

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ ТА МАСОВИХ КОМУНІКАЦІЙ  
КАФЕДРА УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

До захисту допустити:

Зав. кафедри

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2020 р.

**Кваліфікаційна робота**

за освітнім ступенем «Магістр» на тему:

«Вивчення творчості неокласиків у закладах середньої освіти»

Студентки факультету філології  
та масових комунікацій  
спеціальності 014 «Середня освіта»  
спеціалізації 014.01 «Українська  
мова і література»  
ОПП «Середня освіта. Українська  
мова і література»  
освітнього ступеня «Магістр»  
Букір Валентини Вікторівни

Науковий керівник:  
Грачова Тетяна Миколаївна  
кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедри української філології  
Рецензент:  
Короткова Юлія Михайлівна,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри гуманітарних  
дисциплін  
Донецького юридичного інституту  
МВС України

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ І. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ..</b>	<b>8</b>
Висновки до І розділу.....	26
<b>РОЗДІЛ ІІ. ТВОРЧІСТЬ НЕОКЛАСИКІВ У ДИСКУРСІ ШКІЛЬНОГО ФІЛОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>28</b>
2.1. Аналіз програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української літератури 10-11 класів (рівень стандарту).....	28
2.2. Методичні засади викладання навчального предмета у закладах середньої освіти .....	32
2.3. Жанрова специфіка ліричних творів і особливості їх сприймання учнями (аналітична розвідка досягнень вітчизняних науковців).....	46
2.4. Особливості вивчення творчого спадку неокласиків на уроках української літератури .....	61
Висновки до ІІ розділу.....	74
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>76</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ .....</b>	<b>81</b>

## Вступ

Оновлена українська школа на шляху постійного розвитку, пошуку ефективних методик викладання і виховання підрастаючого покоління прагне сформувати в особі учня естетично грамотну, гармонійно розвинену особистість, громадянина. Українська культура, вітчизняна література, зокрема, є тим фундаментом, на якому можна, за умови професійної майстерності фахівця, успішно виконувати це складне завдання.

Останнім часом можна спостерігати позитивні зміни у системі викладання філологічних дисциплін у закладах середньої освіти. Новаційні методи викладання – це вагомий крок на шляху до глибокого опанування учнями навчального контенту. Однак не слід забувати, що базовим залишається той навчальний матеріал (художні твори), на основі якого і формується філологічна культура сучасного учня. Отже, надзвичайно важливо, щоб школярі формували своє уявлення про світ художнього мистецтва на базі тільки тих художніх творів, що складають гордість вітчизняної культури. У Програмі для загальноосвітніх навчальних закладів з української літератури за 10-11 класи (рівень стандарту) звертається увага на те, що «предмет «Українська література» в 11-річній загальноосвітній школі вивчає кращі зразки художньої літератури як мистецтва слова, допомагає формувати, збагачувати внутрішній світ молоді людини, позитивно впливати на її свідомість, морально-етичні цінності, розвивати інтелектуальні, творчі здібності, естетичні смаки, самостійність мислення й громадянський вибір. Усе це сприятиме самореалізації особистості в майбутньому». Творча спадщина неокласиків є тим вдячним високохудожнім джерелом, що за умови грамотного аналізу з боку фахівця, може дати сучасному учневі ґрунтовне уявлення про світ прекрасного, сформувати філологічну культуру, зокрема розуміння особливостей літературного процесу початку 20-х років ХХ століття, що характеризується складністю і неоднозначністю. Література початку ХХ ст. є новим феноменом у

вітчизняній художньо-словесній творчості, зумовленим неймовірною складністю історичного процесу, гостротою соціально-політичних конфліктів, через які довелося пройти Україні. Картина українського літературного життя 20-х – початку 30-х років ХХ ст., періоду "розстріляного Відродження", вражає своєю поліфонічністю й строкатістю. У цей час поруч із авангардистськими виступами "Нової генерації", неоромантизмом ваплітян, монументальним реалізмом політично заангажованих вуспівців, динамічним конструктивізмом, плужанством співіснував високоінтелектуальний елітарний доробок п'яти київських поетів, що з легкої руки опонентів стали називатися неокласиками. На відміну від представників перерахованих течій і груп із їхнім прагненням творити цілком новаторське мистецтво майбутнього, неокласики М. Зеров, М. Драй-Хмара, М. Рильський, П. Филипович, Юрій Клен (О. Бургардт) поєднували сучасне з минулим, національне зі світовим, класичне з новітнім, продовжуючи традицію руху до джерел і наближення до Європи, започатковану П. Кулішем, Лесею Українкою, І. Франком та іншими.

Неокласична спадщина видатних представників українського письменства є тим культурним сегментом, значення якого важко переоцінити з огляду на його вплив на новітню українську літературу. Слушною у цьому контексті є думка В. Петрова: «Регіоналізмові народників і модерністів «неокласики» протиставляють вимогу літератури «високого стилю», літератури, яка воліє не бути провінційним відгомонам російської або європейської, а опосісти рівноправне місце в колі світових літератур» [31, с. 33]

Закоріненість творчості поетів "трона п'ятірного" у глибокі культурологічні пласти стала предметом зацікавлення багатьох літературознавців. Починаючи з середини 90-х, відбуваються зрушення в тематиці "неокласичних студій": якщо раніше вітчизняні та деякі діаспорні дослідники сперечалися з приводу наявності неокласичних рис у творчості зазначених поетів, а то й ставили під сумнів існування неокласики як такої,

то зараз увагу все частіше привертають інтертекстуальні зв'язки неокласичних текстів зі світовим культурним метатекстом. Сучасні науковці акцентують, як правило, на двох аспектах: по-перше, визначають традиційне та новаторське в інтерпретації "вічних" образів та сюжетів (М. Бондаренко, М. Борецький, О. Гальчук, Г. Райбедюк, В. Сарапін, П. Солодько, П. Хропко), а по-друге, аналізують особливості культурологічної парадигми, що стала основою естетичної платформи цієї групи поетів (О. Астаф'єв, М. Богач, І. Заславський, Е. Соловей, Л. Темченко). У більшості з цих розвідок побіжно окреслюється роль античності у творчості неокласиків, окремі питання привертати увагу дослідників Г. Вервеса, Л. Новиченка (становлення жанрової майстерності М. Рильського), О. Гальчук, Г. Кочура (жанрові джерела М.Зерова), Р. Мниха, О. Ткаченко (елегія у творчості неокласиків), М. Сіробаби, В. Чобанюк (сонетна спадщина поетів «п'ятірного грона»).

Серед визнаних методистів, чий **теоретичний і практичний досвід** став у нагоді автору магістерської роботи, варто назвати О. Бандуру, Н. Волошину, Г. Гуковського, А. Лісовського, Є. Пасічника, С. Пультера, О. Слоньовську, М. Снежневську, Б. Степанишина, О. Телехову, Г. Токмань та інших.

**Актуальність магістерського** дослідження визначається потребою здійснення системного аналізу творчої спадщини поетів-неокласиків (М. Зерова, М. Рильського, П. Филиповича, М.Драй-Хмари, Юрія Клена) у контексті шкільного дискурсу.

**Мета роботи** – виявити оптимальні для шкільного вивчення шляхи естетичного аналізу творів українських поетів-неокласиків на уроках української літератури та позакласних тематичних заходах.

На реалізацію поставленої мети орієнтоване розв'язання таких завдань:

- 1) визначити домінантні стилеві особливості неокласиків;

- 2) запропонувати та практично адаптувати до шкільного дискурсу методику вивчення творчого почерку поетів-неокласиків на основі художніх текстів, запропонованих Програмою;
- 3) розробити фрагменти уроків (позакласних заходів) за творчістю неокласиків з метою унаочнення ефективності запропонованої методики.

**Об'єктом** літературознавчого аналізу є оригінальна поетична спадщина неокласиків, а також теоретико- й історико-літературні, літературно-критичні праці поетів-науковців.

**Предметом** наукового дослідження є поетичні збірки М. Зерова, М. Рильського, П. Филиповича, М. Драй-Хмари, Юрія Клена, зокрема ті твори, що запропоновані для детального аналізу в закладах середньої освіти (11 клас).

#### **Дослідницька методологія** магістерської роботи

У роботі впроваджуються здобутки структурно-типологічного, системного, комплексного та інших новітніх методів дослідження. У дослідженні враховано, що сучасні наукові праці, присвячені історії новітньої української літератури спираються на такі наукові настанови: об'єктивність і повнота, уникнення ідеологічно-кон'юнктурних наголосів, нашарувань, відродження і повернення в історію української літератури всього того, що заборонялося та замовчувалося в добу тоталітаризму, перегляд з позицій історичної правди й відповідно до наукового обґрунтування критеріїв художнього доробку тих митців, чий творчий шлях зазнав спотворень і фальсифікацій.

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі **методи** дослідження: – теоретичні: аналіз літературознавчих, культурологічних, мистецтвознавчих, психолого-педагогічних джерел; герменевтичний, типологічний, компаративний літературознавчі методи – для обґрунтування наукових засад дослідження; дефінітивний – для уточнення терміносистеми блоку; аналіз шкільних програм, підручників, посібників, синтез отриманої

інформації – для визначення стану розробленості проблеми та шляхів її розв’язання; проблемно-пошуковий – для визначення ефективних методів і прийомів вивчення літературних напрямів; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності впровадження авторської методики.

**Наукова новизна** магістерського дослідження полягає в тому, що автор пропонує власну методику аналізу творів поетів "грона п’ятірного", що вивчаються у закладах середньої освіти, з урахуванням новітніх методик вивчення художніх текстів та специфіки навчального контенту.

**Практичне значення роботи** зумовлене можливістю використання її результатів і висновків фахівцями у процесі роботи у закладах середньої освіти під час викладання української літератури.

Магістерська робота **складається** зі вступу, двох розділів (чотирьох підрозділів у другому розділі), висновків і списку використаних джерел (71 позиція). Загальний обсяг дослідження 87 сторінок.

## **РОЗДІЛ I. Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старших класах**

В умовах оновленого освітнього простору національна література набуває особливого значення в старшій школі, оскільки засобами мистецтва має забезпечити:

- підвищення загальної освіченості майбутнього свідомого громадянина України, залучення старшокласників засобами художньої писемності до вічних цінностей, культури, розширення культурно-пізнавальних інтересів;

- сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню, самореалізації, а також самовираженню й самовдосконаленню молодої людини у сучасному соціумі через ознайомлення із світом краси мистецтва, високих моральних якостей людини, втілених у літературних текстах високої художньої вартості;

- формування міцного інтересу до вітчизняної літератури як вагомого духовного спадку народу, повноцінного оригінального мистецтва;

- підготовку компетентного й інтелектуального розвиненого читача – реципієнта художнього твору, який поважає українську літературу, вміє критично та аналітично мислити, має необхідну систему загальнолюдських морально-етичних цінностей, відчуває необхідність у процесі читання художніх творів, отримує естетичну насолоду від спілкування з витвором словесного мистецтва, пишається здобутками рідної культури, шанує й опановує літературні надбання інших народів світу, розуміє власну національну ідентичність;

- формування на кращих зразках вітчизняного словесного мистецтва гуманістичних світоглядних концептів, творчих нахилів, художніх смаків;

- сприяння моральному вдосконаленню учнів старшої школи; їхньому життєвому вибору, окреслення активної життєвої позиції на основі гуманістичних цінностей та ідеалів;



- прагнення до індивідуального пошуку шляхів власного творчого вдосконалення;
- розвиток навичок самостійного пошуку інформації, формування здатності постійно збагачувати свій життєвий вантаж знань.

