види читання. За ступенем оволодіння швидкісними прийомами

розрізняють швидкісне і нешвидкісне читання; за технікою – читання вголос і про себе; в залежності від підготовки - підготовлене і непідготовлене. Читання про себе має не тільки велику швидкість, але і дещо інші психофізичні механізми.

Первісне швидке читання про себе дозволяє відобразити в свідомості художній образ в цілому, відбувається так зване «схоплювання»: специфіка сприйняття літературного твору в тому, що ми рухаємося від синтезу до аналізу. Сам по собі аналіз не мета, а засіб осмислення цілого. Втім, в цьому і полягає відомий феномен сприйняття: «Сприйняття – форма цілісного психічного відображення предметів і явищ при їх безпосередній дії на органи чуття» [44, с. 135].

На уроках літератури в школі в залежності від мети читання ми використовуємо такі його види: вивчення, перегляд, вибір. Читання, що вивчається в методиці викладання літератури іноді називають поглибленим. Це читання повільне, вдумливе. Часом при первісному швидкому читанні художнього тексту синтез не відбувається: читач не знаходить в поетичному творі ні особистісних смислів, ні естетично значущих образів. Не всім читачам вдається «орієнтуватися в складному внутрішньому просторі, яке можна було б назвати системою відносин. У цьому встановленні відносин, виділення важливого, в зведенні і переході полягає процес, званий «розумінням» [98, с. 140].

У програмі з методики викладання літератури виділено такий етап у вивченні літературного твору, як «читання і орієнтовні заняття». Тим самим підкреслена необхідність такого прийому, як коментоване читання. Поглибленому читанню складного поетичного тексту потрібно і можна вчити. Поглиблене читання перетворює юного читача в співавтора художнього тексту, він входить в його смислове поле, порівнює авторське бачення зі своїм, приймає або не приймає авторські смисли, отримує естетичну насолоду від прочитаного або відчуває внутрішній опір. Намагаючись розібратися в

підтексті, в тому, що не «схвачено» відразу, читач-школяр відчуває необхідність детального аналізу художнього твору [50].

Переглядаюче читання здійснюється з метою встановити, що представляє собою текст в цілому: фактична і тематична інформація схоплюються вже при побіжному перегляді. Існує інтегральний алгоритм читання, що дозволяє скласти загальне уявлення про книгу за п'ять-десять хвилин. Школярів можна познайомити з інтегральним алгоритмом читання в процесі ділової гри. Переглядаюче читання необхідно і при повторному зверненні до вже прочитаного (припустимо, в дні літніх канікул) тексту. Таке читання дозволить поживати стерте враження, уточнити забуті деталі. При цьому необхідно пам'ятати, що повторне поглиблене читання повторенням, в дидактичному сенсі цього слова, що не вважається, оскільки художній текст при кожній зустрічі з ним відкриває все нові й нові смисли.

Вибіркове читання використовується практично на всіх етапах вивчення літературного твору в школі. При всій цілісності художнього твору частини тексту нерівноцінні з точки зору інформації в них: одні несуть ключову інформацію, інші другорядну. На уроці аналізу художнього тексту учитель знову звертає увагу учнів на заголовки, початок і кінець тексту, ключові фрази абзаців, просить прочитати виразно найбільш значущі. Вибіркове читання допомагає школярам доказово підтвердити свої роздуми про прочитане.

Залежно від кількості учасників виділяють наступні види читання: монологічне, в особах (за ролями), хорове, багатоголосе, партітурно-поліфонічне. Відзначимо, що назви ці певною мірою умовні. Неважко помітити, що одні з цих видів читання використовуються на уроках літератури досить часто (монологічне, в особах), інші – вкрай рідке (багатоголосе).

Читання є найважливішим етапом вивчення літературного твору класичної та масової літератури в школі, і знання закономірностей моделювання цього процесу дозволяє вчителю реалізувати грамотне

керування їм і, можливо, відродити інтерес юних читачів до книги, потребу в діалозі з автором.

2.2. Методи та прийоми викладання сучасної літератури у школі.

Методика навчання літературі як наука в першу чергу завдячує педагогічному досвіду вчителя, його творчим знахідкам, ідеям та відкриттям, що стосуються закономірностей сприйняття, розуміння та інтерпретації художнього твору в школі. Мистецтво спілкування з художнім текстом на уроці літератури – ось що значить термін «методика» для викладача. Однак історія методики показує, що кількість і якість накопиченого досвіду неодмінно переростає в його наукове осмислення. Відкриваються закономірності вивчення літературного тексту в його родовій та жанровій специфіці, відбираються ефективні алгоритми його освоєння на різних етапах навчального процесу. Вступні заняття, уроки літературного читання, етап аналізу тексту, заключні заняття знаходять властиві саме їм дидактичні функції. Здійснюються спроби відбору та класифікації методів і прийомів викладання. Можливості суспільства, пронизаного сучасними інформаційними системами, дозволяють знаходити продумані «у всіх деталях моделі спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведенні навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів та вчителя» (В.М. Монахов), що означає вихід на педагогічні технології.

«Шлях до гармонії знань і моральності починається зі слова як культурно-національного феномена, системи смислів, які розкривають знання про світ і моделюють поведінку людини в ньому», – проголошує сучасна методична періодика [36].

Потенціал літератури як навчального предмета в школі, так само як і російської мови, спрямований на вдосконалення мовної особистості. Ми приймаємо за основу наступне визначення: «Мовна особистість є складною багаторівневою функціональною системою, що включає рівні володіння

мовою (мовну компетенцію), володіння способами здійснювати мовленнєву взаємодію (комунікативну компетенцію) і знання світу» [37].

Художні системи як відображення моделі світу (втіленої в ключових образах і мотивах тексту), літературознавчі категорії як спосіб специфічного пізнання мистецтва слова так чи інакше складають уявлення про світ, що розширює межі мови особистості: «Картина світу – та семантична реальність, в якій знаходиться людина» [37].

Література, в силу її особливостей, може не тільки надавати емоційний, естетичний вплив, а й бути зразком впливу образної мови. «Кращий спосіб вдосконалення культури своєї мови – занурення в атмосферу мовної майстерності поетів, письменників, ораторів, людей обдарованих, нашої інтелектуальної та мистецької еліти: «стежити за думкою великої людини» (А. С. Пушкін)» [30].

Володіти способами вступати в художню комунікацію, інтерпретувати текст, усвідомлювати особистісні смисли, знайдені під час читання, самому використовувати в спілкуванні силу образного, художнього слова – все це свідчить, на наш погляд, про рівень художньо-комунікативної компетенції особистості.

Способи освоєння художньої реальності теж різні, і на уроці літератури потрібно створити поле взаємодії різних свідомостей і установок. Це передбачає різні види завдань: для одних учнів на проявлення емоційного враження, для інших – раціонального, аналітичного погляду. Одні відкрито демонструють свої здібності в усному виступі, інші надають перевагу письмовому міркуванню, підготовленому вдома. Так здійснюється взаємонавчання: кожен демонструє сильні сторони своєї індивідуальності.

Цікаво в цьому відношенні думка Н.І. Берхіна, який називає діяльність учнів на уроках літератури «навчально-художньою діяльністю» і вважає неправильним спиратися при вивченні художнього твору на логіку пізнавальної діяльності та спрямування зусиль учнів тільки на оволодіння

«безособистісних» літературознавчих концепцій. Він визначає такі етапи навчально-художньої діяльності:

- виявлення початкових переживань школярів;
- активізація первинних читацьких переживань, що виникли на основі їх власних літературних знань;
- змістовний розвиток первинних читацьких емоцій і літературних знань;
- співставлення з загальноприйнятими літературознавчими знаннями особистих знань школярів;
- оцінка літературних знань як процес переосмислення своїх початкових читацьких переживань [37].

Вчителю важливо визначити, що він хоче отримати на конкретному етапі уроку при освоєнні художнього тексту – осмислення особистих вражень учнів, опис почуттів та образів, що виникли в свідомості читачів, інтерпретацію тексту, самооцінку процесу художнього пізнання або освоєння учнями загальноприйнятих літературознавчих концепцій. Треба вирішити, що стане пріоритетним – літературне знання або літературний розвиток.

Сучасна шкільна програма з літератури націлює на «оволодіння конкретними вміннями і навичками, пов'язаними з читанням, аналізом і інтерпретацією художнього тексту, а також практичне їх використання в процесі створення власних усних і письмових висловлювань, дослідницьких і творчих робіт, у навчальній діяльності і в різних сферах комунікації і ситуаціях спілкування» [36].

Крім того, вчителю-професіоналу відомо, що люди відрізняються способом уявлення та прояву свого досвіду. Це теж потрібно враховувати на уроці літератури, звертаючись до різних репрезентативних систем учнів, моделюючи в такий спосіб характер мовного впливу. Так, протягом уроку доцільно, звертаючись до учнів, включати в свою промову різні види мовних регулятивів: «Подивіться ..., ми бачимо ...» (для візуалів); «Давайте

послухаємо ...», «Це звучить ...» (для аудіалів); «Торкнемося іншої теми ...», «Доторкнімося цього явища ...» (для кінестетів).

Завдання педагога, як ми гадаємо, полягає в подоланні однобічності репрезентації, у розвитку здатності поєднувати все системи. Художній текст, як правило, орієнтований на всі системи. Рівень розвиненості мовної особистості зростає за рахунок освоєння моделі-зразку аналізу тексту. Це відбивається в насиченості мови літературознавчими категоріями, адекватному виборі мовного ланцюжка і адекватному синтезі виражених думок у кінці творів учнів. Підвищення рівня правильності і рівня присвоєння змістів відбувається пізніше, коли виростає кількість освоєних зразків аналізу тексту, стає багатшим досвід власної роботи. В даному випадку йдеться про освоєння особливої мови – художнього коду, тому можна говорити не стільки про рівень розвитку мовної особистості взагалі, скільки про окремий випадок її розвиненості в галузі художньої комунікації, тобто про підвищення художньо-комунікативної компетенції, яке ми розглядаємо як мовну взаємодію з художнім текстом [40].

Якщо брати до уваги одиничні спецкурси, то сміливо можна сказати, що вони не вирішують завдання з формування читацьких умінь школярів, вдосконалення їх літературного розвитку. Необхідна система роботи, націленої на розвиток літературних здібностей та комунікативних умінь учнів. Щоб орієнтуватися на існуючу реальну модель читача-учня і прогнозувати його розвиток, можна запропонувати учням (і початківцям вчителям) на початку навчання дати власну оцінку своїм літературним здібностям і комунікативним вмінням [64].

Спробуємо виділити найважливіші літературні здібності та комунікативні вміння:

1. Різноманітний і широкий круг читання;
2. Вільний переказ художнього тексту, без спотворення авторського сенсу (на основі відтворення в уяві);

3. Можливість вільного вступу в співтворчість з автором твору, домислюючи і добудовуючи в своїй уяві художню картину, намічену письменником (творча уява);
4. Володіння емоційної чуйністю.
5. Відчуття особливостей художнього слова, естетики самого тексту;
6. Відтворення стилю автора при виконанні творчих завдань відповідного характеру;
7. Прагнення глибокого аналізу літературного твору, задля знаходження підтвердження власним думкам в тексті;
8. Грамотне монологічне мовлення, з аргументами, факти, і яскравим образами;
9. Вміння впливати словом на слухачів (при виразному читанні тексту, виступах);
10. Доводження самостійних та оригінальних суджень;
11. Самостійне написання розповідей, статей, віршів;
12. Вміння ставити питання, що дозволяють вступати в діалог;
13. Розуміння передачі емоцій і настроїв, схильність до імпровізації.