Викладання навчального курсу «Українська література» у школі відбувається у форматі загального мистецького середовища, в якому створювався витвір словесного мистецтва, а також у контексті міжпредметних зв'язків. Це обумовлює необхідну організацію уроків у старших класах, коли відбувається детальне знайомство учнів з художнім твором, безпосередній контакт, процес його свідомого осмислення, що супроводжується емоціями, переживаннями реципієнта в особі учня, симпатії та антипатії, причетності тощо. Слушність вищезазначеного підтверджують критичні зауваження В.А. Кан-Калика й В.І. Хазана, які зазначали, що виховання засобами мистецтва не можна зводити до естетичного милування майстерною художньою формою, як не можна моральне формування особистості молодшої людини замінити на процес «висіювання» з літературного твору «позитивних» прикладів.

Процес опанування української літератури в учнів старших класів спрямоване на вироблення вміння діставати естетичну насолоду від процесу сприймання усного художнього слова, читання художніх літературних текстів українською мовою, прилучення до загальнолюдських цінностей, бажання знаходити знання у різний спосіб, володіти навичками використовувати набуті знання в різних навчальних і життєвих ситуаціях. Невипадково концепт естетичного І. А. Зязюн розуміє як необхідне постійне вміння вводити у процес педагогічної дії приємні почуття прекрасного й піднесеного, наповнюючи дію кожного учня потребою-спонукою до набування статусу суб'єкта педагогічної діяльності. Урок української літератури є тією базою, куди висаджують юні паростки, джерелом, що втомлює спрагу, книгою мудрості, яка здатна захистити від неправильних кроків (Є. М. Ільїн).

Від того, якими навчальними книгами наповнюються душі наших дітей, залежить, як буде відбуватися у майбутньому вдумливе й періодичне читання, які ціннісні категорії й пріоритети сформується у молодого покоління.

Проблема розроблення науково-методичного забезпечення процесу навчання української літератури у закладах середньої освіти, яке відповідає державним запитам й вимогам освіти, є давньою, складною та багатогранною. В різні темпоральні часи ця проблема була обумовлена характером періоду, панівною ідеологією відповідного часу, вона розглядалася і вирішувалася з урахуванням тих навчально-виховних завдань, що стояли перед закладами освіти й освітньою галуззю загалом.

Щоразу система вимог, концептуальних принципів створення навчальних програм, підручників, хрестоматій, посібників тощо, їх якості для всіх рівнів шкільної літературної освіти, здатності ефективно направляти процес засвоєння літератури як навчального курсу піддаються регулярному критичній рецензії, оскільки часто вони не відповідають вимогам часу, виглядають архаїчно й малопривабливо сприйняття школярів.

Новітні політичні й соціокультурні зміни у світі й Україні, інноваційні методики навчання суттєво позначилися на відмові від ідеологічного втручання у процес навчання у викладанні української літератури, у підручниках періоду незалежності держави вже немає фрагментів тоталітарного дискурсу, сучасні фахівці свідомо відмовилися від догматизації тематики письмових робіт і т. п. Особливості сучасного процесу написання навчальної літератури (підручників) полягає в тому, що головний акцент робиться на екзистенційних, людиноцентристських, ментальних, естетичних характеристиках художніх творів як явища словесного мистецтва, вивченні творів найвищої художньої якості як особливих явищ загальнолюдської культури, що сповнені значним гуманістичним сенсом. Це суттєво коригує моделі, форми, технології та принципи організації процесу навчання української літератури у закладах

середньої освіти. У Педагогічній Конституції Європи (Франкфурт, 2013) зауважується, що забезпечення навчальної атмосфери, що сприяє комфорту кожної дитини й формує її багатий духовний світ, залежить від механізмів і способів донесення змісту освіти до школярів, сукупності засобів і форм вирішення педагогічних завдань, що реалізуються у потрібній послідовності, отже, від сучасних технологій і методик їх використання.

У такий спосіб виникла потреба не тільки ґрунтовного перегляду нормативної бази освітньої галузі «Мови і літератури», але й передусім розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення навчання української літератури у закладах середньої освіти на основі принципів неперервності, гуманізації, випереджувальності, варіативності, мобільності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання.

Концептуальні засади навчання української літератури в старшій школі базуються на тезах і положеннях міжнародних документів із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції (Стратегія ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012-2015 рр., Форум міністрів європейських країн «Європейська школа XXI століття: Київські ініціативи» (2011), Педагогічна Конституція Європи, прийнята на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору (2013) та ін.), а також загальнодержавних документів, що становлять нормативно-правову базу неперервної літературної освіти (Закони України «Про освіту» (1991), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про вищу освіту» (2014), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» (1996), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Концепція впровадження медіа-освіти в Україні (2010), Концепція літературної освіти (2011), Концепція профільного навчання у старшій школі (2013), Державний стандарт повної і загальної середньої освіти (2011) тощо.

Організації процесу навчання української літератури в загальноосвітній середній школі, літературному розвитку школяра присвячено наукові

розвідки Ю. І. Бондаренка, Н. Й. Волошиної, С. О. Жили, О. М. Куцевол, В. Я. Неділька, Є. А. Пасічника, Б. І. Степанишина, Г. Л. Токмань, В. В. Уліщенко, В. І. Цимбалюк та ін. Оприлюднюючи результати попередніх досліджень, співробітники відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України неодноразово привертали увагу науковців, учителів-словесників, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти до багатьох незгоджених позицій між вимогами, теорією і практикою навчання української літератури в умовах сучасного освітнього простору.

Актуальність і значущість проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній і методичній практиці, вимоги освітньої практики, необхідність розв'язання виявлених проблем спонукають до розроблення нового змісту, форм навчання української літератури в старшій школі на засадах освітніх підходів, з урахуванням національних здобутків світового значення та усталених європейських норм, що орієнтовані на підготовку фахового молодого реципієнта, життєспроможного й життєздатного в умовах великих перетворень.

Отже, виникає необхідність в обґрунтуванні змісту, форм, критеріїв і принципів розроблення нового науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старших класах загальноосвітніх закладів з урахуванням освітніх викликів, визначених Державним стандартом підходів і змістових ліній літературного компонента.

Поступово перед старшокласниками розкривається огляд культурних здобутків української нації, менталітет національної спільноти, розширюється мовна картина світу, здійснюється осмислення художнього слова, соціальних і культурних словоформ, що характеризують той чи інший історичний період, триває діалог споріднених культур, минулого із сучасним, учня-читача, словесника-творця з творцем. Вивчення творів української літератури допомагає учням старших класів вибудовувати власні моральні орієнтири, помічати й цінувати неповторну красу творів претичного

мистецтва, результатах продуктивно-перетворювальної діяльності особистості, критично оцінювати вчинки літературних образів і свої власні на основі засвоєних морально-етичних норм, застосовуючи їх у процесі подальшої життєдіяльності.

Під час засвоєння змісту художніх текстів перед учнями постають ситуації життєвого вибору певного способу поведінки, актуального в етичному й пізнавальному аспектах, на яких вони вибудовують власну позицію відповідно до потреб життя, існування, світогляду, дій, вчинків тощо, приймати рішення, естетизувати повсякденне життя, тобто сприймати людину, її вчинки, а також предмети, явища навколишнього світу з погляду естетики, майстерності, сприяти засвоєнню й наслідуванню кращого, коли естетичне сприйняття переходить в естетичну оцінку, а далі – в естетичне судження.

Модернізація літературної освіти в старших класах, перш за все, здійснюється завдяки оновленню науково-методичного забезпечення, зокрема навчальних програм, підручників, хрестоматій, практикумів із літератури, робочих зошитів тощо, з урахуванням суспільних та освітніх потреб. Уже понад століття серед науковців, методистів, учителів-словесників, батьків, учнів, представників громадськості часто виникає питання про розвантаження програм і підручників з української літератури. О. Бандура, зокрема, з цього приводу зауважив: «спостерігається сумне явище: після тривалих дискусій у середовищі педагогічної громадськості (з участю працівників Міністерства освіти)» досягається певна однотайність успіхів, але поступово (ніби непомітно) обсяг навчального матеріалу збільшується, і підручники виявляються знову перевантаженими, і все починається спочатку» [1, с. 11]. Як стверджує А. Л. Ситченко, навчальні програми й підручники з української літератури й досі не виконують свого призначення у справі формування літературних знань і вмінь учнів. Учений-методист конкретизує причини цього явища: уміщені в навчальних книгах рекомендації стосуються переважно розвитку мовлення учнів, рідко –

інтелектуальних умінь; в основному розробляється змістовий компонент, а операційний, власне методичний залишається поза увагою; запитання й завдання до виучуваних творів не відбивають стадійного характеру художнього сприймання, тому не мають належної послідовності; відсутність альтернативи розумових дій, практичної роботи, різноманітних за формою і складністю відповідно до рівня пізнавальних потреб і можливостей учнів [67, с. 262].

Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старших класах розуміємо як систему компетентісно спрямованих, акмесинергетичних засобів впливу на формування компетентного учня-реципієнта, палкого шанувальника української художньої книги, який не лише відчуває потребу в читанні, а й здатний вести внутрішній діалог із художнім твором, одержувати естетичне задоволення, навчатися протягом усього життя.

Окреслена система засобів існує в межах цільового, аксіологічного, діяльнісно-упроваджувального, технологічного, управлінського, моніторинго-результативного компонентів. Організаційними, психолого-педагогічними, методичними й технологічними умовами розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старших класах, що сприятиме суттєвому підвищенню якості навчально-виховного процесу, підготовці компетентного школяра-реципієнта, формуванню в нього літературної й читацької компетентностей, гуманістичного світогляду, високої моралі, активної громадянської позиції, національної свідомості, естетичних смаків і ціннісних орієнтирів, є:

1) приведення у відповідність сучасним освітнім запитам сьогодення освітньої галузі «Мови і літератури» змісту навчання української літератури у старших класах з урахуванням якісно інноваційних підходів до навчально-виховного процесу, зокрема компетентісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та ін., сенситивного періоду навчання учнів (старшого

шкільного віку), суб'єктного досвіду учнів, навчальної мотивації, потреб, профільних намірів тощо;

2) урахування під час навчання української літератури в старшій школі особливостей художньої літератури як мистецтва слова, її унікальності як навчального предмета, сучасного стану української історичної науки, культури, досягнення українського й світового літературознавства, естетики, етнопедagogіки, етнографії, мистецтвознавства, освітології, акмеології та інших гуманітарних наук, наукових напрямів, які досліджують вплив художнього слова на реципієнта (феноменологічна філософія літератури, герменевтика, рецептивна естетика, рецептивна поетика та ін.);

3) запровадження в навчально-виховний процес спеціально розробленої методики навчання української літератури в старшій школі й науково-методичного забезпечення нового змісту (Концепція неперервної літературної освіти в старшій школі, навчальна програма, підручники, хрестоматії, навчально-методичні комплекти та ін.), спрямованих на реалізацію визначених Державним стандартом освітніх підходів, емоційно-ціннісного, літературознавчого, загальнокультурного, компаративного складників літературного компонента в їх взаємозв'язку й цілісності, а також забезпечення зв'язку з іншими навчальними предметами як змістової бази для здійснення міжпредметних зв'язків;

4) розроблення навчальних засобів (навчальна програма для старшої школи, підручники, робочі зошити, хрестоматії, навчально-методичні комплекси, підручники-хрестоматії, практикуми з літератури, методичні рекомендації тощо), в яких зміст навчання української літератури в старшій школі й процес його засвоєння буде відтворений як системне технологізоване ціле, доступне для самостійного його осмислення учнями старших класів за індивідуальною освітньою програмою, що сприятиме підготовці компетентного молодого реципієнта, формуванню в нього літературної й читацької компетентностей.