Зважаючи на усе це, та аналізуючи у кожному окремому учні, учитель визначає для себе, якого роду індивідуальні завдання необхідно давати, в які навчально-мовні ситуації його слід активно залучати, для розвитку літературних та художніх навичок та здібностей [50].

Позначимо, які методичні прийоми спрямовані на активізацію та розвиток цих здібностей і умінь (відповідно до переліку, наведеного вище):

1. Ведення читацького щоденника, аналіз записів, озвучування найяскравіших моментів з нього, складання рекомендаційних списків;
2. Докладний і короткий переказ, художній переказ;

3. Творчий переказ, прийом «відкритого кінця», стилістичний експеримент, усне словесне малювання;
4. Переказ тексту від імені героя;
5. Стилiстичний експеримент, лiнгвiстичнi завдання;
6. Написання уявного листа від імені літературного героя, відновлення «зниклого» епізоду;
7. Письмовий аналіз літературного твору, усний аналіз за планом, в основі якого можуть бути питання, цитати, що вимагають розгляду, літературознавчі категорії як ключові одиниці художнього тексту;
8. Складання асоціативного ряду, прийом «розширення кола асоціацій», складання карти літературних асоціацій (цитат, назв творів, імен літературних героїв);
9. Виступ з доповіддю, підготовка промови до конкурсу;
10. Виразне читання, читання за ролями, інсценування;
11. Інтерв'ю, обмін репліками, написання творчих робіт (оповідань, віршів, статей до шкільної газети);
12. Конкурс на краще запитання «проникливого читача», складання питань, звернених до автора тексту і герою, питання вчителів, доповідачу, складання питань до свого тексту;
13. Творчі роботи, виступи на імпровізованій сцені (монологи, розігрування сцен з п'єс).

Усі ці прийоми так чи інакше спираються на відомі механізми мовлення і психологічні особливості сприйняття, такі як механізм еквівалентних заміन пам'яті, механізм комбiнування мовних засобiв в процесi письма, автокомунiкацiя, iнтрoспекцiя, рефлексiя. Розумiючи сенс i механiзми мови, покладенi в основу методичного прийому, можна використовувати його цiлеспрямовано – вiдповiдно до специфiки дослiджуваного художнiх творiв i з метою розвитку лiтературних здiбностей i комунiкативних умiнь школярiв [64].

Гарні результати розвитку мислення і мовлення учнів дає організація дослідницької роботи в галузі літератури, цілеспрямована підготовка учнів до різних конкурсів науково-дослідницьких робіт школярів. У процесі такої роботи учні освоюють моделювання як метод дослідження, збагачують свою мову зразками нової для них «наукової мови» [50].

Моделі методичних прийомів, перераховані вище, занурюють учнів в особливі ситуації діалогової єдності, кожному з яких властиві своя логіка образного і абстрактного мислення, свій алгоритм художнього пізнання [36].

Моделі навчальних ситуацій можуть бути задані різноманітними жанрами уроків. Це занурює учнів в знайомі їм ситуації спілкування, залучаючи до процесу використання продуктивних мовних жанрів, інтерактивного діалогу.

Аналіз методичних журналів «Література в школі», «Російська словесність», газети «Література» за останні десять років свідчить, що вчителі літератури будують уроки, обираючи структурною одиницею навчальну ситуацію, причому послідовність цих ситуацій визначається обраним підходом до розбору художнього тексту: це або його детальне дослідження на підставі комплексного аналізу (літературознавчого, філологічного, культурологічного), або виділення мотивів, образів, ключових проблем і через них вихід на головні смисли [40].

Визначальним методичним прийомом зазвичай є евристична бесіда. Частина уроків поруч з назвою містить вказівку на особливості даного сценарію – урок-композиція, урок-концерт, урок-майстерня, урок-інтелектуальний марафон, урок-сповідь тощо [40].

На наш погляд, це жанрове маркірування уроків, і в цьому ми бачимо передумови позначення комунікативного вектору уроку літератури як умова його цілісності і успішності.

Важливо використовувати на уроках з викладанням класичної та масової літератури потенціал комунікативної дидактики. Вона задає різноманітний діалоговий режим уроку [52]: це діалог реплік і голосів героїв,

діалог сутностей і особистостей героїв, діалог всередині свідомості персонажа, діалог образів культури, різних точок зору, діалог читача з героями, автором, критиками, іншими читачами і авторами, діалог учня з іншими учнями, вчителем, діалог всередині свідомості учня і вчителя і так далі. Простір діалогу нескінченний, всередині його найбільш повно може реалізувати себе мовна особистість, кожен раз освоюючи нові мовні формули, створюючи власні творчі мовні проекти, розгортаючи все це у своїй дискурсивній практиці. Моделювання художньо-комунікативної компетенції учня на сучасному етапі розвитку освітніх технологій – цілком реальне завдання [64].

Під час викладання сучасної літератури у середніх класах загальноосвітніх шкіл багато вчителів-практиків користуються елективними курсами, що в разі урізноманітнює роботу з учнями, допомагає підібрати правильний підхід до викладання та робить уроки цікавішими, насиченішими, задіює учня, допомагає вести діалог між ним та викладачем. Перш за все курси за вибором орієнтуються саме на особистість учня, таким чином з об'єкта навчальної діяльності він перетворюється в суб'єкт, який сам ставить перед собою завдання, продумує шляхи їх вирішення, сам діє і відповідає за отриманий результат. Завдання педагога не передавати знання, а супроводжувати на шляху до них, йти поруч, щоб допомагати, якщо в цьому виникає необхідність [107].

На елективних курсах використовуються індивідуальні та групові форми при вивченні матеріалу:

1. підготовка до захисту проектів, рефератів, курсових робіт;
2. проведення наукових досліджень, експериментів;
3. аналіз ситуацій і ігрове моделювання;
4. ділові та рольові ігри;
5. конференції, круглі столи;
6. очні та заочні екскурсії;
7. дискусії з проблемних питань;

8. евристичні бесіди.

Особливу увагу слід приділити використанню дослідних і проектних методів на заняттях із застосуванням курсів за вибором» [90].

«Але і в державний освітній стандарт з літератури для старших класів середньої школи гуманітарного профілю включений новий вид письмової роботи – навчальні дослідження. У шкільній практиці часто ототожнюються і сприймаються як синоніми поняття аналізу та дослідження. У цьому в шкільній науковій праці доцільно зберегти характерні ознаки наукового дослідження (визначення мети дослідження, його проблеми, огляд літератури, аргументоване рішення проблеми з використанням аналізу художнього твору, в якому зосереджено основний науковий потенціал). Аналіз є одним з методів наукового дослідження, поряд з синтезом, оглядом літератури, вивченням джерел і ін. До навчального дослідження не може пред'являтися в якості обов'язкового вимога наукової новизни і деякі інші. Своїм змістом і структурою цей вид письмової роботи відрізняється від твору та реферату. Спільне в них тільки аналіз тексту твору» [3].

У школі традиційно аналіз художніх творів використовується з метою тлумачення сенсу і тісно пов'язаний з виконанням робіт в письмовому вигляді: різних творів (відповідь на питання, характеристика образу героя, порівняльна характеристика героїв, групова характеристика і ін.), а також підготовкою рефератів.

Більшість навчальних занять елективного курсу з літератури в старших класах припускають семінари та практикуми. Перш ніж приступити до вивчення кожного твору, учням пропонується система питань, спрямованих на розвиток літературознавчої спостережливості. В кінці вивчення теми також даються питання для повторення, закріплення знань і завдання для самостійної роботи. Питання і завдання розрізняються за рівнями складності. Кожна тема підсумовується виконанням завдань, пов'язаних з розвитком творчих здібностей учнів, найчастіше у формі твору. Формами контролю є і самостійно підготовлені школярами доповіді, повідомлення [3]. Проводяться

уроки-конференції для узагальнення пройдених тем, уроки-рекомендації по самостійному читанню, уроки-диспути, уроки-дискусії, уроки-практикуми або бібліотечні уроки. А основними методами викладання є лекції, повідомлення та доповіді, підготовлені самими учнями без допомоги вчителя.

Уміння художнього письма (складання власного тексту, творів) – одна з головних умов розвитку інформаційної культури XXI століття, без якої практично неможливо спілкування в системі інтернету, і робота значної частини професій. Зростаюча роль писемного мовлення в житті людини і всього суспільства визначає прагнення вчителів урізноманітнити форми і методи навчальних та підсумкових робіт, пов'язаних з аналізом літературних творів [90].

«Останнім часом в шкільну методику викладання літератури вкладається поняття «інтерактивне навчання», тобто навчання, засноване на взаємодії учнів з вчителем, в якому більш активна роль відводиться учневі, його досвід служить основним джерелом пізнання. Учитель не вважає себе єдиним носієм інформації і організовує навчальний процес таким чином, щоб спонукати учня до пошуку знань, допомагає здобувати знання самостійно, створює навчальне середовище для освоєння досвіду» [3].

Аналіз нових, часто неоднозначних творів, непередбачуваних з точки зору звичної логіки характерів героїв розкриває перед учителем і учнем можливість дослідницької діяльності, творчого взаємовигідного співробітництва, що сприяє досягненню більш високих освітніх і виховних результатів. Як показує практика, аналіз методичної літератури свідчить про формування в методиці викладання сучасної літератури деяких протиріч: вивчення сучасної літератури, яка потребує систематичного самостійного розвитку ерудованого читача-школяра, здійснюється обмежено і нерегулярно, за допомогою репродуктивних методів, орієнтованих на виховання регламентованого читача .

Вибіркові курси показують наявність інтересу до сучасної літератури, але він не спрямовується і не реалізується повною мірою, а значення сучасних

текстів в шкільному освітньо-виховному процесі недооцінюється [5].

Вчителі-словесники часто приділяють новій літературі мінімум уваги (не читають нововиданих літературних журналів, рідко стежать за станом критики, не шукають інформацію про нові письменницькі імена), бо в школах просто немає художніх текстів, актуальної інформації про методичні рекомендації і відсутній належний постійний контроль за проведенням уроків з сучасної літератури. Таким чином ставлення вчителів на практиці до сучасної літератури як до необов'язкового елементу системи літературної освіти склалося з цілком об'єктивних на те причин. Необхідність роботи над новими творами визнавалася завжди і цьому питанню приділяли належну увагу методисти та філологи (В.В. Агеносов, О.Ю. Богданова, В.П. Журавльов, І.С. Збарський, В.І. Коровін, В.Я. Коровіна, Т.Ф. Курдюмова і ін.), але все ж сучасній літературі відводилася тільки периферійна роль [5].

Принцип охоплення великого матеріалу в короткі терміни, що не сприяє отриманню якісних знань і естетичному розвитку школярів, часто простежується в програмах деяких авторів. І ні в одному з підручників з методики викладання літератури до сих пір не можна знайти повноцінний розділ про сучасну літературу. Тому її викладання в школах так і залишається епізодичним і малоефективним.

«XXI століття відзначилося своєю силою руйнування, суворістю своєї перевірки людини, її душі й совісті на стійкість, на збереження здорового глузду і почуттів співчуття куди більш суворим, ніж XIX і XX століття» [3]. Тому «стало ясно, що вищою мірою і найголовнішим критерієм уроків літератури є життя і доля людини. Урок літератури – це урок про життя людей, він покликаний навчити розбиратися в житті, людях і собі і, наскільки це можливо, допомогти вистояти під ударами життя і прожити своє життя по-людськи» [114].

Слово письменників будь-якої епохи, запропонованих до вивчення в шкільній програмі з літератури, чіпляє серця людей, завжди залишає щось для роздумів, удосконалює особистість школяра. Саме тому дуже важливо

правильно подати твір учням, познайомити з автором і героями, провести паралелі з сучасністю, розібрати художній текст і допомогти задуматися про проблеми, підняті в ньому, направити на шлях їх переосмислення для кожного школяра.

Приклад побудови і наповнення змістом уроків ми хочемо привести на основі програми затвердженої Міністерством освіти України із зарубіжної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класів (2012 р. зі змінами 2015–2017 рр.). Ми склали уроки для 9-го класу і взяли для них твори російських авторів:

За програмою 9-го класу дається 70 годин навчального часу, з яких 58 годин відводиться на текстуальне вивчення творів, по 4 години на розвиток мови і позакласне читання і 4 години залишаються в якості резервних [96].

У розділах програмі представлені ключові розділи: «Вступ» (2 години), «Просвітництво» (9 годин), «Романтизм» (18 годин), «Нові тенденції у драматургії кінця XIX – початку XX в. (7 часів)» «Література XX-XXI ст. Життя, історія, культура» (7 годин) та «Підсумки» (2 години) [96].

Після закінчення вивчення підсумкового розділу учні мають набути та узагальнити ключові компетенції з програми: усвідомлення краси природи, її впливу на людину, розуміння несення відповідальності за спроби змінити навколишній світ, оцінка своєї ролі в суспільстві, участі в процесі прийняття рішень, осмислення причинно-наслідкових зв'язків між безпечною поведінкою і здоров'ям, створення власних ідей та ініціатив, відстоювання власної точки зору, використовуючи доцільні мовні засоби [96].. Учень має визначати основні етапи літературного процесу XIX – XX ст., їх особливості, зв'язок розвитку культури та мистецтва, розрізняти літературні напрями, течії, роди, жанри XIX – XX ст., Встановлює жанрово-родову належність творів, їх жанрову та стильову своєрідність, називає представників різних літературних напрямів, течій, художніх тенденцій, виявляє їхній внесок у національну та світову скарбницю художніх цінностей, застосовує літературознавчі поняття в процесі аналізу та інтерпретації літературних творів, вмє аналізувати,

оцінювати та порівнювати літературні твори і явища [94].

2.3. Інноваційний підхід до викладання на уроках зарубіжної літератури

У методиці викладання літератури методи навчання визначаються як способи роботи вчителя і учнів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, вміннями, навичками, формується світогляд, розвиваються літературні здібності.

На наш погляд, у визначенні методів викладання класичної та масової літератури у школі найбільш продуктивним є класичний підхід (за класифікацією Н.І. Кудряшова [49]). Саме вона враховує специфіку пізнавальної діяльності на уроках літератури. Метод творчого читання і творчих завдань дозволяє організувати художнє пізнання. Репродуктивний, дослідницький та евристичний сприяють організації наукового пізнання. Відповідно, спілкування на уроці буде організовано шляхом занурення в художній текст і особистісні висновки читача; відтворення вже відомого; зіставлення різних фактів і оформлення у процесі мовної діяльності власних висновків; спільних пошуків істини в евристичній розмові, діалозі [50].

Виходячи зі специфіки предмета, ми визначаємо методичний прийом як дію або сукупність дій, спрямованих на вирішення художньо-пізнавальних завдань уроку літератури.

Перерахуємо прийоми методу творчого читання і творчих завдань, спрямованих на організацію художнього пізнання: яскраве емоційно-образне слово вчителя (явлене у вигляді художнього переказу, усної новели про долю поета); різні види читання (коментоване, багатоголосе, за ролями, хорове); різні види переказу (вибірковий, короткий, художній, творчий); усне словесне малювання; ілюстрування; розкадровка, складання кіносценарію; інсценування; мізансценування; стилістичний експеримент; пожвавлення особистих вражень; складання асоціативного ряду; виразне читання тощо [36].

Евристичний метод також спрямований на розвиток уяви, емоційної

сфери, почуття стилю, але більшою мірою він звернений до аналітичного мислення. Мета евристики на уроці літератури – пройти слідом за думкою автора, зрозуміти її, оцінити твір в єдності змісту і форми. Основний прийом цього методу – евристична бесіда. У евристичній бесіді питання несподівані, часом парадоксальні. Вони провокують, загострюють увагу, спонукають до напруженого осмислення навчально-пізнавального завдання. Методичними прийомами є і ключове проблемне питання, і завдання евристичного характеру [36].

Мета дослідницького методу – навчити школярів самостійному аналізу художнього твору. Це не виключає творчого ставлення до літературного тексту, але направлене на інтерпретацію, оцінку ідейно-художньої своєрідності твору.

Реалізується цей метод в індивідуальній творчій роботі. У старших класах це можуть бути доповіді, наукові роботи. В основі даного методу прийом зіставлень. Найбільш продуктивні зіставлення:

1. чорнового варіанту твору з остаточною редакцією;
2. творів двох авторів, схожих за тематикою;
3. твори автора з іншими його творами (одного періоду, циклу тощо);
4. літературного твору з його інтерпретаціями іншими мистецтвами.

Репродуктивний метод спрямований на відтворення матеріалу. Це може бути конспектування лекцій вчителя; виступ учня з повідомленням (в середніх класах); читання підручника і завдання по складанню плану відповіді, тез прочитаного, вибіркоче цитування; робота над термінами. В рамках цього методу особливе значення має навчання відбору та доцільного використання мовних формул і фраз-кліше [40].

Специфіка методичних прийомів навчання літературі полягає в тому, що вони спрямовані на спілкування особливого роду – це спілкування читача з книгою. Комунікація на уроках літератури носить особливий характер.

Методичні прийоми направляють спілкування з книгою, служать розумінню художнього тексту, не виключаючи читацької ініціативи, активної роботи творчої уяви. Розглядаючи літературу як навчальний матеріал, педагог мимоволі намагається вмістити її в певні дидактичні рамки [64]. Дидактика вимагає визначити коло знань, умінь, навичок, необхідних для успішного освоєння предмета. І коли задача вирішена і це коло визначено, раптом виявляється, що література як мистецтво позбавлена слова: їй дозволено говорити тільки те, що належить за регламентом.

Не заперечуючи необхідності систематизації навчального матеріалу, підкреслимо особливу сутність літератури – це простір, побудований за законами художньої творчості [40].

Є класифікації, які зроблені за ознакою основної дидактичної мети (М.А. Данилов, І.Т. Огородніков), в них відзначаються уроки початкового освоєння нового матеріалу, закріплення і повторення знань, самостійної роботи, узагальнюючого повторення та змішані.

Цікаві підходи до питання про класифікацію уроків літератури пропонують М.І. Махмутов, В.П. Стрезикозин [50].

Деякі класифікації типів і видів уроків літератури побудовані з урахуванням специфіки художнього пізнання літературного тексту. В.В. Голубков пропонує такі етапи його освоєння: вступні заняття, читання, орієнтовна бесіда, аналіз твору, підсумкові уроки. У класифікації Н.І. Кудряшова [49] серед трьох типів літератури виділяються «уроки вивчення художніх творів», а їх видове різноманіття представлено уроками художнього сприйняття твору; поглибленої роботи над текстом; узагальнюючими роботу над творами. Всі дослідники сходяться на тому, що в сучасному уроці недостатньо використовувати його традиційні структурні елементи (опитування, пояснення нового, закріплення, завдання додому).

Питання про форму уроку літератури залишається відкритим. Н.А. Станчек вважає, що, моделюючи урок літератури, слід спиратися на таку нову структурну одиницю уроку, як навчальна ситуація. Цю проблему

досліджує З.С. Смелкова, оперуючи іншим поняттям – «навчально-мовна ситуація». Вона осмислює урок літератури в комунікативному аспекті [91].

Якщо традиційні етапи уроку прив'язують нас до загальнодидактичної схеми, розчленовуючи літературу на порції навчального матеріалу, то навчальні ситуації дозволяють побудувати досить гнучку модель уроку. Така конструкція більш рухлива, вона залишає вчителю можливість і для імпровізації, і для необхідної реконструкції.

Навчальна ситуація – це крок у пізнавальній діяльності учня. Вчитель, вибудовуючи таким чином урок, продумує методичні прийоми, що дозволяють реалізувати той чи інший спосіб пізнання. У класифікації методів викладання ми визнаємо пріоритет Н.І. Кудряшова (який, в свою чергу, спирається на М.Н. Скаткіна та І.Я. Лернера) і вважаємо доцільним, визначаючи метод, виходити із способів пізнавальної діяльності. Якщо говорити образно, то метод – це «замок», спосіб закрити або відкрити двері знань. Методичний прийом – це той ключ, що відкриває усі двері: і художній текст, і інтерес учня, і форму уроку. Однак методичний прийом не може бути застосовний механічно: ключ може не підійти до замку. Як же тоді визначити, який прийом буде найбільш ефективним в тій чи іншій навчальній ситуації? Відповідь проста – сам художній текст дарує вчителю цей прийом. Приклади не стільки ілюструють теоретичні положення, скільки спрощують їх, якщо вони дані поза цілісної моделі уроку.

Усвідомити закономірності моделювання уроку літератури допомагає риторика, відроджена і осмислена з сучасних наукових позицій.

На уроці літератури в центрі уваги – мова художня, тобто «виразна, риторично прикрашена» [119]. Уточнимо, слідуючи Бореву, ознаки художнього мовлення: емоційна насиченість; прагнення прикувати до себе увагу, перенесення читача з повсякденної реальності в художню; передача загального через конкретні образи; розкриття єдності індивідуального і надіндивідуальної; естетична привабливість, гедоністичний потенціал, самоцінність і здатність доставляти естетичну насолоду; багатозначність і

портребування інтерпретації.

Б. Томашевський відзначає як найважливішу особливість художньої мови – установку на вираз. Отже, на уроці літератури учень занурюється в мовну стихію, яка володіє всіма цими ознаками. Як правило, це перечитування тексту, бесіда, присвячена особливостям індивідуального стилю, моральним проблемам, що просвічуються через «загальне», оцінка та інтерпретація. Емоційність, гедоністичний потенціал, уява, що відтворює художню реальність, залишаються в минулому читацькому досвіді, активізуючому мовну дію учня вже пізніше, на уроці. Ці властивості проявляються у висловлюваннях юних читачів, але можуть бути погашені атмосферою зайвої раціональності і авторитарності, що панує на уроці. Мова учня може нести в собі елементи художності при наявності відповідної установки: його мовне поле задано і минулим досвідом, і художнім текстом, багатослівністю, вираження якої часто «не перекладається», особливо якщо цей текст – поетичний [73].

Учитель може зберегти емоційність і естетичну силу тексту, якщо сам користується в своєму вступному слові елементами художньої мови, відтворюючи ключові слова та інші змістовні і стилістичні доміанти аналізованого згодом художнього твору.

Вступне заняття як етап вивчення художнього твору в школі вимагає не тільки методичного, але і риторичного осмислення. Особливо виразною, насиченою елементами художності повинна бути мова вчителя на уроці, присвяченому біографії поета або аналізу поетичного тексту.

Віршована мова, як зазначає Ю.М. Лотман [61], колись була, як і розспів, спів, єдиною можливою промовою словесного мистецтва, цим досягалося «розуподібнення» мови художньої літератури, відділення її від звичайної мови. Занурення в підкреслено художню реальність вимагає особливого відбору мовних засобів. Не випадково Є.В. Карсаловий [40], описуючи емоційно-образні форми уроку, виділяє урок-новелу. Це не тільки художня творчість вчителя, що спрямована на створення емоційного

резонансу, необхідного для досягнення поезії, а й зразок творчого мислення, показ способу особистісного освоєння художньої творчості, способу бути під впливовим мови.

Тут і вступають в силу закономірності риторики. Прояснимо, що ми розуміємо під терміном «риторика» (грец. *rhētorikē* – мистецтво красномовства). Це логіка художньої думки, мова, стилістично маркована риторичними фігурами, «творчий інструмент художнього мислення, що надає мови стиль і художність» [27, с. 365]. Саме як такий творчий інструмент і повинна бути необхідна риторика на уроці літератури.