Розроблення науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі, нового за змістом і напрямками (науковим і технологічним), має розпочинатися із створення Концепції неперервної літературної освіти в старшій школі.

Поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – розуміння) витлумачуємо як єдиний, визначальний задум, що окреслює стратегію дій при здійсненні реформ, проектів, планів, програм; певний спосіб розуміння, трактування того чи іншого предмета, явища, процесу, провідна ідея для їх систематичного висвітлення. Отже, Концепція безперервної літературної освіти в старших класах повинна стати своєрідною передумовою, фундаментом для розроблення навчально-методичних матеріалів, зокрема навчальних програм, робочих зошитів, підручників, хрестоматій, навчально-методичних комплектів тощо. Цей надзвичайно вагомий для реформування літературної освіти документ передбачає аналітичну оцінку таких елементів:

- мету навчання української літератури в старшій школі, методологічні й методичні орієнтири в умовах оновлення змісту й структури шкільної освіти; пріоритетні завдання, об'єкт і предмет неперервної літературної освіти;
- зміст навчання української літератури в старшій школі;
- концептуальні принципи організації неперервної літературної освіти;
- психолого-педагогічні основи вивчення української літератури учнями старших класів; компоненти літературної освіти;
- психолого-педагогічні й науково-методичні умови навчання української літератури в старшій школі;
- організацію навчання української літератури в старшій школі на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів;
- опис методів, форм, прийомів, що обумовлені специфікою літератури як мистецтва слова, віковим особливостям дітей;
- критерії відбору літературних текстів для старшої школи тощо.



Навчальна програма має набути статус повного втілення науково-методологічних і технологічних засад, розроблених у Концепції неперервної літературної освіти в старшій школі.

Навчальна програма з української літератури – це нормативний документ, який містить необхідні мету, завдання, принципи, зміст шкільної літературної освіти, вимоги до формування в учнів компетентностей (комунікативна, аксіологічна літературна, читацька, міжпредметна естетична, інформаційно-комунікаційна, здоров'язбережувальна тощо) і набуття компетенцій (інтеракційна, українознавча, етнологічна, дискурсивна та подібні).

Сучасна програма з української літератури для старших класів не може бути переліком художніх текстів із вказівкою годин для їх вивчення. Цей нормативний документ має базуватися на принципах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів, реалізовувати емоційно-ціннісну, загальнокультурну, літературознавчу, компаративну змістові лінії літературного компонента Державного стандарту в їх взаємозв'язку й взаємозумовленості, спиратися на сенситивні періоди вивчення старшокласниками української літератури, їхній суб'єктний досвід, навчальні потреби й можливості, ураховувати психолого-педагогічні особливості сприймання учнями творів літератури, повною мірою відобразити міжпредметні зв'язки тощо.

Видатний науковець Г. Ключек у Концепції реформування літературної освіти в середній школі, оцінюючи зміст і наповнюваність навчальних програм з української літератури, зауважує: «Один із головних недоліків нині чинної програми полягає в тому, що вона перетворила вивчення літератури в шалені перегони по літературних періодах, напрямках, іменах і творах. Цей калейдоскоп імен і творів не дає вчителю часу для того, щоб допомогти учням відчувати красу художнього слова, зануритися в смислові глибини художнього твору. Відбувалося запрограмоване ковзання по поверхні літературних явищ, яке не давало змоги вчителю працювати з

художніми текстами... Перевантаженість програми фактично виключила найменшу можливість здійснювати вивчення літератури у форматі гуманної педагогіки. Унеможлиблювалася радість пізнання, у той час як урок літератури має бути уроком мислення, яке запліднене естетичним переживанням, тобто переживанням Краси» [37, с. 19-20].

Відомий іспанський філософ Хосе Ортега-і-Гасет [59] обґрунтував принцип економії в освіті, який нині має стати основним для розробників навчальних книг нового покоління для старшої школи, зокрема навчальних програм, підручників, хрестоматій, навчально-методичних комплектів тощо. Зокрема, автор зауважив, що освіта з'являється тоді, коли знання, якими треба оволодіти, перевищує здатність навчатися. Сьогодні, як ніколи, надлишок, технічний і культурний, загрожує людству катастрофою, бо з часом юнакам усе важче його опанувати. Тому необхідно невідкладно створити освітню науку, її методологію, спираючись на простий і лаконічний принцип: дитина або юнак є учнем, вихованцем, що говорить про те, що він не може вивчити все, чому хотілося б його навчити. Велику кількість знань треба, на погляд Хосе Ортега-і-Гасет, піддавати подвійному аналітичному осмисленню, залишаючи тільки ті з них, які є конче необхідними для майбутнього буття особистості; визначений необхідний обсяг знань звести до того, що реально може опанувати учень без надмірних зусиль.

Оновленій навчальній програмі з української літератури для старшокласників повинен відповідати той підручник, що містить літературну та літературознавчу базу, допомагає самостійно оцінювати витвір словесного мистецтва, орієнтує школяра на роздуми над порушеними у творі проблемами, спонукає до творчої діяльності самого учня. Для сучасного школяра старших класів підручник з української літератури має набути статус основної бази здобуття навчальних знань, що залучає до загальнолюдських мистецьких цінностей, заохочує до творчого читання, виховує патріота, реципієнта. Підручник для вчителя української літератури – надійний помічник, який визначає зміст, форми, наповнюваність,

інноваційні напрями професійно-педагогічної діяльності, спонукає до науково-методичної еволюції, розвитку педагогічної, фахової майстерності.

Таким чином, можна зауважити, що нині необхідністю стає створення нових підручників з української літератури для старших класів закладів середньої освіти – навчального контенту нового часу, у яких домінуючими стануть положення компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів, основні загальнодидактичні (наступності, індивідуалізації, єдності навчання і виховання, системності, етнізації, культуровідповідності, дитиноцентризму, гуманізації, самостійності, зв'язку теорії з практикою тощо) і специфічні принципи (історизму, емоційності, інтермедіальності, естетизму, міжпредметних зв'язків та подібні), методи (біографічний, компаративний, історичний, психоаналітичний, психолінгвістичний, структуральний та ін.), а також прийоми навчання, викладатимуться базові знання з української літератури на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до суспільних викликів, стратегічних завдань освітньої галузі «Мови і літератури». Треба зауважити, що сучасний підручник забезпечує єдину, чітку й виважену систему з усіх питань, які в сукупності становлять процес вивчення української літератури в школі, підготовку компетентного реципієнта-школяра:

- 1) вивчення учнями найважливіших фактів із життя письменників, твори яких вивчаються ґрунтовно;
- 2) виклад найхарактерніших особливостей літературного процесу, висвітлюваного періоду;
- 3) аналітико-синтетична робота над текстом художнього твору;
- 4) формування в учнів доступних умінь шкільного аналітичного дискурсу;
- 5) розвиток художнього та логічного мислення учнів;
- 6) збагачення усного мовлення школярів;
- 7) письмові роботи у різних варіантах;

8) опанування учнями старших класів необхідними базовими відомостями з теорії ораторського мистецтва, вироблення у школярів на їх основі необхідних умінь і навичок;

9) формування в учнів системи знань з теорії літератури і вмінь користуватися ними;

10) усвідомлення старшокласниками концептуальних закономірностей розвитку літератури як мистецтва слова;

11) зв'язки літератури із сучасним життям;

12) внутрішньо предметні й міжпредметні зв'язки;

13) формування в учнів уміння самостійно здобувати знання;

14) система домашніх завдань;

15) позакласна й позашкільна робота з літератури.

Проведений аналіз нині діючого науково-методичного забезпечення навчання української літератури довів, що змістове наповнення й структура підручників для старшої школи вимагають коригувань. Засобами сучасного підручника з української літератури для старшокласників має досягатися виконання державних вимог щодо заохочення дітей до процесу активного читання, усвідомлення сутності специфіки художнього твору, духовної цінності витворів словесного мистецтва, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів школярів, усвідомленні місця літератури як виду словесного мистецтва в сучасних реаліях, формування компетентного реципієнта з високим рівнем культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, виховання поваги до культурних традицій інших народів. Нині підручник з української літератури для старшої школи має виконувати ряд нових педагогічних функцій (крім інформаційної та виховної), зокрема систематизувально-узагальнювальну, розвивальну, соціокультурну, функцію самоосвіти й саморозвитку за індивідуальною освітньою програмою, рефлексійну тощо. Треба зауважити, що всі вищезначені функції повністю відображені в сучасному підручнику літератури (з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів

старшого підліткового віку, гендерних особливостей, типів навчання та ін.) Крім того, краса стилю підручника – основний критерій його оцінки (Григорій Клочек). «І якщо із цієї книги до учня постійно струмує благотворна, ошляхетнювальна енергія краси, то це означає, що вона якнайкращим чином виконує свою високу педагогічну місію» [37, с. 30-31].

Основний виклад навчального матеріалу й структура методичного забезпечення підручника повинні мати умови для переживання учнями естетичних та інтелектуальних емоцій, бути доступними для розуміння учнями, мати гостру сюжетну канву викладу навчального контенту, повністю заглиблювати дітей у світ подій, емоцій, переживань, спонукати до екзистенційного вибору, саморозвитку й самотрансценденції особистості протягом життя тощо. Крім того, стимулювати дидактичний діалог старшокласників із навчальним матеріалом, надавати додаткову консультативну допомогу під час підготовки старшокласників до письмових творчих робіт, вивчення складної теми (розділу), виконання індивідуальних домашніх завдань, організовувати інтерактивне навчання тощо. Методичний апарат підручника, система запитань і завдань, проблемно-діалогічний характер викладу навчального матеріалу має спонукати старшокласників до реалізації творчих здібностей як «індивідуальних психічних властивостей особистості» (А. О. Деркач, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев, К. К. Платонов), що поступово стають «системними якостями діяльності» (К. К. Платонов).

Засобами сучасного підручника формуються такі творчі здібності учнів:

- комунікативні;
- акмелінгвістичні;
- артистичні, креативні;
- літературно-творчі;
- перцептивні, інтелектуальні;
- сугестивні тощо

Серед загальнодидактичних вимог до підручника О. М. Бандура, Г. Г. Ващенко називають мову викладу навчального контенту, яка має бути точною, простотою й жвавою, доступною й зрозумілою учням певного віку, певною мірою образною, поетичною, що зможе мати емоційний вплив на учнів. Експертиза мовного оформлення підручників (рівень стандарту, академічний рівень) проведена методистами, переконливо довела, що над такою «благотворною, ошляхетнювальною красою» мови авторам навчальних книг треба ще багато працювати, викристалізовуючи кожную думку, надаючи фразам логічної стрункості, чіткості, дбаючи про динамічну стабільність мовної норми в лексичному, граматичному й стилістичному планах. Форма подачі навчального контенту в підручниках виступає великим засобом впливу на емоційно-почуттєву, вольову, інтелектуальну сфери старшокласників, основним джерелом формування в них багатогранної мовної картини світу, світогляду, переконань. Тому серед основних показників оцінювання якості підручників з української літератури для старших класів школи виділяємо культуру мови, що передбачає:

- змістовність - вичерпне розкриття предмета авторського задуму, головної думки із дотриманням логічної послідовності, доречності, аргументованості, лаконічності;
- динамічну стабільність мовної норми в підручнику (цілковита відповідність мови навчальної книги нормам сучасної української літературної мови всіх рівнях;
- точність мови (адекватне позначенням об'єктів навколишньої дійсності, літературних явищ, фактів, відповідність поданої історико-літературознавчої інформації існуючій системі наукових понять (термінологічна точність) та художня точність;
- комунікативно-діалогічну спрямованість мови підручника на старшокласників, що передбачає адаптованість, адресність і виклад навчального матеріалу, методичного апарату підручника з урахуванням їхнього особистого досвіду, здібностей, можливостей, навчальних вимог,

мотивації, рівня читацької компетентностей, спонукання до комунікативної інтенції в парадигмальному комунікативному векторному полі «учень-читач → автор → художній твір (підручник, хрестоматія, робочий зошит) → персонаж (система персонажів) → фахівець → соціум»;

- художню образність як обов'язковий компонент мовного оформлення нового підручника, який дає можливість за допомогою різноманітних художніх форм передавати у сферу чуттєвого сприйняття школярів образну мову твору, мальовничі описи природи, портретні партії персонажів, якнайповніше й найвичерпніше візуалізуючи їх, осягати естетику художніх образів, розкривати гармонію, метафоричність та асоціативність образів, створених уявою митця, не тільки наочно, фізично конкретно та зримо відтворювати образні картини, але передусім їх комбінувати, розумово діяти з ними. Як наголошує Б. С. Найдъонов [45, с. 28], щоб розвивати здібність образного мовлення, передусім треба навчитися бачити, слухати, відчувати;

- естетичність, за якої мова підручника викликає в старшокласників, учителів-словесників естетичну насолоду, захоплення, бажання наслідувати мовні зразки навчальної книги, удосконалювати власне мовлення, шліфувати мовний стиль, виробляти естетичну мовну поведінку й мовний смак тощо.

Спираючись на дослідження О. М. Куцевол, Г. Л. Токмань, А. Л. Ситченка, Б. І. Степанишина та результати власних наукових пошуків, виділимо й схарактеризуємо основні вимоги до сучасного підручника з української літератури для старшої школи, які зумовлені мистецькою специфікою навчального предмета, інноваційними викликами освітньої галузі «Мови і літератури», сенситивними періодами літературного розвитку старшокласників, їхнім суб'єктивним досвідом, навчальними можливостями й потребами:

- вичерпне розкриття засобами підручника національної самоідентичності, унікальності, духовності, естетичності вітчизняної літератури;

- наявність національної ідеї;

– вивчення майстерних художніх творів, що представляють духовно-естетичну й художню цінність та об'єднують українську націю, допомагають підростаючому поколінню осмислити історичне коріння, усвідомити духовно-естетичні, соціально-історичні й моральні ідеали народу;

– формування засобами підручника в старшокласників стійкого інтересу до української літератури як вагомого духовного спадку народу, повноцінного оригінального мистецтва;

– добір навчального матеріалу, наукових відомостей відповідно до інноваційних суспільних викликів, мети і завдань освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що забезпечують гуманістичну спрямованість навчально-виховного процесу, зорієнтованість на особистість, формування на основі знань, умінь і навичок ключових і предметних компетентностей, вчать гармонійно жити в глобалізованому світі;

– урахування в змісті й структурі підручника основних положень компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів;

– цілковита реалізація емоційно-ціннісного, літературознавчого, загальнокультурного, компаративного складників літературного компонента в їх взаємозв'язку й цілісності;

– белетризований, асоціативний, захоплювальний, діалогічний стиль викладу навчального матеріалу;

– відображення українського літературного процесу як цілісного, незалежно від місцеперебування того чи іншого митця – в Україні, еміграції;

– діалогічний розгляд життєпису письменника, його творів із залученням інформації з історії, культурології, філософії, психології тощо;

– поєднання в структурі підручника таких обов'язкових складників: біографічні нариси; запитання і завдання за індивідуальною освітньою траєкторією учня, зокрема для самостійного опрацювання, повторення, узагальнення й систематизації; тематику творчих та індивідуальних завдань (теми для творчих робіт, рефератів, учнівських проектів тощо); науковий



апарат (коментарі; примітки; бібліографія; покажчик імен, літературознавчих термінів; список літератури для самостійного прочитання та ін.); додатковий матеріал на електронних носіях (CD-ROM), наприклад, тексти художніх творів повністю, тексти для позакласного читання, ілюстрації до літературних творів, картини художників, музичні твори, фрагменти кінофільмів і театральних вистав тощо;

- виклад навчального матеріалу в пояснювально-доказовій формі, за якої науково-теоретичні положення виводяться з художнього контенту, обґрунтовано пояснюються;

- синтез у біографічних даних про митця художньо- публіцистичних нарисів, написаних автором підручника і уривків із художньо-публіцистичних джерел (спогадів, автобіографій, щоденників, автобіографічних творів тощо);

- подача у біографічних нарисах підручника фактів із життя, що дають повне уявлення про митця як про громадянина ( світогляд, ідеали, факти громадської діяльності та подібне), письменника ( специфіка таланту, огляд творчості, текстуальне вивчення творів тощо) і особистість ( інтимне життя, сімейний стан), готують учнів до свідомого сприйняття художніх текстів цього письменника, допомагають краще зрозуміти умови формування його світоглядний орієнтирів, можуть вплинути на формування особистості школярів (зокрема риси характеру письменника, його вчинки та);

- розроблення в підручнику операційно-діяльнісного сегмента, який передбачає схеми, алгоритми, рекомендації, зразки розумових дій, що розрізняються за формою й складністю відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії учня, прийоми опрацювання різноманітних джерел, що спонукають до самостійного вивчення нових даних про письменника та його художню спадщину. Ця робота є важливою з літературно обдарованими учнями, в умовах реалізації принципів інклюзивної освіти;

- художньо-технічне оформлення підручника та його поліграфічна якість (ілюстрування якісними портретами митців, ілюстраціями до

літературних текстів, репродукціями творів образотворчого мистецтва, картинами художників, фрагментами кінофільмів і театральних вистав, світлинами пам'ятників митцям слова, схемами, таблицями, що мають бути чіткими, повністю відповідати заявленій тематиці, враховувати вікові особливості, життєвий досвід дітей і підлітків, сприяти повнішому осягненню змісту матеріалу, забезпечувати умови для переживання учнями естетичних та інтелектуальних емоцій.

### **Висновки до I розділу**

Українська література як навчальний предмет є особливим видом мистецтва слова, невід'ємним складником духовної культури українського народу, вагомим чинником гармонійного світосприйняття й самоідентифікації, що покликана забезпечити пізнавальний, виховний та естетичний розвиток школярів. Це носій ідентичності нації, її генетичного коду, важливий чинник витворення національної ідеології, що допомагає збудувати Україну й виховати українця-патріота; носій імпульсу духовної енергії, здатний передавати від покоління до покоління загальнолюдські й національні цінності, культивувати їх у людській душі. Нині усталений імідж української літератури видозмінено.

Українська література виступає потужним духовним інструментом впливу на чуттєву, поведінкову й емоційну сфери розвитку старшокласників, дієвим засобом формування в них естетичних потреб і духовно-світоглядних позицій, збагачення художньо-естетичного досвіду, цілковитої художньо-естетичної самореалізації протягом усього життя.

Об'єктом вивчення в літературі є художній твір, його естетична природа, духовно-етична сутність. Саме художня література є тим важливим естетичним засобом, який сприяє встановленню емоційних стосунків між учителем-словесником, автором і старшокласниками. Уроки української літератури насичені емоціями пізнання словесної творчості, навколишньої

дійсності, людського життя через їх естетичне, конкретно-чуттєве відображення.

Старшокласники на уроках української літератури вчать бачити, чуттєво сприймати й сповідувати красу, художність, довершеність мистецьких форм, гармонію навколишньої дійсності, любити поетичне, гарне й прекрасне в житті й мистецтві, прагнути якнайповніше утверджувати їх у житті.

Таким чином, на уроках української літератури в старшій школі має бути створене таке навчально-пізнавальне, компетентісно-діяльнісне середовище, за якого відбувається виховання патріота, здійснюється передача й обмін культурним і соціальним досвідом між попередніми й наступними поколіннями, цілковита реалізація природних здібностей і можливостей з урахуванням суб'єктного досвіду старшокласників, їхніх вікових та індивідуальних інтересів, психологічних закономірностей тощо.

Науково-методичне забезпечення навчання української літератури має постійно оновлюватися відповідно до суспільних і освітніх викликів, запитів і потреб замовників (учнів, учителів, батьків тощо), враховувати сучасні здобутки педагогічної, психологічної, літературознавчої, методичної наук, орієнтуватися на конкретний результат неперервної літературної освіти.

## **Розділ II. Творчість неокласиків у дискурсі шкільного філологічного навчання**

### **2.1. Аналіз програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української літератури 10-11 класів (рівень стандарту)**

Програма спрямована на формування естетичного чуття школярів, які існують у реальності, що постійно стрімко розвивається. На думку сучасних науковців, сучасним дітям характерне «кліпове» сприйняття життя, «агресивна візуальність» навколишнього середовища тощо. Слід констатувати, що підлітки більшу частину свого свідомого життя проводять у віртуальному світі, коли рг-технології можуть створити подію з того, що не має високої естетичної цінності. Отже, за цих умов важливо навчити дітей розрізняти якісні мистецькі твори від того, що є другорядним.

Навчальну програму зорієнтовано на те, щоб у дітей виникла любов до художньої літератури, з метою привчити їх до читання як постійної практики, що визначає якість людського існування. Якщо наголошувати на важливості тези «навчатися впродовж життя», то таке проблему не можна вирішити без читання. Саме процес опанування літературного досвіду обумовлює постановку екзистенційно важливих запитань і пошук на них відповідей. Саме від сприйнятого художнього й психологічного досвіду, закодованого у художніх творах, залежить формування світогляду учнів, які хочуть бути успішними у сьогоденні. Програма спирається на Концепцію «Нової української школи» і є перехідним етапом до викладання української літератури на її принципах. Отже, надзвичайно важливо навчити старшокласників усвідомлено ставитися до читання, формувати власну естетичну траєкторію самоосвіти, розвивати художній смак. Це сприятиме розвитку креативності, творчого мислення, яке дає можливість бути соціально активною особистістю, готовою жити у відкритому громадянському суспільстві, сформованому на принципах гідності, поваги до іншого, демократизму тощо.