Сучасна риторика – це не просто наука про красномовство, цілком можна говорити про нове осмислення її суті і можливостей. Неориторика спирається на новітні досягнення наук в області теорії тексту, семіотики, сучасне літературознавство і лінгвістику. Як особлива дисципліна риторика осягає специфіку художньої мови і засоби її створення: «Вона вивчає риторичні фігури – ці кліше художньої думки, силогізми художньої свідомості» [40]. В цьому відношенні ми бачимо безсумнівний потенціал риторики як інструментарію для досягнення таких стійких мовних виразів художньої думки на етапі аналізу літературного твору в школі.

Зазвичай в школі прийнято говорити про поетику художнього твору, але поетика і риторика – поняття взаємопов'язані. Риторика осягає засоби створення художнього мовлення, а поетика – засоби створення художньої реальності. Звернення до комунікативних основ уроку вимагає особливої уваги саме до засобів створення художнього мовлення, не виключаючи важливості поетики. Аристотель взагалі називає логіку мистецтва риторичною, ймовірнісною, логікою можливості або неможливості, оскільки вона заснована на метафорах, порівняннях і інших риторичних фігурах [40].

У ХХ столітті риторика не розглядається як набір прийомів ораторської мови – вона осмислена (у роботах А.Ж. Греймаса, Г.Г. Гадамера, Р. Барта, Х.Р. Яусса, а раніше М. Хайдеггера, у вітчизняній науці М.Я. Полякова, Ю.М. Лотмана) у нових своїх можливостях – в здатності збагатити художнє

мислення стилістичною зафарбованістю і концептуальною насиченістю. Вона описує фігури, що дозволяють бачити світ художньо, досягати поетичної якості думки художника і поетичної форми її вираження.

«Організуючи художню думку, риторика формує художню мову і виступає як засіб організації художнього спілкування. Форми поетичного мислення (риторичні фігури) роблять сенс художнього тексту об'ємним, варіативно-інваріантним, рухливо-стійким, тобто власне художнім» [61].

Саме ця властивість художнього тексту уможливорює використання в шкільній практиці прийому партітурно-поліфонічного читання ліричного тексту. Крім того, читання як етап вивчення художнього твору дозволяє відпрацьовувати навички виразного мовлення на стадії проголошення. Стилзація на уроці літератури, художній переказ – ні що інше, як «модифікація засвоєної» мови. Мовні формули як опора викладу та вивчення мови аналізу художнього тексту покликані служити оптимізації мовлення [119].

Осмислення заключного етапу вивчення літератури в школі в риторичному аспекті визначено умовами виникнення літературної критики: народилася вона «В процесі взаємодії поезії з естетикою і риторикою шляхом залучення їх до процесу формування конкретних оціночно-інтерпретаційних суджень» [50]. Важливо відзначити, що подібна думка завжди риторично маркована. Література як цілеспрямований мовленнєвий вплив використовує цілий арсенал риторичних фігур, і навіть «значуща відсутність фігур» в мові художній – також фігура.

Звернення до риторики на сучасному етапі розвитку методики викладання літератури обумовлено прагненням підсилити комунікативні можливості процесу навчання літературі. З цих позицій жанровомаркірований урок літератури – спеціально організоване риторичне ціле з метою впливання певним чином: урок-концерт – викликати естетичний резонанс слухача-глядача, коли серед інших стає домінантною гедоністична функція літератури; урок-сповідь – організація емпатичного слухання, коли кордони особистісного

простору робляться більш вузькими; урок-роздум спрямований на спільний пошук «точок подиву» в художньому тексті; урок-новела, присвячений особистості поета, покликаний здивувати, зацікавити, викликати особистісне ставлення до героя цього своєрідного оповідання.

Продуктивні (відтворювані, що дають результат) методичні прийоми – несуть ефективні алгоритми навчальної комунікації, причому пов'язані з комунікацією художньою, а значить, вони задають естетичне переживання, естетичне ставлення або аналітичне осмислення, рефлексію естетичного феномена. Все це мовне втілення задуму, художньо-комунікативної установки мовця.

Етапи вивчення літературного твору в школі виділені відповідно до фаз і стадій художнього сприйняття. Найбільш наочно це ілюструє модель С.Х. Раппопорта, доповнена Д.А. Леонтьєвим [102, с. 117-118]:

1. передкомунікативна фаза «готує ту загальну апперцепцію, без якої неможливий художній твір». Підсумком цієї стадії виступає формування загальної художньо-психологічної і приватної установки – підготовленої до контакту з даним твором.

2. Комунікативна фаза розпадається на ряд стадій:

1) освіту «попередньої емоції», яка підсилює або послаблює мобілізуючу і спрямовану дію попередньої приватної установки;

2) формування образів художніх знаків і оволодіння їх значеннями, придбання інформації;

3) «синтез спостережень і переживань в цілісне художнє уявлення про дійсність, в роздуми про нього і оцінки. Вона органічно переходить в посткомунікативну фазу».

3. Посткомунікативна фаза характеризується осмисленням побаченого і почутого, пережитого і осмисленого [119].

Відзначимо, що етапи вивчення літературного твору побудовані на другій власне-комунікативній фазі: вступне заняття націлене на «попередні емоції», читання суть формування образів художніх знаків, аналіз тексту –

«оволодіння їх значеннями і придбання інформації», заключне заняття по літературі відрізняється спрямованістю до «синтезу спостережень і переживань».

Сам процес сприйняття художнього тексту унікальний: усередненого сприйняття бути не може, воно завжди особистісне. Це не виключає можливості управління процесом сприйняття. Можна психологічно налаштувати слухачів на сприйняття художнього тексту, інтелектуально підготувати їх до цього. Важливо активізувати при цьому емоційно-образну діяльність (внутрішнє бачення предмета зображення, складання асоціативного ряду, первинні оціночні судження – «схоплювання»).

Повноцінне сприйняття характеризується єдністю відчуття і мислення вже на стадії первинного осмислення тексту. На сприйняття впливають і установка вчителя, і установка минулого морально-естетичного досвіду учня. Але установка вчителя впливає на юних слухачів не сама по собі, вона суть енергії його мови. За допомогою слова можна створити особливу атмосферу уроку і не тільки переконати слухачів, але й стимулювати їх до висловлення, активізувати їх бажання поділитися особистими враженнями. Дієвим переконливим словом можна налаштувати на наполегливу роботу, жартівливою фразою зняти зайву напругу. Знання закономірностей риторики дозволяє вчителю бути більш гнучким у різних мовних ситуаціях.

Слово як жанр отримало особливий статус на уроці літератури. В одній з елективних навчальних програм його значення визначено так: «Слово – це особливий жанр мотехнологічної мови, що будується за принципом есеїстики, тобто вільного викладу матеріалу, його особистісно забарвленого трактування, прагнення в ньому передати емоційне враження від «предмета» роздуми» [119, с. 83].

Особлива проблема при побудові мови – поєднання емоційного та раціонального в ній. Аристотель іронічно зауважив: «Слухач завжди співчуває оратору, говорить з почуттям, якщо навіть він не говорить нічого ґрунтового; ось таким способом багато ораторів за допомогою тільки шуму справляють

сильне враження на слухачів» [50, с. 19]. «Риторика піднімалася до завдання розумно будувати мова, дотримуватися належного в її змісті і побудові, вчити не тільки викликати емоції, але і приводити предмет мовлення у відповідність з нормою («говорити як усі»), відкривати нові сторони в предметі мови («говорити відмінно від усіх»), висловлюватися «доречно», «належно», «ново», «художньо виразно» [27].

Слово вчителя можна також розглядати, спираючись на регулятивні та кваліфікаційні комунікативні категорії. Є.П. Захарова виділяє серед інших регулятивні і кваліфікаційні комунікативні категорії: до регулятивних належать соціально-етичні (ввічливість, категоричність, офіційність), психологічні (емоційність), естетичні (образність, експресивність, функціонально-стилістична забарвленість), а до кваліфікаційних риторичні (ефективність, оптимальність, нормативність). Вона стверджує, що риторичні категорії притаманні тільки вимоги до мовлення, тобто «доцільно, що впливає, гармонізує мову», «в них спочатку закладений позитивний результат спілкування», а саме: «мовцям вдається досягти бажаного результату (ефективності), і при цьому співрозмовник також задоволений результатом спілкування (оптимальність), а саме спілкуються і в повній відповідності з прийнятими комунікативними нормами (нормативністю)» [119, с. 18].

Все це дає можливість проаналізувати слово вчителя з різних сторін з метою прогнозування успішної комунікації. Вступні заняття і вступне слово вчителя повинні відрізнятися особливою емоційною партитурою. На уроці вивчення біографії письменника наводяться не просто біографічні факти, а такі, в яких є «зачіпка», що дозволяє намітити «інтригу уроку». Такий матеріал і лягає в основу уроку-новели.

Закони сприйняття дозволяють визначити функції вступних занять наступним чином:

1. створення установки на читання художнього тексту;
2. осмислення життєвих вражень, пов'язаних з проблемами твору;

3. загальна орієнтація учнів в обсязі і характер майбутньої роботи, підготовка до «входження в текст» (особливо при вивченні великих епічних творів);
4. попередження окремих помилок в сприйнятті;
5. перевірка початкового сприйняття за допомогою бесіди, анкет, творів.

Функції вступних занять з літератури співставні з компетенціями вчителя, який розробляє вступне слово. Виділяють наступні види вступних занять: пов'язані з використанням біографічного матеріалу; засновані на використанні життєвих вражень, спостережень, особистого досвіду учнів; ті, що допомагають зрозуміти історичну епоху (історико-побутову, мовні коментарі); такі, що дають певний кут зору на твір (його тематику, проблематику, жанрово-композиційні особливості); націлені на створення особливої емоційної атмосфери, мотивацію творчої діяльності, розширення кола художніх асоціацій [50].

Сучасна методика свідчить, що вступні заняття часто носять не загальнодидактичний характер уроку, а тяжіють до жанрового оформлення.

На наш погляд, тяжіння до жанрового оформлення свідчить про посилення дискурсивного аспекту такого уроку. Ю.М. Лотман розглядав риторику з трьох сторін – як мистецтво прозової мови (на відміну від поетичної), як мову прикрашену (на відміну від звичайної), як науку породження тексту (на відміну від герменевтики – науки розуміння тексту) [61].

Визначено, що мовні операції і дії, організують і регулюють сприйняття текстової інформації читачем або слухачем [119, с. 86]:

- створення емоційного настрою читача або слухача;
- створення текстового очікування;
- установка на певне сприйняття (заклик до співроздумів, співпереживання, співуявлення, до проходження того чи іншого положення, тези);

- проспекція (попереднє повідомлення про проблематику, тематичного поля тексту, порядку обговорення тем і підтем тексту);
- введення теми в більш широке коло (контекст) знань;
- виключення інформації, яка не буде предметом обговорення в тексті, з поля очікування;
- доповнення текстової інформації в міру необхідності;
- перехід з однієї теми (підтеми) до іншої;
- ретроспекція (повернення до інформації, що наводилася в тексті раніше, щоб відновити в пам'яті читача предмет обговорення; повідомлення нових відомостей щодо фактів, введених в текст раніше; повернення до старих знань і їх переосмислення в новому контексті;
- підкреслення окремих положень тексту шляхом звернення до них в новому текстовому оточенні);
- проміжні висновки;
- підсумовування текстової інформації;
- домислювання;
- цитування;
- зіставлення фактів;
- протиставлення;
- обґрунтування вибору теми тексту;
- характеристика актуальності теми тексту.