Сучасна школа повинна сприяти формуванню гуманістичного світогляду старшокласників, долученню їх засобами художньої літератури до загальнолюдських і національних цінностей.

Серед основних завдань сучасної філологічної освіти можна виділити наступні:

- виховання національно свідомих громадян України;
- естетичний розвиток учнів, підвищення їх загального культурного рівня та розширення культурно-пізнавальних інтересів;
- сприяння всебічному розвитку школярів, їх духовному збагаченню, активному становленню й самореалізації в сучасному світі.

Реалізація цього є можливою за умови:

1. Зацікавлення учнів художнім твором як явищем мистецтва слова, специфічним «інструментом» пізнання світу й себе в ньому.

2. Підвищення загальної освіченості учнів, ознайомлення їх із найвизначнішими взірцями української народної творчості та художньої літератури.

3. Формування читацької культури учнів, розвиток у них естетичного смаку, уміння розрізняти явища високохудожньої та «масової» культури.

4. Формування стійкого інтересу до української літератури як вагомого духовного спадку народу, повноцінного оригінального мистецтва, виховання палкого шанувальника української книги.

5. Формування гуманістичного світогляду, духовно багаті особистості, з високими загальнолюдськими морально-етичними орієнтирами.

6. Сприяння національному самоусвідомленню та стійкому відчуттю приналежності до європейської спільноти.

7. Вивчення української літератури в національному та світовому культурологічному контекстах, у міжпредметних зв'язках.

8. Розвиток творчих і комунікативних здібностей учнів, критичного мислення, культури полеміки, уміння аргументовано доводити власну думку.

9. Вироблення вміння компетентно орієнтуватися в інформаційно-комунікативному сучасному просторі, застосовувати здобуті на уроках літератури знання, практичні навички для їх використання в практичному житті.

10. Розвиток навичок самоосвіти, бажання і спроможності вчитися впродовж життя.

Виконання цих завдань, як і досягнення мети шкільної літературної освіти, сприятимуть формуванню предметної (літературної) і ключових компетентностей, тісно пов'язаних зі здатністю реципієнтів до читацького й особистісного саморозвитку.

Відповідно, реалізація подібних завдань передбачає: зміщення акцентів у навчанні з процесу накопичення предметних знань на вироблення вмінь їх застосовувати; становлення учня як суб'єкта навчальної діяльності й особистісного розвитку; необхідність забезпечення формування не лише предметної (літературної), а й ключових компетентностей. Однаково важливими стають уміння, які допомагають учневі діяти, і знання, необхідні для цих умінь.

Вивчення української літератури в загальноосвітній школі забезпечує реалізацію ключових компетентностей, які сприяють розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті, у таких напрямках:

- соціальному (активна участь у суспільному житті; здатність знайти, зберегти й розвинути себе як особистість; розвиток комунікативних якостей; здатність розв'язувати проблеми; формування світоглядних і загальнолюдських ціннісних орієнтирів);

- мотиваційному (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, самостійності мислення);

- функціональному: естетичні, культурологічні, мовні, комунікативні уміння/здібності (уміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті).

Програма з української літератури для учнів 10-11 класів поглиблює компетентнісну спрямованість навчання, що досягається шляхом:

- 1) розкриття змісту, можливостей предмета для формування ключових компетентностей;
- 2) зменшення обсягу фактологічного матеріалу на користь практичної діяльності, що забезпечує достатню кількість часу для формування предметних і ключових компетентностей;
- 3) формулювання очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності термінами компетентнісного підходу: знаннєвий компонент – учень називає, формулює, записує, наводить приклади тощо; діяльнісний компонент – учень розпізнає, розрізняє, описує, аналізує, порівнює, планує, застосовує тощо; ціннісна складова – учень усвідомлює, критично ставиться, оцінює, обґрунтовує, робить висновки, висловлює судження тощо;
- 4) виокремлення в переліку очікуваних результатів навчання тих, що стосуються оволодіння організаційно-діяльнісними вміннями як основою формування суб'єктності учня;
- 5) уведення наскрізних змістових модулів.

Компетентнісні можливості дають можливість забезпечення можливості формування в процесі навчання всіх ключових компетентностей.

При доборі художніх текстів для предметного аналізу було враховано, що програма з української літератури за своїм змістовим наповненням є своєрідним шкільним каноном у єдиній системі загальноприйнятої літературно-критичної оцінки того чи того художнього твору, постаті митця, його внеску в національну й світову духовні скарбниці. Цей методичний еталон є первісною ланкою сучасного літературного канону, він окреслює національний простір української культури загалом, закладаючи у свідомості школярів необхідні культурно-ціннісні орієнтири, які стануть у нагоді у їх майбуттті.

Отже, в 11 класі у межах тематичного контенту «Розстріляне відродження» старшокласники повинні набути знання з тем «Літературний

авангард», «Поетичне самовираження», «Київські неокласики», «Прозове розмаїття», «Модерна драматургія».

У процесі безпосереднього вивчення теми «Київські неокласики» в учнів повинні сформуватися такі предметні компетентності: знати про групу і творчість «київських неокласиків», основне із творчої біографії М. Рильського; виразно й усвідомлено читати й аналізувати поезії; визначати основні ознаки індивідуального почерку, провідні мотиви і настрої; вміти пояснити смислову і настроєву значущість деталей, образів.

Серед ключових компетентностей : вміння висловлювати власні думки з приводу:

- поетичної майстерності, філософічності поетичного самовираження представників «п'ятірного грона неокласиків», зокрема М. Рильського;
- знаходити у творі образи й символи, пов'язані зі світом природи та людської діяльності, розкривати їхній зміст і роль у тексті;
- розуміти значення читання художньої літератури для духовного здоров'я людини.

Учням необхідно за вимогами програми вивчити напам'ять одну поезію (на вибір). Для додаткового читання пропонуються поезії і переклади М. Зерова та Ю. Клена, поезії П. Филиповича.

## **2.2. Методичні засади викладання навчального предмета у закладах середньої освіти**

Розвиток учня як соціально-особистісний феномен здійснюється, перш за все, у процесі навчання, отже, основне суспільне й індивідуальне життя молоді людини сконцентроване у сфері освіти. Освітній заклад повинен виконувати соціальне замовлення суспільства. На слушну думку Дж. Дьюї, «може створити в проекті такий тип суспільства, який нам хотілося б мати». При цьому, запорукою ініціативної і продуктивної життєдіяльності особистості є її індивідуальні можливості, ключовий базовий психологічний



ресурс. Сучасне життя, соціальне середовище перебування людини, стає нині складним і суперечливим. Щоб виробити розумну стратегію власного життя в цьому світі, кожна людина повинна мати досить високий інтелектуальний і творчий потенціал, високий фаховий професіоналізм, отже, логічним є те, що одним з найважливіших завдань сучасної школи є особистісний та інтелектуальний розвиток молоді.

Необхідність всебічного розвитку юнаків викликана суспільною потребою у нових типах мислення і нових варіантах перетворення дійсності. Авторитарна радянська школа передбачала виконання соціального замовлення на людину певного типу. Можна й нині констатувати, що сьогодні традиційна іноді школа продовжує бути орієнтованою на потреби виключно держави, цілеспрямовано формувати особистість, потрібну для неї, спеціаліста-професіонала, який відповідає соціальному замовленню, має необхідну політичну орієнтацію, є байдужим. Це не означає, що в цьому варіанті повністю ігноруються індивідуальні запити і потреби молоді, але вони заохочуються і задовольняються лише у тому випадку, коли відповідають соціальним інтересам. Поза сумнівом, сучасний етап входження країни до ринкової економіки, розбудови незалежної держави, демократизації суспільства, гуманізації вищої школи вимагає переосмислення самої сутності гуманітарної освіти, відмови від адаптивної моделі засвоєння знань на користь моделі освіти, зорієнтованої на інтереси особистості учня.

Центром всіх навчально-виховних дій у школі має стати конкретна дитина, на це треба зорієнтувати всі способи та форми організації навчального процесу. Головна увага повинна фокусуватися на особистості школяра, адже від того, який сенс має для нього майбутній фах, як він ставиться до інших людей у своєму соціальному середовищі, як усвідомлює себе, залежить успішність процесу професіоналізації. У сучасних непростих соціокультурних умовах школа повинна взяти на себе захист права кожного юнака на такі умови навчального середовища, які давали б йому можливість

для повноцінного особистісного і професійного розвитку у максимально комфортному варіанті суб'єктивних психологічних ресурсів. Враховуючи вищесказане, слід розробити систему, яка б інтегрувала особистісно-творчі й суспільні освітні цілі. Проблема полягає у виробленні педагогічних основ, умов і технологій, за яких можливе поєднання індивідуальної творчої самореалізації учнів з одночасним засвоєнням ними навчальних нормативів.

Педагогічна практика вимагає створення відносно простого і в той же час максимально універсального інструментарію здійснення особистісного і професійного розвитку учнів. Цей механізм повинен розкрити структуру розвитку та його динаміку в інноваційних технологіях навчання, у моделюванні самого освітнього проєкту. У цьому контексті слід переглянути домінуючі сегменти освіти: зміст, форми, методи, технології навчання, методичне забезпечення (у тому числі підручники), функції учителя.

Суперечливість проблеми вибору інноваційних технологій навчання викликана тим, що сьогодні людство вже остаточно вичерпало потенціал свого розвитку в межах техногенної культури і дедалі більше усвідомлює, що суто технологічного розв'язання проблем не існує. Необхідна інша форма існування, яка ґрунтується на нових знаннях і загальних принципах мислення в умовах переходу до нової стадії розвитку людства – постіндустріального (інформаційного) суспільства.

Педагогіка покликана вирішити протиріччя між тенденцією до повнішого використання гуманітарної освіти для особистісного й професійного розвитку учнів і недостатньою реалізацією можливостей інноваційних технологій навчання та освітнього середовища для покращення їх впливу на особистість молодої людини. Значна частина вчителів відчуває недостатність психолого-педагогічної підготовки, більше турбується про виконання навчальних планів, а ніж про особисті й життєві плани учнів, не здатна впливати на їх особистісний і професійний розвиток засобами інноваційних технологій та освітнього середовища.

Вирішувати актуальні проблеми педагогіки треба ефективно і послідовно, причому в досить короткий термін, тому що потреби перебудови освіти і розвитку відповідної навчально-матеріальної бази очевидні вже сьогодні. Здається, у цьому нам можуть допомогти нові педагогічні і, зрозуміло, інформаційні технології. Відокремити одне від іншого неможливо, оскільки тільки широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити саму освітянську модель, тільки нові інформаційні технології дозволять найбільше ефективно реалізувати можливості, закладені у новітніх методичних технологіях. Поки словесник не переконається сам у дієвості тієї чи іншої технології, він не зможе їх грамотно практично використовувати, а отже, і ефективність від «адміністративного» підходу до їх запровадження буде дуже сумнівною. Важливо кожному вчителю визначитися щодо пріоритетів у педагогічних технологіях з урахуванням поставленої мети освіти, інтересів розвитку особистості учня.