Ці мовні операції, як правило, лежать і всередині методичних прийомів, які використовуються на початку уроку літератури. Вступне слово вчителя, ставши новелою, задає тон всьому вступному заняттю, будучи його центральною частиною, основним смисловим блоком. Однак вступне слово вчителя може виступати і в якості методичного прийому, і в цьому випадку воно повинно відповідати ситуації спілкування на уроці, бути адекватно жанру уроку.

Художній текст, що вивчається на уроці літератури, впливає і на стилістику мови вчителя, і на структуру уроку. Це дозволяє піднести

літературний твір в його специфіці і викликати адекватну естетичну реакцію («емоційний резонанс»). Учитель літератури, плануючи навчальний матеріал, складаючи конспект, вирішує особливі «художньо-конструктивні завдання» (В.А. Кан-Калик). Від цього текст уроку набуває жанрової своєрідності [119].

Урок, спроектований в руслі нових технологій, дозволяє певним чином впливати на учня. Особистісний підхід до викладання, нейролінгвістичне програмування, комунікативні технології дозволяють підняти гуманітарну освіту на новий рівень.

Відзначимо важливість народження і використання такої структурної одиниці навчального заняття, як «навчально-мовленнєва ситуація» (термін Т.А. Ладиженський), що дозволяє розглядати урок (заняття) як єдиний текст, а його частини – навчальні ситуації – як зразок індивідуального абзацного мислення [50].

Чи можна ефективно організувати послідовність мовних одиниць, об'єднаних смисловим і граматичним зв'язком, надавши мові одночасно і точність, і об'єктивність, і образність? Без сумніву. Для цього вчителі потребують професійних тренінгів, відпрацювання з наступною рефлексією (шляхом усного аналізу, письмової самоатестації, перегляду відеозаписів своїх проєктів). Вчителеві необхідно навчитися створювати не просто конспект уроку, а проєкт навчального заняття, в якому вирішуються завдання впливу на слухачів шляхом спонукання їх репрезентативних систем, активізації уваги.

Розповідь-новела вчителя на початку уроку, ведення дискусії, постановка і рішення стилістичних (лінгвістичних) завдань, літературне дослідження художнього тексту на основі порівняння з чорновим авторським варіантом, мовна естафета з наперед заданими стилістичними рамками, завдання на образотворчість, пафос заключного узагальнюючого слова повинні відпрацьовуватися ще студентами як проєктні моделі в аспекті комунікативних технологій. Вони дозволяють згодом грамотно діяти під час педагогічної практики, стають основою професійної майстерності. Уміння

переконливо і красиво говорити необхідно будь-якому фахівцю: управляти собою і людьми – значить володіти культурою спілкування [50].

Термін «інновація» – це оновлення процесу викладання та навчання, в основі якого закладено внутрішні фактори. Початок використання цього терміну пов'язаний з бажанням виокремити мотиваційну сторону навчання. Інноваційні технології є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сконцентрованого на пошуку шляхів вирішення важливих проблем буття, поєднання розуму та навичок людей; це цілеспрямований набір системних прийомів та засобів організації викладацької і навчальної діяльності, що супроводжує увесь процес навчання від планування мети роботи до кінцевих результатів.

Сучасний урок – це продуктивний навчальний час, під час якого учень демонструє раніше набуті знання при розборі нових тем, творів, знайомства з митцями. Використання сучасних методів викладання робить процес навчання активним, творчим, самостійним, розвиває мислення та мовлення учнів [94].

Вчителю, який надає перевагу інтерактивним технологіям, необхідно продумати доречність їх використання. Та вже потім з особистого досвіду, керуватися такими методами вибору навчання, що дозволяють створювати нові моделі інтерактивного навчання.

Оскільки сутність інтерактивних технологій перш за все передбачає взаємодію, то проектування цих технологій і створення їх моделей має базуватися на нових принципах відносин між вчителем та учнями: довірі, партнерстві, взаєморозумінні, співробітництві, допомозі та підтримці, терпінні, шанобливому ставленні до інтересів і можливостей учасників взаємодії. Авторитаризм і нетактовність завадять створенню комфортного комунікативного середовища і можуть спровокувати негативне ставлення учнів до нових технологій і до вчителя в першу чергу [93].

Необхідно дотримуватися конкретних правил при моделюванні форм інтерактивних технологій. По-перше, до роботи повинні бути залучені всі учні. Потрібно приділити велику увагу психологічній підготовці дітей. Адже

часто буває так, що не всі учні готові до безпосереднього включення в ті чи інші форми роботи. Дуже корисні в цьому випадку розминки, заохочення за активну участь в уроці. По-друге, в роботі не повинно брати участь більше 30 учнів. Тільки за такої умови можлива ефективна робота в малих групах, адже дуже важливо, щоб кожен був почутий, кожна група змогла виступити. Необхідно уважно поставитися до вибору приміщення для роботи. Клас повинен бути підготований таким чином, аби учням було зручно пересідати, пересуватися. По-третє, треба заздалегідь обговорити, що всі учасники повинні з повагою і розумінням ставитися до точки зору один одного. Необхідно також домовитися про регламент виконання роботи. Розподіл учасників на групи краще побудувати на добровільних засадах та, у разі виникнення проблем, допомогти учням [93].

Сьогодні неможливо досягти мети, вирішити завдання навчання школяра без створення умов для самостійного освоєння, отримання та осмислення ним знань. Завдання сучасного вчителя – не подавати знання школярам, а саме створити мотивацію і сформувати комплекс умінь навчати самого себе. Звичайно, ніяке вміння не приходить до учня без допомоги вчителя. Співпраця учня і вчителя передбачає знання і вміння педагога дозувати і направляти самостійність, яка надається учневі. Це призведе до особистісного становлення школяра і його розвитку [86].

Зміст інтерактивної взаємодії вчителя і учня в умовах школи – програмний навчальний матеріал. Мета інтерактивного навчання для сучасної школи в умовах її модернізації – загальний розвиток школярів, надання кожному з них оптимальних можливостей в особистісному становленні і розвитку, в розширенні можливостей самовизначення та самореалізації. Результатом такого навчання є створення дидактичних умов для переживання учнями ситуації успіху в процесі навчальної діяльності та взаємозбагачення їх мотиваційної, інтелектуальної та інших сфер.

Передбачається, що співпраця, взаємодія, активність вчителя і учнів за відносно короткий проміжок часу забезпечує формування та розвиток

оперативних умінь, які визначають успішність тієї чи іншої діяльності школяра. Інакше кажучи, інтерактивне навчання ефективніше, результативніше навчання в цьому напрямку кожного окремого школяра [93].

Зміст навчального матеріалу з літератури включає величезну кількість різних видів знань, що в значній мірі визначає складність і неоднозначність його розуміння і засвоєння школярами на різних етапах навчання. Вже з цієї причини структурна і змістовна складність облікового матеріалу – перспективна основа для творчого використання інтерактивних методів навчання, які визначають успіх і результативність в розвитку і формуванні особистісних якостей учня.

У процесі спілкування в учнів формуються знання, власна думка щодо тієї чи іншої події, активна життєва позиція, творчі здібності; розвивається мова, почуття відповідальності за колективну справу, систематизуються, аналізуються і коригуються уявлення, поняття; встановлюються логічні зв'язки, які сприяють розумінню закономірності і ідей світосприйняття [93]. Систематичне використання вчителем інтерактивних методів на уроці створює сприятливі умови для формування в школярів позитивної мотивації навчальної діяльності та реалізації загальноосвітніх умінь.

Стає завдання постійного оновлення освіти та навчально-виховного процесу у школі. Визначається роль гуманітарних дисциплін в духовному вихованні школярів і сама мета літературної освіти, що полягає у залученні учнів до світу прекрасного, до національного і світового мистецтва слова, прищеплення потреби в читанні, інтересу до художнього тексту, формуванні якісних естетичних смаків, здатності сприймати та трактувати прочитане, сприяти вихованню духовно багатого, самовідданого громадянина [93].

Оскільки суспільству сьогодні потрібна гармонійно розвинена особистість, тому саме перед школою стоїть завдання її виховати. Місія полягає в тому, щоб допомогти кожній дитині усвідомити сенс буття, визначити орієнтири власного майбутнього. На уроках вчитель повинен давати не просто суму знань, а сформувані життєву компетентність як

здатність особистості до оптимальних дій, що базуються на знаннях, цінностях та досвіді, отриманих завдяки цим знанням [104].

Орієнтація на ці особливості сучасного навчально-виховного процесу обумовлює вибір вчителем інтерактивних технологій навчання, використання яких дає можливість підготувати підлітків до соціальної активності в дорослому суспільстві.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб продемонструвати, як використання інтерактивних технологій на уроках зарубіжної літератури сприяє активізації внутрішніх резервів учнів, реалізації їх талантів та розкриттю здібностей, стимулює самостійне мислення. Інтерактивні уроки сприяють формуванню в учнів основних пізнавальних умінь і навичок, дають приклади моделей поведінки в різних життєвих обставинах [93].

Надалі ми приводимо приклад різних інтерактивних вправ на уроках зарубіжної літератури та роз'яснюємо їх використання. Інтерактивні вправи – це допоміжний засіб створення творчої атмосфери на уроці, вони дають можливість повніше реалізувати особистісно орієнтоване навчання. Використання інтерактивних технологій сприяє підвищенню читацької та мовленнєвої культури школярів, формуванню умінь до самостійного аналізу навчального матеріалу, художніх текстів і власної навчальної діяльності, вчитель має можливість раціонально розподілити свій час на уроці, аби приділити увагу кожному учневі та аспекту уроку [93].

Домінуючою формою роботи на уроках з літератури має бути діалог. Саме він надає учням більше можливостей для розвитку спілкування, активного слухання, висловлювання власних думок та переконань, він також дає вчителю чіткіше визначити рівень знань класу. «... історія літератури не тільки історія письменників, а й історія читачів...» [7] – так сучасний літературознавець О. Білецький сформулював концепцію діалогічності літературного творчого процесу. Сьогодні урок літератури потребує переосмислення першочерговості деяких прийомів та методів, видів викладацької діяльності. Саме тому все частіше перевага надається

урізноманітненню інтерактивних форм роботи на уроці.

Характерними ознаками притаманними інтерактивному навчанню можна назвати:

1. проведення виховного процесу, як рішення пов'язаних проблемних взаємодій;
2. групову роботу вчителя з вихованцями;
3. використання досвіду попередніх учасників такого навчання;
4. необов'язковість чіткого рішення, відкритий фінал навчання;
5. співпрацю (викладач – клас, викладач – учень, учень – клас, учень – учень);
6. ментальній зворотній зв'язок та консультації вчителя учню;
7. емоційну відкритість;
8. діалог як провідну ланку навчання.

Інтерактивне навчання потребує активних інноваційних методів, що в свою чергу формують культуру читача, розвивати його творчі здібності, навички до критичного осмислення та власної оцінки прочитаного, сприяють правильному формуванню особистості. На нашу думку, інтерактивне навчання реалізується за допомогою методів: конференції, рольова гра, моделювання ситуацій, дискусії, диспути та практичні заняття.

Практичні заняття добре розвивають нахил учнів до самостійного здобування знань, виступів з усними повідомленнями перед аудиторією, дають змогу «вчитися самому і вчити інших». Джерелом знань на практичних заняттях є діяльність учнів. Вони обираються вчителем з метою поглиблення та узагальнення знань учнів, розвитку їх навичок з самостійного опрацювання матеріалу. Це потребує серйозної попередньої підготовки викладача та учнів.

Компаративні практичні заняття – це уроки, де вчитель обирає компаративний шлях роботи учнів з творами, з метою детальнішого розкриття

ідейно-естетичної концепції, надання пояснень відповідності або відмінності художніх явищ.

Метою культурологічних практичних занять є вивчення літературного твору з акцентом на його культурологічний контекст, проводяться аби показати студентам, що художній твір є елементом культурного добутку, у ньому поєднується досвід людства з індивідуальністю окремого митця, його власного погляду на проблеми.

Найефективнішими ми вважаємо інтегровані методи занять, предметом вивчення яких є розгляд багатоаспектності поставленої проблеми, та сутність яких перегукується з різними навчальними дисциплінами.

Практичні заняття допомагають з користю залучати до вивчення літератури міжпредметні зв'язки, виявляти і розвивати здібності учнів, формувати власні думки та переконання, сприяють самовихованню особистості.

За допомогою проходження практики у загальноосвітній школі, ми визначили для себе, що на практичних заняттях доцільним є використання групових завдань, аби якісно залучити одночасно усіх учнів до активної роботи, спрямованої на сприяння розвитку читацьких навичок. Прикладом такого методу можна привести прийом праці «мозкова атака».

«Мозкова атака»

Під «мозковою атакою» ми розуміємо евристичну бесіду з класом для розбору однієї проблемної ситуації. Такий вид роботи впливає на активізацію творчих навичок учнів під час групового розбору ідей. «Мозкова атака» передбачає такий розвиток:

1. оголошення теми та мети уроку;
2. розподілення учнів по групах, оптимальних за комфортною психологічною сумісністю на думку вчителя;
3. оголошення проблемної ситуації;
4. спілкування в групах, висунення ідей;
5. об'єднання і систематизація ідей усіх учасників;

6. критичне обговорення, розгляд можливих недоліків та помилок;
7. рефлексія;
8. формулювання висновків щодо вирішення даної проблемної ситуації.

Також формою розвитку мислення учнів на уроках із зарубіжної літератури є диспут. Він допомагає сівставляти свої погляди з думками героїв художніх творів, формувати критичні думки щодо наукового підходу вивчення літератури. У ньому студенти розвивають свої навички аргументовано захищати власні думки та судження.

Успіх диспуту залежить від гарної підготовки. Перед уроком треба обрати тему, яка б містила чітку світоглядну проблему, та мала би різні практичні вирішення у реальному житті та літературних творах, сформулювати чіткі та зрозумілі дискусійні питання, які б спонукали учнів сперечатися, доводити власну точку зору, на основі вже пройдених матеріалів, наукових та теоретичних статей. Також до диспуту викладачем має бути запропонована відповідна література, монографії, матеріали та методичні вказівки.

Семинар. Також до активних форм занять на уроках із зарубіжної літератури можна додати семінарські заняття. Вони вводяться до програми освіти у 8 класі, та ставлять на меті розвиток вмінь та навичок учнів до самостійного пошуку знань, виступів перед класом, є важливим кроком у підготовці молоді до подальшого життя. «Основне завдання семінарських занять — прищеплення учням смаку до самостійної роботи над текстом літературного твору, до збирання та осмислення літературних фактів», за відомими методистами Т.Ф.Бугайко та Ф.Ф.Бугайко [34]. Результати роботи учнів на цих заняттях підлягають оцінці вчителя або учнів-рецензентів та обов'язково отримують зворотній зв'язок, – так вони дають змогу «вчитися самому і вчити інших», бо головним джерелом знань на заняттях є повідомлення учня. Задля запобіганню переобтяження учнів, семінарські заняття у 8–10 класах проводяться не більше кількох разів на рік.

План роботи на семінарських заняттях можна створити таким чином:

1. вчитель визначає проблему семінару;
2. за кожним із запропонованих питань закріплюється доповідач та його опоненти.
3. задля стимулювання активності всіх у класі, пропонуємо їм також пропонуються кілька запитань проблемного характеру;
4. в обговоренні проблеми безпосередньо на уроці беруть участь усі учні класу;
5. у ході семінару учні самостійно доходять висновків.

Семінарські сприяють вдалому впровадженню міжпредметних зв'язків під час викладання літератури, є невід'ємним засобом самовиховання особистості.

Урок-конференція. Крім семінарських занять, гарною формою роботи з учнями під час викладання літератури є учнівські конференції. Часто вони відбуваються у формі уроків-бесід з позакласного читання. Проте відмінність від семінарських занять полягає в обговоренні не одного, а декількох питань з певної проблеми. Уроки сприяють вихованню творчого читача, його любов до книги, учнівське самовдосконалення».

Для проведення конференції учитель спочатку формулює проблему, що об'єднує кілька вже вивчених підлітками творів, дає творчі завдання й визначає доповідачів і рецензентів кожного з питань конференції. Конференція починається з виступів доповідачів, які змістовно оцінюються їх рецензентами. Після цього виступають учні з повідомленнями, які мають доповнити зміст виступів попередніх учасників, розказати невідомі факти, епізоди біографії авторів тощо. У кінці уроку бажано провести невелику рефлексію та порекомендувати учням твори сучасників, що підіймають аналогічні питання.

Урок-диспут. Диспут - форма класної роботи з учнями, що допомагає розвивати їх логічне мислення, аналіз, формувати власні погляди й переконання. Він дає змогу учневі співставити та порівняти власні погляди з образами героїв художніх творів, залучити до виховання силу підкріплення

позитивним прикладом. Під час диспуту, учні розвивають вміння полемізувати, аргументувати власні судження, захищати думки.

Успіх диспуту також прямо залежить від вмілої підготовки. Диспути рідко тривають протягом усього уроку, частіше вони займають частину основного часу і включаються у зміст уроку як перехід до іншого виду діяльності. Диспут на уроці здебільшого керується вчителем, вступна і заключна мова належить йому.

Усе це найхарактерніші нові форми роботи для викладання та вивчення зарубіжної літератури у школах. Вони також активно використовуються під час резервних уроків та на факультативах. Також дуже ефективними серед школярів формами позакласної роботи є конкурси на кращі учнівські твори, олімпіади, вечори учнівської творчості, видання шкільної газети, організація роботи творчих гуртків, літературних тижнів та декад у школі.

Інтегрований урок. Інтегрований урок дозволяє вчителю застосувати урочний час таким способом, щоб допомогти учнями глибше опанувати нову тему. На інтегрованому уроці кожен викладач-предметник намагається ідейний задум та тему творів, що вивчаються, зі специфічної для окремого предмета притаманної йому подачі. Цьому типу урок характерною є оригінальна форма проведення уроків. Дитячий розум краще сприймає коротку подачу матеріалу, відмінну за формою викладу від буденної. Спілкування з вчителем на уроці повинно більше нагадувати евристичні бесіди з детальним тлумаченням нових для учнів понять.

Інтегровані уроки за змістом можна розділити на категорії:

- а) вступні - до вивчення матеріалів розділів;
- б) робота над новим матеріалом;
- в) підсумки пройденого матеріалу.

На вступних уроках учням надається загальна картина того, що буде вивчатися, ставляться проблемні питання. Урок часто спарений і ньому присутні кілька вчителів, що позитивно впливає на зацікавленість учнів. Після, отримані знання застосовуються практично.

По проходженні розділу або теми, учні приймають участь у підсумковий інтегрованих умовах, за результатом отриманих попередньо знань. Під час таких уроків вчитель пояснює багато нових фактів, розкриває сутність речей та процесів, перспективи одержання знань під час наступних розділів. Наявність відповідних макетів, таблиць, схем у класах зарубіжної літератури допомагає учням краще зрозуміти та запам'ятати навчальний матеріал.

Серед форм викладання інтегрованих уроків найбільш зрозумілою для учнів є бесіда. Вона також може відбуватися між вчителями різних предметів на одному уроці, що готують ґрунт для вивчення нової теми, і у формі бесіди, спілкуючись, розглядають поставлену проблему, задачу чи явище з протилежних сторін, поступово з'ясовуючи їх суть і закономірності. Учні ж стають учасниками обговорення: запитують незрозуміле, пропонують свої вирішення проблеми. Таким чином кожен вчитель розкриває частину матеріалу уроку, а у ході дискусії усі доходять висновку.

Інтегровані уроки приносять користь не лише учням, а й самим вчителям, спілкуючись між собою, вони можуть подивитися на проблему під іншим також компетентним кутом, дізнатися нового, порозмислити над чимось, якісно збільшити багаж знань.

У ролі одного з потужних інтегрованих факторів сьогодні виступає науково-технічний прогрес. Також розв'язанню узагальнених навчальних проблем сприяє концепція міжпредметних зв'язків, допомагає комплексному висвітленню різних аспектів.

Урок-практикум. Фактично це урок-практична робота з використанням різноманітних джерел інформації для плідної роботи учнів на ньому. Під час його проведення вдосконалюються вміння, прикладаються нові знання у різних ситуаціях. Учні завдяки таким урокам розширюють власні судження про різноманітні явища і процеси, вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Урок-практикум прогнозує відсутність чіткого плану діяльності учнів, тобто дарує свободу ініціативі і творчості. Учні вчаться самоконтролю,

плануванню часу, відведеного на роботу. Це розвиває пізнавальний інтерес до предмета зарубіжної літератури, розширює світогляд підлітків. На практикумі кількість завдань перевищує традиційний урок.

Для організації продуктивної роботи на уроці вчителів бажано розробити потрібні навчальні матеріали для кожного учня, це можуть бути придбані робочі зошити з друкованою основою і готовими завданнями.

Урок-залік. Уроки-заліки перш за все допомагають вчителів чіткіше розуміти картину освоєння учнями матеріалу, акцентують його увагу на індивідуальних здібностях підлітків, їх хисту до конкретних моментів предмету. Проводити такі уроки краще починати вже з 5 класу. Учні повинні навчатися правильній роботі з текстом, його аналізом, довідниками та каталогами, мати добре розвинуті навички читання художніх творів.

Вчитель має повідомляти учнів про урок-залік ще за три тижні, обговорювати форму його проведення, твори за якими відбудеться контрольна робота, розділи програми та теми.

Такий урок допомагає вчителів швидко та якісно перевірити набуті знання учнів, вміння до самодисципліни та рівень завчасної підготовки.

Урок-рольова гра. Темою такого уроку є обговорення поставленої проблеми, учні вчать доводити власну точку зору, озвучувати думки, робити коректні висновки. Урок розвиває пізнавальний інтерес, активізує розумову діяльність підлітків, спостережливість, концентрацію та увагу.

Гра має чітко розроблений сценарій, з відкритою головною частиною, яку необхідно доробити саме учням під час уроку й таким чином прийти до розв'язання проблеми.

Урок-фестиваль. Така форма уроку є дуже незвичною, але вона добре сприяє розвитку навчальних здібностей і адаптації учнів до реалій життя. Урок несе ігровий характер, а сама гра-фестиваль дуже схожа на життя сучасного суспільства. Можна запропонувати учням організувати навіть «кінофестиваль», якщо технічне оснащення класу дозволяє. Цей урок – свято

шкільної творчості, демонстрація учнівського інтелекту, урочистий огляд творчих практичних надбань та витворів учнів.

Урок-бесіда за «круглим столом». Клас ділиться на групу обговорення питань за «круглим столом», ведучих та аудиторію глядачів, які задають питання ведучим.

Вагомим недолком такого уроку є поділ учнів на активних і пасивних.

Усім учням для підготовки до уроку заздалегідь дають список потрібної літератури і теми для повторення.

Урок-вікторина. До уроку-вікторини важливо гарно підготуватися – оформити кабінет класу плакатами, фотографіями, стінгазетами, роздати учням ролі журі та судді-інформатора.

Клас ділиться на групи-команди, які призначають своїх лідерів. На кожну команду також призначається по два члена журі, що перевіряють правильність відповідей.