Головною рисою гуманістичного підходу в психології й освіті є особлива увага до індивідуальності людини, її особистості, чітка орієнтація на свідомий розвиток самостійного критичного мислення. Такий підхід розглядається у світовій педагогічній практиці як альтернативний традиційному, заснованому, головним чином, на засвоєнні готових знань і їх відтворенні. Необхідний поступальний еволюційний процес зміни технологій школи, який відповідає потребам сьогодення, змінює пріоритети із засвоєння готових знань на самостійну активну пізнавальну діяльність кожного учня з урахуванням його особливостей і можливостей. Якщо інноваційні педагогічні технології знайдуть своє місце в навчально-виховному процесі, поступово, цілком природно витісняючи традиційні методи і форми роботи, то, здається, з часом вдасться виробити оптимальний підхід до організації навчального процесу з урахуванням специфіки загальноосвітньої школи в Україні і вітчизняного культурного середовища.

У сучасній педагогіці об'єктивно існують декілька підходів, як: особистісно орієнтований, креативний, антропологічний, культурологічний,

соціологічний, інформаційний, цілісний (холізм) і технологічний. Дані підходи не позбавлені недоліків, на яких акцентуємо увагу.

У центрі особистісно орієнтованого підходу є особистість, розуміння якої педагогіка запозичує з психології. Цінність особистості визначає орієнтацію дослідника на вироблення відповідних технологій і методик навчання. Здебільшого, далі консервативного лозунгового опису цінності особистості справа не йде, вироблені технології і методики навчання кардинально не змінюють форми і змісту. Це значною мірою викликано відсутністю категоріальних відмінностей понять «людина» й «особистість» та схеми, що визначає місце людини чи особистості стосовно інших елементів педагогічної системи – суспільства, діяльності, тощо.

Креативний підхід явно перебільшує значення психологічних методів дослідження взаємопов'язаних феноменів – творчості й особистості; практично не враховує логічні й технологічні аспекти їх інтеграції; ґрунтується на інтуїтивних особистісно орієнтованих уявленнях.

В антропологічному підході (головним об'єктом є людина, особистість, культура) об'єкт дослідження дуже широкий і невизначений, відсутня логічна система; на практиці цей підхід зводиться до особистісно орієнтованої освіти чи врахування етнологічних і етнографічних факторів.

Культурологічний підхід (цінністю є культура) часто редукує уявлення про культуру до норм поведінки людини, знижуючи роль знань; оскільки об'єкт «культура» онтологічно не визначений і розмитий, кожний дослідник формує уявлення про цей феномен на свій розсуд; до діалогу культур найчастіше звертаються автори змісту освіти (для прикладу, підручників історії).

Соціологічний підхід розглядає педагогічні явища лише з позицій суспільних потреб соціуму; методи і засоби дослідження транслуються з соціології в педагогіку в «чистому» вигляді; особистісні й педагогічні аспекти розглядаються залежно від поглядів щодо того, яким має бути суспільство.

Інформаційний підхід (розглядає зміст як базовий визначальний елемент технологічної і педагогічної системи), спрямований на вдосконалення засобів засвоєння інформації та комунікативних технологій; відсутня схема співвідношення інформації, знань і змісту освіти; на першому плані не психологічні, а логічні й мисленні засоби, що явно гальмує поширення підходу в педагогіці.

Холізм (від грецьк. holos – цілий, цілісний) є найбільш інтегрованим сучасним підходом, який розглядає систему як комплекс матеріальних компонентів і структур. Тут рівень рефлексії високий, але він часто зводиться до механіцизму і структуралізму, наближений до методологічного осмислення наукової педагогічної дійсності, розвивається в межах філософії освіти.

Технологічний підхід (системотворчим елементом є технологія, за допомогою якої здійснюється взаємодія педагога й учнів) довгий час сприймався як технократичний, часто зам нюючи методики навчання; лише зараз оцінюється як важливий і необхідний закономірний методичний компонент всієї педагогічної системи; знаходиться на етапі формування і накопичення окремих предметних і глобальних технологій; рефлексивна складова цього підходу є незначною, спостерігається запозичення методологічних уявлень про системні й інформаційні технології.

Існуюче розмаїття ідей щодо навчання й виховання школярів в умовах сучасної освіти зводиться до того, що форми освіти мають перебудовуватися у відповідність з психологією учня чи, його інтересами й правами. Серед психологічно орієнтованих методичних варіантів є такі, розробки яких були застосовані у практиці шкільного навчання. Виділяються декілька методичних моделей, побудованих з урахуванням психологічних механізмів розвитку школярів: активізуюча, вільна, особистісна, розвиваюча, формуюча, збагачуюча моделі.

У «вільній моделі» максимально враховується внутрішня ініціатива учня. Навіть, якщо учитель допомагає учню, він сам визначає інтенсивність і

тривалість своїх навчальних занять, вільно планує свій час, самостійно вибирає засоби навчання. Жорстка система педагогічного впливу при цьому відсутня. Необхідною є, ґрунтуючись на працях Р. Штайнера, В. С. Біблера, Ф. Г. Кумбе, Ч. Сільбермана, С. Ю. Курганова та інших, імпровізація учнів і вчителів стосовно мети й технологій навчання. Головним психологічним елементом даної моделі є «свобода індивідуального вибору».

Л. В. Занков, М. В. Зверєва, І. І. Арчинська, І. В. Нечаєва, І. Д. Бех, О. Я. Савченко та інші є прихильниками «особистісної моделі», головним психологічним елементом якої є «цілісний особистісний ріст». Метою є комплексний розвиток пізнавальних, емоційно-вольових, моральних, естетичних можливостей учня. Для викладача важливим є створення умов для вияву індивідуальних здібностей як слабких, так і сильних учнів з хорошою успішністю. Фахівець створює на заняттях атмосферу довіри, навчальний процес є варіативним.

У розвиваючій моделі у центрі уваги педагога перебуває перебудова навчальної діяльності учня як на рівні змісту, так і на рівні технології з тим, щоб забезпечити появу певних нових психологічних якостей: теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у розв'язуванні різних навчальних задач тощо. Так, основний зміст навчальної діяльності складають теоретичні знання, учень отримує нові засоби навчальної діяльності (наприклад, знакові моделі, які вказують на загальний принцип існування явища), при цьому змінюється характер навчальної активності учнів (наприклад, діти здійснюють пошукову діяльність, працюють у режимі активного діалогу тощо). У розвиваючій моделі головним психологічним елементом, як відзначають у своїх працях Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, А. З. Зак, В. В. Репкін, С. Д. Максименко, О. К. Дусавицький та інші, є «способи діяльності».

Активізуюча модель спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок проблемних ситуацій, пізнавальних потреб і інтелектуальних почуттів. Її головний психологічний елемент –

«пізнавальний інтерес» (А. М. Матюшкін, М. М. Махмутов, М. Н. Скаткін, Г. І. Щукіна, В. І. Бондар, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун та інші).

Формуюча модель передбачає вплив на розвиток учнів через цілеспрямоване регулювання процесу засвоєння знань, умінь та навичок. За умови проходження всіх необхідних етапів з урахуванням спеціально організованої викладачем орієнтованої основи дій, можна гарантувати, що знання учнів будуть якісними. Різновидами цієї моделі є програмоване й алгоритмічне навчання. Визначальний психологічний елемент – «розумова діяльність» (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізїна, І. П. Калюшина, С. І. Шапіро, Н. Л. Коломінський, Ю. З. Гільбух та інші).

Збагачуюча модель навчання, запропонована М. О. Холодною, головним елементом вважає «індивідуальний ментальний досвід». Кожен учень «заповнений» своїм ментальним досвідом, тобто має стартовий інтелектуальний капітал. Тобто, у кожного учня є індивідуальний діапазон можливого зростання його інтелектуальних сил, пов'язаний із збагаченням і ускладненням його розумового (ментального) досвіду і він об'єктивно потребує створення відповідних умов для становлення його інтелектуальних можливостей. Освіта покликана впливати на збагачення індивідуального ментального (розумового) досвіду студентів, зокрема на когнітивні, метакогнітивні та інтенціональні компоненти. Кожен учень має свій діапазон можливого нарощення інтелектуальних сил, тому завданням учителя є надання допомоги засобами індивідуалізації навчальної і поза навчальної діяльності учня. Головними завданнями навчання в даній моделі вважаються:

- 1) створення умов для актуалізації наявного ментального досвіду конкретного учня (врахування рівня розуміння наукових і вживаних у побуті понять, своєрідності інтелектуальної саморегуляції й вихідних інтенцій, індивідуального інтелектуального темпу, балансу конвергентних і дивергентних здібностей учня, резервів здатності вчитися, домінуючого пізнавального стилю тощо);

2) створення умов для ускладнення, збагачення й зростання індивідуального ментального досвіду даного учня у максимально можливих межах (формування вміння працювати в режимі взаємного переведення різних модальностей досвіду, розширення репертуару когнітивних схем, диференціація й інтеграція системи індивідуальних значень, утворення понятійних психічних структур, розвиток основних компонентів метакогнітивного й інтенціонального досвіду, стимулювання проявів інтелектуальної активності). Процес викладання у контексті «збагачуючої моделі» є своєрідною діяльністю учителя, спрямованою не стільки на трансляцію знань і способів пізнання, скільки на «побудову» за допомогою певного навчального матеріалу арсеналу суб'єктивних засобів продуктивного інтелектуального відношення до дійсності. Таким чином, головним завданням освіти в межах «збагачуючої моделі» є допомога людині у створенні свого власного ментального світу. А якщо учень має необхідні інтелектуальні ресурси, то він сам зможе вирішити, над чим і як думати.

Усі вищеназвані моделі утворюють своєрідну ієрархічну драбину залежно від балансу двох складових: рівня свободи суб'єктивного вибору учня і кількості спрямовуючих впливів. Відповідно, «вільна модель» відповідає критерію «максимум свободи суб'єктивного вибору – мінімум спрямовуючих впливів», а «формуюча модель» – критерію «мінімум свободи суб'єктивного вибору – максимум спрямовуючих впливів». Кожна з моделей по-своєму впливає на підвищення ефективності навчання, оскільки на першому місці є учень як суб'єкт діяльності й основні педагогічні зусилля спрямовуються на його особистісний розвиток.

Незважаючи на розмаїття підходів у педагогічній і психологічній науці, моделей у практиці роботи закладів освіти, вже сьогодні учителю, освітньому закладу чи навіть регіону слід вибрати власні орієнтири. Тут можна виділити чотири основних варіанти педагогічних технологій.

1. Засновані на випереджуючому фіксованому інтелектуальному розвитку учня; реалізуються в системі розвиваючого навчання



Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова (теорія і методика змістовного узагальнення і дедуктивної логіки засвоєння), у системі Л. В. Занкова, у технологіях проблемного навчання, в евристичних моделях навчання тощо. Не дивлячись на значне поширення і позитивні результати, деякі із технологій викликають заперечення (якщо форсований розвиток інтелекту йде на шкоду образнемоційному пізнанню світу).

2. Технології пріоритетного розвитку емоційно-чуттєвої сфери, уяви, творчих можливостей та здібностей через різні види гри, психологічні тренінги, пов'язані з іменами Л. М. Толстого, К. Вентцеля, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнера. У сучасних варіантах, особливо в «школах вільного розвитку» також отримані обнадійливі, хоч і не гарантовані результати.