Кожній команді дається до 5 завдань на швидке вирішення, журі фіксують час виконання. Наступним слідує конкурс капітанів груп, яким допомагає їхня команда. Третім раундом є задання запитань команді-суперниці, час завжди чітко регламентовано. Учитель допомагає гравцям, вирішує спірні ситуації, бере активну участь в обговоренні.

Колективний пошук відповідей, пропонування й обговорення ідей, дух змагання дозволяє учням у формі гри систематизувати набуті раніше знання, зосередити увагу на ключових моментах.

Уроки-вікторини цікаві тим, що у легкій розважальній формі дають розглянути проблему під різними кутами, знайти найбільш точні відповіді на питання. Такі уроки виховують дружність колективу, розвивають ідейність та допитливість, навчають самостійності.

Урок-вистава. На відміну від рольової гри, урок-вистава має чіткий сценарій, що прописує діяльність учнів у класі, але збільшує їхню самостійність під час підготовки.

Театралізовані вистави викликають інтерес уважної роботи на такому

уроці, розвивають творчий кругозір, уяву та фантазію учнів. Знання, які учні засвоїли на попередніх уроках, вони можуть використати при підготовці вистави, таким чином краще їх засвоюючи.

Учні-актори власноруч готують собі костюми, знайомляться з образами, її характерами героїв, поведінкою та створюють їх зовнішність, вивчають репліки героїв та готують необхідне обладнання.

Урок починається з зачину вистави, пояснення чи розповіді про події, усі учні в класі, не задіяні у виставі, отримують завдання та запитання для самостійного опрацювання після побаченого дійства. Далі розігрується сама театралізована вистава у класі, а після її перегляду вся аудиторія повертається до проблемних питань, розданих вчителем на початку. За тим проводиться рефлексія і робляться висновки.

Комп'ютерне навчання. Сьогоднішній світ передових технологій, не може лишатися для педагогів паралельною реальністю. Сучасні персональні комп'ютери з відповідними програмами дозволяють ясно моделювати навчальні ситуації з цікавою анімацією, музикою та зображеннями.

Важливим теоретичним питанням є роздуми щодо доцільних категорій учнів, які можуть отримати найбільший ефект від застосування на уроках комп'ютерних технологій, та тих, яким використання комп'ютера не вплине зовсім на результати навчання.

Реальна перспектива методів такого навчання для освіти – можливість використання домашнього комп'ютера в якості навчального засобу, самостійна освіта за допомогою нього, активна взаємодія з вчителем під час дистанційного навчання.

Які ж особливості комп'ютеризованого уроку. Крім звичайної мети, такий урок має ще й технологічну: застосування новітніх методів діяльності учнів, навчання із застосуванням спеціальних комп'ютерних програм. Особливістю уроку є форма діалога між вчителем та учнем, що відбувається через монітор комп'ютеру, він ніби виступає в ролі третього елемента навчання.

Для успішного проведення комп'ютеризованого уроку виділяємо такі основні задачі, що потребують розв'язання: організаційну, дидактичну та методичну. Дидактична задача відповідає за навчальні матеріали уроку, програму та устаткування. Методична – визначає методи використання комп'ютерів, аналіз результатів роботи з ними і наступні навчальні цілі виходячи з цього. Організаційна – полягає у виробленні і закріпленні в учнів навичок праці з навчальною програмою, організацію роботи без перенавантаження учнів ба нераціональної трати часу.

Проте, при вивченні матеріалу за допомогою комп'ютера все ж залишаються необхідними зошити для позначення нотаток, правил тощо. Тобто деякі з елементів традиційного уроку все ж досі присутні.

Таким чином, перегляд наукових програм та фільмів, прослуховування аудіо, створення презентацій, робота з мультимедіа, можливість спілкування он-лайн – зробили шкільні уроки різноманітнішими, цікавішими та емоційно-змістовнішими.

Висновки до 2 розділу

У II розділі нашої роботи ми з'ясували переваги залучення елективних курсів до основної програми навчання із зарубіжної літератури; представили та зробили спробу розтлумачення програми МОН України з літератури для 5 – 9 класів; представили методи та форми уроків для продуктивної роботи з учнями при вивченні художніх творів.

Отже на нашу думку, завдання вчителя-педагога перш за все полягає не у простій передачі учням знань, а у супроводженні на шляху до них, постійному знаходженні поруч, щоб допомагати, якщо в цьому виникає необхідність.

У школі традиційно аналіз художніх творів використовується з метою тлумачення сенсу і тісно пов'язаний з конкретною формою роботи на уроці.

Інтерактивне навчання як одна з форм шкільного уроку потребує активних інноваційних методів, що в свою чергу формують культуру читача,

розвивати його творчі здібності, навички до критичного мислення, аналізу та оцінки прочитаного, сприяють правильному формуванню особистості. На нашу думку, інтерактивне навчання реалізується за допомогою методів: конференції, рольова гра, моделювання ситуації, диспут, культурологічні практичні заняття.

Практичні заняття добре розвивають нахил учнів до самостійного здобування знань, виступів з усними повідомленнями перед аудиторією, дають змогу «вчитися самому і вчити інших». Основним джерелом знань на практичних заняттях є діяльність учнів. Вони обираються вчителем з метою поглиблення та узагальнення знань учнів, розвитку їх навичок з самостійного опрацювання матеріалу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Вивчення сучасної літератури як масової, так і класичної має велике значення на виховання самостійної всебічно розвиненої особистості, яка має правильний моральний імунітет і естетичний смак, здатна адекватно сприймати навколишній світ і правильно орієнтуватися в ситуаціях, коли «центральне місце належить процесам розтрата, промотування традицій, ідеологій, стилів, інтелектуальних і матеріальних ресурсів» [2] і посилюється вплив неелітарної культури, що підмінює дійсне – хибним, вічне – тимчасовим. Як показали опитування, діти вже середнього шкільного починають все більше цікавитися творами останніх років, бо вони дають відповіді на безліч злободенних питань, в них пізнаване сучасне життя і люди, що значною мірою відрізняються від тих, що існували у XIX і XX століттях [3].

Самостійний вибір книг учнями для читання акцентується на сучасних детективах, мелодрамах, фантастиці, тобто масовій літературі, яка протистоїть високому «класичному» мистецтву. Противагою цій ситуації повинна бути продумана, методично грамотна програма і правильна діяльність вчителя, який добре знає сучасний літературний процес і здатен переорієнтувати школярів на читання кращих творів письменників-сучасників, вивчення в рівних частках класичної та масової літератури.

Масова культура і її літературні складові, масова література і белетристика, останнім часом стають об'єктом інтенсивної уваги, бо за своїм обсягом і, ймовірно, впливом на сучасний культурний і літературний процес, на сучасного читача вони займають провідну роль. Але ці твори цікаві не самі по собі: література і культура є безперервним процесом, де періоди спаду змінюються періодами інтенсивного розвитку, а періоди формування цінностей – періодами їх переоцінки. Тому для адекватного погляду на літературний процес як на систему вкрай необхідно вивчати і масову

літературу і її складову белетристику – саме в них «проростають» тенденції, які в майбутньому з величезною ймовірністю повинні призвести до виникнення і нової класики, і нових шедеврів художньої творчості. І для цього потрібно відповідально підійти до вибору програм, курсів за вибором і використанню самої методики викладання літератури в школі. Що ми і продемонстрували в нашій роботі.

У роботі ми запропонували теоретичне і практичне осмислення методичних підходів до вивчення сучасної літератури, розкрили історію формування феноменів класичної та масової літератури, представили і розібрали програму запропоновану Міністерством освіти для вивчення в середній школі і курси за вибором для її доповнення. Спробували зрозуміти історію зародження і розвитку вивчення класичної і масової літератури, дати витяги з державних програм з літератури для старших класів загальноосвітньої школи. Розібрали актуальність і необхідність елективних курсів з літератури, поглибили знання про методи і прийоми викладання сучасної літератури в школі. Склали конспекти уроків з сучасній літературі на прикладі 9-го класу середньої загальноосвітньої школи з використанням різних методів у викладанні літератури, розборі, розкритті та аналізі художніх текстів, та представили їх у додатковій брошурі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Священні книги людства. Веди, Авеста, Біблія, Коран. Харків: Веста: «Ранок», 2003. 192 с. (Серія «Бібліотека вчителя зарубіжної літератури»)
2. Агеносов В. В. Русская литература 20 века 11 класс. Москва, 1999. 512 с.
3. Акіншина І.М. Жанрово-стильові особливості художньо-біографічної прози 80 – 90-х років ХХ століття: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.01 “Українська література” / Дніпропетров. нац. ун-т. Дніпропетровськ, 2005. 20 с.
4. Андрусенко В. Кодекс честі як імператив життя. *Дивослово*. 2003. № 3. С. 7-8.
5. Бандура О. Бандура Г. Теорія літератури в тезах, дефініціях, таблицях: Навчальний довідник. Київ: Шкільний світ, 2008. 128 с.
6. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1979. 424 с.
7. Белецкий А.И. Об одной из очередных задач историко-литературной науки: Изучение истории читателя. *Избранные труды по теории литературы*. Москва, 1964. С. 25-41.
8. Беляева Н. В «дебрях» новых программ и учебников. *Первое сентября*. 2001. №17. 205 с.
9. Богин Г.И. Типология понимания текста. Калинин, 1988. 250 с.
10. Теории, школы, концепции, критический анализ: Художественная рецепция и герменевтика / Отв. ред. Ю.Б. Борев. Москва: Наука, 1985. 228 с.
11. Вікно в світ. Зарубіжна література: наукові дослідження, історія, методика викладання: науково-методичний журнал. Київ:

- Незалежний центр наукових досліджень зарубіжної літератури. 2008. 144 с.
12. Наукові основи методики літератури: Посібник / за ред. Н.Й. Волошиної. Київ, 2002. 344 с.
 13. Волошина Н.Й. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8. С. 2-4.
 14. Волощук Е., Бегун Б. Технэ майевтикe. *Тема*. 1977. № 1-2. 248 с.
 15. Всесвіт: фаховий журнал світової літератури. 2020. №7-8/9-10, URL: <http://vsesvit-journal.com> (дата звернення 10.11.2020).
 16. Гузь О. Написання есе на тему "Книга, що мене схвилювала" (на основі вивчених творів з теми "Сучасна література в юнацькому читанні"). *Всесвітня література в сучасній школі: науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України*. 2019. №4. С 48-50.
 17. Богосвятська А.М. Учитель, на якого чекають діти. *Всесвітня література в школах України: науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України*. 2017. №5. С 9-13.
 18. Горобченко І. Звукопис та колористика як складові лінгвостилістичного аналізу ліричного твору. *Всесвітня література в школах України: науково-методичний журнал Міністерства освіти і науки України*. 2018. №3. С 9-15.
 19. Выготский Л.С. Психология искусства. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
 20. Галич О. Письменницькі мемуари в школі. Луганськ: Знання, 1999. 146 с.
 21. Гордієнко О.А. Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення біографії письменника на уроках зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2002. № 3. С. 8-11.
 22. Грузан И. В. Проблемы преподавания литературы в школе.

Москва: Академия, 2001. С. 5-22.

23. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки по методике. Москва: Просвещение, 1966. 266 с.

24. Давиденко Г. Й., Стрельчук Г.М., Гринчак Н.І. Історія зарубіжної літератури ХХ ст. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 488 с.

25. Демчук О.В. Життєпис письменника. *Конспекти нестандартних уроків*. Київ: Педагогічна преса, 2002. 192 с.

26. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

27. Дробот В.Н. Изучение биографии писателя в единстве с его творчеством. Пособие для учителя. Київ: Радянська школа, 1985. 256 с.

28. Дробот В.Н. Изучение биографии писателя в школе. Київ: Радянська школа, 1988. 192 с.

29. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. Учебное пособие]. Москва: Наука, 2002. 248 с.

30. Жила С. Творчість письменника – це насамперед він сам... *Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. 2002. № 3. С. 15-16.

31. Зарубіжна література ХІХ століття. Посібник / за ред. О. М. Ніколенко, В. І. Мацапури. Київ: Академія, 1999. 360 с.

32. Зарубіжна література ХХ століття. Посібник / за ред. О. М. Ніколенко, Т. М. Конєвої. Київ: Академія, 1998. 320 с.

33. Зарубіжна література в школах України: науково-методичний журнал. URL: <https://zl.kiev.ua/arhiv-nomeriv/> (дата звернення 16.09.2020).

34. Зарубіжна література: газета. URL: http://www.osvita.ua/sw_press/newspapers/zlg/ (дата звернення 04.09.2020).

35. Зарубіжна література: програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (2012 р. зі змінами 2015-2017 рр.) URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 01.10.2020).
36. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. Львів: Літопис, 2004. 352 с.
37. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури. Посібник для вчителя. Київ: Ленвіт, 2000. 184 с.
38. Ісаєва О.О. Роздуми навколо проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору в школі. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. №2. С. 29-31.
39. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 380 с.
40. Історія зарубіжної літератури ХХ ст. Навчальний посібник / за ред. В. І. Кузьменко, О. О. Гарачковська, М.В. Кузьменко та ін. Київ: Академія, 2010. 496 с.
41. Каніболоцька О.А. Формування читацької культури школярів у процесі аналізу художніх творів зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в школах України*. 2006. № 9. С. 20-24.
42. Квіт С.М. Основи герменевтики. Київ: Академія, 2002. 340 с.
43. Кирилюк З. В. Зарубіжна література. Античність. Середньовіччя. Відродження. Бароко. Класицизм. Посібник для вчителя. Тернопіль: Астон, 2002. 259 с.
44. Кичук Н. Формування творчої особистості вчителя. Київ: Либідь, 1991. 222 с.

45. Клименко Ж. В. Зарубіжна література. Позакласні заходи. 5–6 класи. Посібник для вчителя / за ред. Ж. В. Клименко, О. О. Ісаєва. Харків: Ранок, 2004. 128 с.
46. Клименко Ж. В. Зарубіжна література. Позакласні заходи. 7–8 класи. Посібник для вчителя / за ред. О. О. Ісаєва. Харків: Ранок, 2004. 128 с.
47. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. 340 с.
48. Ковбасенко Ю.І. Біографія письменника і викладання літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2002. №9. С. 2-9.
49. Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе. *Русская словесность*. 2000. №3. С. 10-17.
50. Круглий стіл «Зарубіжна література: деякі проблеми й перспективи». *Зарубіжна література в школах України*. 2005. № 12. С. 2-9.
51. Крупина Н.Л. Оценочная деятельность учащихся на уроках литературы. Урок литературы. Пособие для учителя / под ред. Т.С. Зепалова, Н.Я. Мещерякова. Москва: Наука, 1983. С. 37-59.
52. Курганов С.Ю. Учебный диалог. Школьные технологи. 2002. № 1. С. 218-223.
53. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія). Київ: Освіта України, 2009. 494 с.
54. Куцевол О. М. Світ Шекспіра. Посібник для вчителя. Харків: Ранок, 2003. 288 с.
55. Ладыгин М. Б. Программа для школ и классов с углублённым изучением литературы. Москва: Дрофа, 2006. 88 с.
56. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова. Чернівці: Золоті литаври, 2011. 636 с.

57. Программы для общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения. Русский язык (факультативный курс). Киев: Дивослово, 2006. 60с.
58. Літературознавча енциклопедія: у 2-х томах / за ред. Ю. І. Ковалів. Київ: Академія, 2007. 445 с.
59. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів. Київ: Академія, 1997. 752 с.
60. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів. Київ: Академія, 1997. 870 с.
61. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. О поэтах и поэзии. Санкт-Петербург: Искусство, 1996. С. 18-239.
62. Матвіїшин В.Г. Український літературний європеїзм. Київ: Академія, 2009. 264 с.
63. Мацевко-Бекерська Л.В. Методика викладання світової літератури. Навчально-методичний посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 320 с.
64. Мельников Н.Г. Массовая литература. *Российская словесность*. Москва: Интрада, 1998. С. 9-51
65. Методика преподавания литературы / под ред. З.Я. Рез. Москва: Просвещение, 1985. 368 с.
66. Методика преподавания литературы / под ред. О. Богдановой. Москва: Академия, 2000. 400 с.
67. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Слово, 2010. 432 с.
68. Мірошніченко Л. Ф., Дишлюк Ю. М. Зарубіжна література. Позакласні заходи. 9-11 кл. Посібник для вчителя. Харків: Ранок, 2004. 208 с.
69. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури. Київ: Вища школа, 2007. 415 с.

70. Мойсеїв І. Зарубіжна література в людинотворчому вимірі. Київ: Генеза, 2003. 256 с.
71. Наливайко Д. С., Шахова К. О. Зарубіжна література ХІХ ст. Доба романтизму. Київ: Заповіт, 1997. 464 с.
72. Наливайко Д.С. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі ХІХ ст. Київ: Наукова думка, 1987. 311 с.
73. Наукові основи методики викладання літератури. *Навчально-методичний посібник* / за ред. Н.Й. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
74. Наукові основи методики літератури / за ред. Н. Волошиної. Київ: Ленвіт, 2002. 344 с.
75. Ніколенко О. М. Бароко. Класицизм. Просвітництво. Посібник для вчителя. Харків: Ранок, 2003. 224 с.
76. Ніколенко О. М. Романтизм у поезії (Г. Гейне, Дж. Г. Байрон, А. Міцкевич, Г. Лонгфелло). Посібник для вчителя. Харків: Ранок, 2003. 176 с.
77. Ніколенко О. М., Куцевол О.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. Посібник. 5–11 класи. Київ: Академія, 2003. 288 с.
78. Ніколенко О. М., Мацапура В.І. Літературні епохи, напрями, течії. Київ: Педагогічна преса, 2004. 128 с.
79. Ніколенко О. М., Орлова О. В., Конєва Т. М. та ін. Зарубіжна література: Тести. Київ: Академія, 2007. 352 с.
80. Ніколенко О.М., Філіна І.О. Філософія життя у китайській та японській літературах (Лі Бо, Ду Фу, Мацуо Басьо та ін.). Посібник для вчителя. Харків: Ранок, 2003. 192 с.
81. Ніколенко О.М. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №3. С. 31-34.
82. Нямцу А. Е. Идеи и образы Нового Завета в мировой литературе. Часть 1. Черновцы: Рута, 1997. 328 с.

83. Нямцу А. Е. Основы теории традиционных сюжетов. Черновцы: Рута, 2003. 80 с.
84. Нямцу А. Є. Міф. Легенда. Література. Чернівці: Рута, 2007. 520 с.
85. Оліфіренко С. М. Мандрівка Інтернет-сторінками зарубіжної літератури. Посібник для вчителів і учнів 8-11 класів. Київ: Грамота, 2007. 344 с.
86. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
87. Пасічник Є.А. Вікові особливості учнів і проблеми аналізу твору. *Українська мова і література в школі*. Київ: Ленвіт, 1993. С. 17-19.
88. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в школі. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.
89. Переденко І.М. Викладанню літератури на рівні сучасних вимог потрібно вчитися. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №5. С. 6-8.
90. Петрова С. М. Проблема літературного образования в вузе и школе. *Наука и образование*. 1996. №3. С. 27-44.
91. Півнюк Н.О. Кожному учню прищепити вміння естетично сприймати художній текст. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2006. №11. С. 29-34.
92. Поліщук Я. Література: високе чи масове мистецтво? *Українська література в загальноосвітній школі*. 2007. №9. С. 12-15.
93. Пометун О. І. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник*. Київ: АСК, 2004. 192 с.
94. Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392, Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Київ, 2011. 50 с.

95. Потебня А.А. Из лекций по теории словесности. *Эстетика и поэтика*. Москва: Высшая школа, 1976. 543 с.
96. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з зарубіжної літератури МОН України (2012 р. зі змінами 2015-2017 рр.) / оновлення програми відповідно до наказу № 201 Міністерства освіти і науки України від 13.01.2017 р. та наказу №201 від 10.02.2017. Київ, 2017. 65 с.
97. Професія – вчитель літератури. Словник-довідник / за ред. Т. Чередник. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 140 с.
98. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги. *Краткое введение в библиопсихологию*. Москва: Книга, 1977. 264 с.
99. Ситченко А.Л. Методика викладання літератури. Термінологічний словник. Київ: Ін Юре, 2008. 132 с.
100. Ситченко А. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
101. Словник художніх засобів і тропів / за ред. В. Ф. Святовець. Київ: Академія, 2011. 176 с.
102. Слово і Час: науково-теоретичний журнал. URL: <http://www.slovoichas.in.ua> (дата звернення 17.09.2020)
103. Соколова Т. Н. Элективные курсы по русскому языку и литературе. Москва: Академия, 2006. С. 27-86.
104. Солоухина О.В. Концепция «читателя» в современном западном литературоведении. Москва: Наука, 1985. 280 с.
105. Станчек Н.А. Анализ как этап изучения литературного произведения. Лекции по методике преподавания литературы. Москва: ЛГПИ, 1975. С. 46-104.
106. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. Київ: Проза, 1995. 256 с.
107. Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / за ред. Д.С. Наливайка. Київ: Академія, 2009. 487 с.

108. Тамарченко Н. Д. О новой программе по литературе. Москва: Наука, 2004. С.18-31.
109. Таранік-Ткачук К. В. Від Вітмена до Маркеса. *Матеріали до уроків зарубіжної літератури*. Біла церква: Дельфін, 2011. 220 с.
110. Таранік-Ткачук К. В. Стилiстичний аналіз художнього твору на уроках зарубіжної літератури. Київ: Грамота, 2008. 128 с.
111. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ: Міленіум, 2002. 320 с.
112. Удовиченко Л.С. Використання поняття «персонаж» у процесі вивчення зарубіжної літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №3. С. 34-35.
113. Філіпова Н. Варіанти уроку вивчення біографії письменника. Київ: Дивослово. 1999. С. 32-34.
114. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва: Просвещение, 1990. 447 с.
115. Хализев В.Е. Теория литературы. Москва: Высшая школа, 1999. 398 с.
116. Чижевський Д. І. Історія російської літератури ХІХ століття. Романтизм. Київ: Академія, 2009. 216 с.
117. Чижевський Д. І. Історія української літератури. Київ: Академія, 2003. 568 с.
118. Чижевський Д. І. Порівняльна історія слов'янських літератур. Київ: Академія, 2005. 288 с.
119. Шалагінов Б. Б. Зарубіжна література від античності до початку ХІХ сторіччя. Історико-естетичний нарис. Київ: Академія, 1994. 360 с.
120. Шалагінов Б. Б. Шлях Гете. Життя, філософія, творчість. Посібник для вчителя. Харків: Ранок, 2003. 288 с.

121. Шалагінов Б.Б. Герменевтичний діалог як дидактичний фундамент шкільного викладання літератури. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2003. №10. С. 53-55.
122. Шалагінов Б.Б. Естетичний аналіз літературного твору. До історії питання. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2007. №2. С. 32-34.
123. Шалагінов Б.Б. Науковий та шкільний аналізи художнього тексту. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2004. №6. С. 7-9.
124. Широкова Е. В. Не помнящая зла. Выступление на научно-практической конференции. *Современная русская литература: проблемы изучения и преподавания*. Москва, 2001.
125. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Навчальний посібник. Київ: Кондор, 2007. 313 с.