3. Технології пріоритетного розвитку практичного мислення, трудових умінь і навичок; послідовно втілюється в закладах початкової професійної освіти, де загальний інтелект і різноманітні здібності особистості прагнуть розвивати, залучаючи учнів до трудової діяльності, сприяють їх професійному самовизначенню.

4. Технології духовно-морального становлення особистості, екологічної чистоти підходу до природи учня, виховання в нього шляхетних чеснот на основі віри в його вроджену місію і різноманітні можливості. Найбільш послідовно і плідно цей варіант відображений в педагогічній системі В. О. Сухомлинського: молода людина є явищем, носієм своєї місії й енергії духу. Пріоритетом є розвиток її духовного світу, виховання в ній прекрасномислення, добромислення, відповідальності за свої думки, прагнення, а не лише за вчинки. Пропагується інша система навчальних принципів і вчинків. Педагогіка вважається вищою формою людського мислення, частиною загально- людської культури. Серед показників того, що дана технологія викладання навчального предмету у школі є особистісно орієнтованою, є такі: наявність мотивації до навчання; сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети; використання ефективних форм, методів і технік навчання; опора на досвід, знання, уміння

і навички учнів; наявність в учнів відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби у самореалізації; повне занурення у процес навчання; достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь; відсутність факторів ризику для здоров'я; зміна змісту навчання і позиції учителя.

Коротко зупинимося на цих характеристиках.

Наявність мотивації до навчання. Найважливішим джерелом мотивації є потреби та інтереси учнів. Учитель має знати їхні справжні потреби, постійно ними керуватися, створювати можливості для їх актуалізації й задоволення. Навчальна мотивація є рушієм навчання, позитивним рухом, потягом до задоволення усвідомленої чи неусвідомленої потреби. Серед основних таких рушіїв виділимо такі потреби: фізіологічні, які забезпечують фізичне існування організму; у безпеці; у психологічному комфорті; у повазі, спілкуванні, лідерстві; пізнанні, діяльності; естетичні; у самоактуалізації (А. Маслоу). Найбільш повне задоволення цих потреб сприяє самореалізації особистості, розумінню нею сенсу свого життя. Від ступеню задоволення особистих потреб залежить відчуття людиною щастя і стан благополуччя в суспільстві. Якщо активність особистості щодо задоволення фізіологічних потреб передбачена генетично, ігнорування їх є ризиком для життя, то щодо психологічних потреб діють інші, не такі прості й прямолінійні механізми, бо вони виходять за межі організму і стають складовими соціальних взаємодій. Ця складність є також результатом постійного й активного функціонування базових психічних структур людської особистості, що забезпечують її соціальну життєдіяльність. А. Маслоу дає визначення мотивації як прагнення людини виявити себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здібною. Мотивація – генетичне прагнення людини до самореалізації у відповідності з її природними здібностями до певних видів діяльності і наполегливість в оволодінні нею на творчому рівні. Це активне і стійке прагнення реалізується в реальні досягнення лише тоді, коли виникають чи створюються необхідні умови для

цього. Мотивацію учасників навчального процесу можна зміцнити шляхом моделювання їх особистої поведінки, викликаючи стан захопленості, ентузіазму, енергії, піднесення. Досягнення й успіхи студентів потребують постійного схвалення. Однак, мотивація – не пасивний механізм, який чекає запуску зовні, а активний особистісний мотор, який постійно рухає учня в те поле діяльності, де його здібності можуть виявитися найбільш повно, і гальмує рух в інших напрямках. Сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети. Створюється відповідний клімат шляхом організації такого освітнього середовища, яке б заохочувало й спонукало до взаємодії, взаємної довіри; виконання інтерактивних вправ, які дають змогу учням краще пізнати інших учасників навчального процесу; пояснення мети, технології, ходу навчання, характеру очікувань, що забезпечує в учнів відчуття безпеки; застосування шкали складності – починаючи з простих і легких завдань, слід поступово переходити до більш складних; позитивного зворотного зв'язку, стимулюючи оцінки зусиль і досягнень учнів.

Використання ефективних форм, методів і технік навчання. Слід враховувати існуючі індивідуальні відмінності щодо способів і стилів навчання, які збільшуються з віком і досвідом; застосування різноманітних методів і технік сприяє донесенню змісту освіти до всіх учнів, задовольняє їх індивідуальні потреби; людям, у яких домінує слухове (вербальне) сприймання, слід більше розповідати, а для учнів із зоровим сприйманням – використовувати наочність; ефективним є застосування діяльнісного і асоціативно-емоційного способів представлення інформації, ігор, практичних вправ, які стимулюють навчальну діяльність.

Опора на досвід, знання, уміння і навички учнів. У цьому плані важливо: мати інформацію про існуючі знання і досвід учнів; розвивати те, що вони вже вміють і знають, адже найкраще засвоюються ті знання, які пов'язані із вже існуючим досвідом; надати можливість обміну досвідом, бо існуючі знання і вміння – один із найсильніших засобів, які слід використати; уміння й знання учнів, які вони вже мають, не руйнувати і не піддавати

сумніву, бо у такий спосіб виникає опір стосовно нового змісту. Слід звертатися до нових ситуацій і умов, як нагоди до впровадження нових методів діяльності, до випадків з практики учасників навчального процесу; використовувати техніки з високим рівнем участі, життєвого досвіду учасників, рольових ігор, дискусій тощо. Завжди існує можливість застосування нових знань на практиці, адже кінцевим етапом зміни є втілення в життя набутих вмінь і знань. Учні повинні мати можливість практичного застосування того, що вони чують чи бачать протягом навчання. «Практика творить майстра» – дозволяється кількаразове повторення, особливо тих дій, які викликають найбільші ускладнення. Учень повинен мати можливість побачити використання набутих знань та вмінь на практиці. Слід намагатися зробити навчання наближеним до реальних потреб та проблем учнів, а не трактувати теми академічно чи універсально; використовувати ті матеріали для вправ, які стосуються завдань і проблем сьогодення чи наступного дорослого життя учнів; кожна практична вправа передбачає висновки про можливе використання набутого досвіду у повсякденному житті; завершується навчальний курс пропозицією учням запланувати, у який спосіб вони будуть використовувати набуті знання і вміння на практиці.

Наявність в учнів відчуття контролю над процесом свого навчання. Слід створити такий клімат, щоб учні самі окреслили свої потреби та очікування від занять, тренінгів і сформулювали свої власні цілі, які вони хочуть реалізувати; використовувати попереднє опитування, яке дозволить здійснити оцінку їхніх існуючих знань та умінь, враховувати очікування, посилатись на них; сприяти оцінюванню застосованих методів учнями й їх намаганням реалізувати свої очікування. Технології мають бути озброєні психодіагностичними і соціологічними методами пізнання людини, що вимірюють якісно й кількісно її соціальне оточення разом із змінами в розвитку і досягненнями в навчанні і вихованні, а також і системними новоутвореннями в її особистості.

Досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби у самореалізації. Підбір завдань має передбачати високу ймовірність досягнення учнями успіху, мінімальний ризик поразки; учні між собою не порівнюються; витримується шкала складності; визнається, що кожен учень має індивідуальний стиль, демонструються його успіхи, святкуються досягнення, вказуються перспективи розвитку, що зміцнює мотивацію до навчання.

Повне занурення у процес навчання. Учні краще і з більшим захопленням навчаються тоді, коли вони є «акторами», а не лише спостерігачами. Захопленості сприяє використання різноманітних технік, які задіюють інтелект (вирішення проблем, ситуацій із практики), емоції (рольові і ділові ігри, обговорення), фізичну активність (конструкційні проекти, ігри-розминки, рухові ігри).

Достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь. Програма навчання не повинна переобтяжуватися новим змістом; учні не повинні втомлюватися; має бути час на використання різноманітних методів навчання, перерв.

Відсутність факторів ризику для здоров'я. Крім перевантаження, відсутніми є стресогенні фактори, зміст навчання передбачає попередження шкідливих звичок (наркоманії, куріння, алкоголізму), достатніми є рухова активність та перебування на свіжому повітрі, збалансоване харчування тощо.

Зміст навчання також має враховувати логіку науки. Виклад цілісної теорії сприяє системному мисленню, незалежно від майбутньої діяльності учнів. Їх діяльність мислення розвивається в руслі теоретичного мислення, таких дій, як узагальнення, абстрагування, порівняння тощо. Знання набувають нових характеристик: широта, універсальність, гнучкість, еволюційність, непостійність тощо. Цим визначається характер їх інтерпретації, особливості оволодіння ними; розвивається сфера їх застосування. Звідси кращою стає соціалізація, відкриваються широкі простори життя з його складністю, мінливістю, парадоксальністю. Вузька

спеціалізація знань із дисциплін і професій вважається не зовсім доцільною і набуває нового змісту універсалізм. Позиція вчителя, який орієнтується на учня як свідомого індивіда, визначається наступними установками: «освіта – сфера розвитку свободи особистості»; «свобода настає лише з пізнанням «я», коли долаються ті перешкоди, які свідомість буде для самозахисту»; «перегляд поглядів, переконань можливий лише в свідомому акті очищення свідомості» (П. Дракер). Педагог займає активну творчу позицію, самостійно опановує знання зі сфер суспільно-наукової ідеології, пізнання учня, способів педагогічного мислення, процедур конструювання педагогічних моделей та технологій, конкретних умов їх застосування.

### **2.3. Жанрова специфіка ліричних творів і особливості їх сприймання учнями (аналітична розвідка досягнень вітчизняних науковців)**

Ліричні твори мають серйозний вплив на формування в особі учня особистості, громадянина, патріота. Шкільна програма відводить ліриці багато місця в середніх і старших класах.

Особливість лірики як роду літератури полягає у зображенні (центр уваги) не подій (розповідь про події), явищ природи, об'єктів, а у художній передачі людських почуттів, найпотаємніших думок, вражень, переживань, роздумів, які викликані певними реаліями буття: суспільно-політичними подіями (політична, патріотична, громадянська лірика), особистими моментами із життя людини (інтимна лірика), вирішенням вічних проблем життя (філософська лірика), картинами природи (пейзажна). Відповідно виділяю різні жанрові форми лірики. Якщо в епосі і драмі предметом змалювання виступають різноманітні сторони людського буття, а свідомість автора неначе „розчиняється” в художній архітектониці, в системі образів, то в ліриці авторська позиція наявна відкрито, вона виявляє себе через різноманітні форми. Але домінантною особливістю лірики є те, що людина присутня у ній не тільки як автор, не тільки як предмет зображення, але і як

його суб'єкт, включений в естетичну структуру твору в якості дійового її елементу. Тому лірика (як рід літератури) зосереджена на внутрішньому стані, переживаннях людини. В ліриці переживання автономне, воно внутрішньо завершене і не вимагає для свого розкриття жодних умов, сприймається нами як певний життєвий факт, у якому ми знаходимо всі „складові” образного відтворення життя.

На відміну від епосу ліричні художні тексти часто не мають сюжету, автор поезій віршованою, ритмічно організованою мовою лаконічно (порівняно з розлогими епічними формами вираження), концентровано дає ідейно-емоційну оцінку світу. Це дозволяє в одному віршованому рядку передати стільки ж інформації (думок, емоцій, почуттів), скільки в жанрових формах драми або епосу художньо передається на кількох сторінках.

Коли йдеться про учнівське сприйняття у сучасних динамічних реаліях, то переваги лаконічних виражальних форм стають очевидними. Оскільки ліричний твір часто невеликий за обсягом, його характеризує стислість поетичної думки і почуття. Отже, слово у вірші несе значно більше навантаження, ніж у прозі, тобто смисл його завжди ширший, ніж його пряме значення. У той же час художній зміст ліричного твору доповнюється ще й звучанням слів, їх розміщенням у рядку, ритмічним чергуванням тощо. Тобто у поетичному дискурсі зв'язок змісту з формою є особливо міцним.

Важливо зауважити, що лірика є тим родом літератури, що дозволяє заглибитися у внутрішній світ людини, відкрити і зрозуміти її бажання, мрії, думки, ставлення до навколишньої дійсності. Однак, наївним було б вважати, що підвищити читацьку культуру школяра (молодого реципієнта), його загальний культурний рівень можна за умови перечитування ним кількох поетичних збірок. Слід розуміти, що процес духовного формування молоді людини засобами поетичного слова відзначається складністю, зумовленою специфікою сприйняття витвору словесного мистецтва з урахуванням інтелектуальних, емоційних, вікових особливостей школярів. Образна

система (у широкому розумінні) ліричного твору здатні викликати естетичну насолоду у читача лише за певних умов.

Про органічний зв'язок між формою і змістом йдеться завжди тоді, коли говоримо про довершений ліричний твір (як про епічний і драматичний). Ліричний герой у поетичному тексті є виразником основної емоції та носієм головного змістового навантаження.

Зважаючи на думку науковців (Л.Тимофєєв, І.Пилипеко), можна зміст ліричного тексту розглядати у триплановому варіанті: безпосередній (емоція), ідейний (суб'єктивне ставлення поета до зображуваного), об'єктивно-історичний (мотивація появи твору). З огляду на це, лірику можна диференціювати на багатотемну і багатоідейну.

Під формою ліричного твору розуміємо сукупність художніх прийомів і засобів вираження змісту (жанр, композиція, образи). Надзвичасно вагомими елементами художньої форми є тропіка, лексика та стилістика тексту. Кожен елемент художнього цілого окремо не має самостійного значення, його можна естетично оцінити тільки в контексті цілого твору. Загальновідомим є факт, що досконалість і довершеність художнього тексту досягається гармонійною єдністю форми і змісту.

За жанрами сучасне літературознавство виокремлює такі варіанти (жанрові різновиди) лірики:

- народна пісня;
- гімн;
- ода;
- епіграма;
- сатира;
- послання;
- епітафія;
- мадригал тощо.

Деякі науковці виділяють види ліричного твору, що визначаються особливостями його форми, - сонет, рондель, газель тощо.



Не можна рекомендувати єдино правильний шлях аналізу лірики. Прийоми її осмислення можуть бути настільки ж різноманітними, як і сама авторська поезія. Ідеальним є творчий підхід вчителя до кожного ліричного твору. Однак, учителю стають у нагоді рекомендації, що пропонують авторитетні вітчизняні методисти.

Прорив у питанні аналізу ліричного твору у школі у працях з методики викладання української літератури зробили в другій половині ХХ ст. Т. і Ф. Бугайки. Зокрема, вони запропонували ряд методів та прийомів викладання поетичних творів у зош (середні класи), які будуть корисними вчителям-словесникам. Науковці зауважили, для того, щоб вдало пройшов урок з української літератури (вивчення лірики), треба готувати учнів до сприймання твору вже на вступних заняттях. На думку авторитетних учених, вступні заняття повинні створити атмосферу учнівської налаштованості, емоційно-інтелектуальну готовність до сприйняття літературного твору як явища мистецтва. На таких уроках, на слушну думку фахівців, словесник може нагадати певні історичні факти для кращого тлумачення поезії, може викласти біографію автора, охарактеризувати період творчості митця, який буде розглядатися на уроці. Окремо методисти виділяють значення виразного читання художнього твору. Після попередньої підготовки школярів до сприймання ліричного тексту вчитель повинен прочитати виразно вірш (краще напам'ять). До такого читання, на думку вчених, фахівець має готуватися заздалегідь, бо від первинного звучання твору значною мірою залежить успіх подальшого його сприйняття дітьми. Т. і Ф. Бугайки зауважують, що тактовно проведений (грамотний) аналіз не руйнує враження від поетичного твору, а навпаки підсилює його, розкриваючи дитині такі елементи тексту, що учень сам не помітив. Не варто переказувати поетичний твір (типова помилка) тому, що зміст ліричного тексту цього не передбачає, втрачаються суттєві компоненти структурної цілісності поезії, отже, варто процитувати поетичне першоджерело. На етапі завершення аналізу фахівці радять особливу увагу сфокусувати на останню строфу чи останнє речення,

оскільки часто саме тут закодована основна думка твору. Поряд із змістовим аналізом слід, на думку Т. і Ф. Бугайків, проводити мовно-стилістичний аналіз твору: наочно продемонструвати учням засоби виразності та образності. При цьому словесник може у разі необхідності пояснити учням відповідний художній елемент (навчальний контент з теорії літератури). Оскільки особливо важко даються учням питання римування, ритму, віршового розміру, на них треба звернути посилену увагу. Продуктивною формою роботи, на думку авторитетних фахівців, буде проведення порівняльного аналізу поезій, оскільки розуміння твору поглиблюється від його зіставлення з іншими.

К. Сторчак у процесі аналізу ліричних творів радить словесникам обирати методи вивчення поезій в залежності від вікових та індивідуальних особливостей учнів, наголошуючи на оригінальності кожного уроку. Талановито прочитана учителем поезія викликає у дітей позитивні відчуття, створює добрий настрій і зміцнює любов до літератури як виду мистецтва. Але цього не достатньо для ґрунтовного осмислення твору. Без естетичного аналізу обійтися не можна, зауважує К. Сторчак. Таким чином, науковець подає три етапи проходження процедури аналізу:

- виразне читання твору вчителем або кращим з учнів;
- постановка питань щодо побудови твору (композиції, сюжет, художня мова);
- тлумачення естетичної сутності змалюваної у творі дійсності (тема, ідея).

Коли йдеться про питання теорії літератури щодо лірики як літературного роду, то К. Сторчак пропонує доречним подавати три роди літератури (епос, лірика, драма) разом, під час розгляду однієї теми. При цьому, на погляд ученого, не відбувається руйнування цілісності сприйняття художнього твору і на уроці з'являється можливість зіставляти різні літературні роди, порівнюючи їх між собою. Слід зауважити, що з цього питання серед методистів немає одностайності, оскільки сучасні науковці

вважають доцільним аналіз кожного літературного роду окремо, а родові особливості лірики, на їх погляд, правильно розглядати під час вивчення конкретних ліричних творів.

Відомий вітчизняний методист В. Неділько зауважує, що методика вивчення лірики суттєво відрізняється від методики вивчення епічних чи драматичних творів. Серед особливостей лірики дослідник називає сутєстивність (від лат. *suggestio* – навіюю), оскільки поетичні твори ніби навіюють на реципієнта певний настрій. На уроці важливо створити таку атмосферу, щоб вона відповідала загальній емоційній настроєності поетичного твору, обраного предметом аналізу. На погляд В. Неділька, при цьому важливо вміло використовувати різні форми і методи роботи (первинне читання тексту, вступну бесіду, наочність, технічні засоби тощо). Особливо важливим на уроці є майстерне первинне виразне читання ліричного твору, щоб діти змогли «сприйняти її душею і серцем». Однак практична реалізація цього процесу є справою складною і відповідальною, що вимагає від учителя підготовки. В. Неділько також, як і вищезазначені методисти, зауважує, що перший раз поезія повинна прозвучати з уст учителя чи підготовленого учня, лише тоді у школярів залишиться найбільше враження від знайомства з твором словесного мистецтва. Серед найбільш продуктивних методів роботи, які доречно застосовувати під час аналізу ліричного твору, вчений виділив бесіду і самостійну роботу учнів. Саме бесіда дозволить здійснити безпосередній аналіз твору, визначити основний зміст, образи та емоції твору. Важливо при цьому, слушно стверджує В. Неділько, готуючи запитання для бесіди не забувати про вікові та психологічні особливості школярів. Самостійну роботу варто проводити краще на підсумкових заняттях, коли в учнів сформувалося загальне враження про поетичний твір і вони вже можуть висловити власні думки.

Б. Степанишин запропонував для фахівців багато корисних порад щодо вивчення ліричних творів у школі. Дослідник стверджував, що для того, що урок був результативним, треба створити необхідний мікроклімат:

психологічний стан учителя та дітей, відповідну підготовку вчителя до уроку, забезпечення дітей підручниками з предмету. Оскільки одноманітність стомлює учнів (особливо середніх класів), види роботи на уроці української літератури, зокрема, повинні змінюватись, щоб викликати зацікавленість школярів. Б. Степанишин особливо наголошує на тому, що не варто давати дітям знайомитись з поезією самостійно, бо первинне сприймання лірики учнями - шлях до успішного подальшого аналізу та розбору. Авторитетний учений зауважує, що важливе значення має виразне читання вірша (краще напам'ять). Якщо учитель вимагає це від учнів, треба продемонструвати зразкове виразне читання дітям (власний приклад учителя-словесника). На жаль, ніякий, навіть грамотний, аналіз не зможе виправити першого враження від поезії, якщо воно виявиться зіпсованим. Б. Степанишин звертає увагу на те, що фахівець в особі учителя повинен продемонструвати не тільки техніку читання (логічні наголоси, паузи, ритм), але й «силу чуття, емоційну напругу, схвильованість». Грамотне читання поезії спеціалістом вже є аналізом, після якого доречно надати можливість виразно прочитати художній твір учням. Методист зауважує, що ефективним при цьому є метод коментованого читання, коли школярі, читаючи поетичний твір, повинні розкривати зміст прочитаного та тлумачити його. Необхідно, щоб при цьому учні неодмінно висловлювали свої власні думки. Після цього, на думку Б. Степанишина, можна переходити до щирої бесіди, живого спілкування, під час якого питання, заздалегідь підготовлені учителем за змістом ліричного твору, не повинні бути занадто легкими і стандартними, щоб поверхового учнівського сприйняття художнього твору не було достатньо для відповіді на них. Якщо правильно мотивувати школярів, то вони будуть підготовлені до того, що кожного з них учитель може запитати про зміст прочитаного. Окрему увагу авторитетний дослідник зосереджує на методиці визначення віршового розміру поезії, розробляючи алгоритм роботи на уроці:

- малюється графічний малюнок вірша або його строфи (відповідно позначаються наголошені та ненаголошені склади);

- визначається, через яку кількість складів повторюються наголошені склади;

- залежно від того, на який склад падає наголос у стопі, визначається яким віршовим розміром написана поезія.

Методист радить дотримуватись саме такої послідовності.

Є. Пасічник, вдатний методист ХХ ст., зауважив, що прочитання творів жодного жанру не викликає стільки труднощів у словесника, як аналіз поетичних творів. Формування у дитини розуміння ліричного твору є процесом, на який впливають багато факторів: жанрові особливості ліричної поезії, стильова манера автора, розвиток дітей, характер ідейного змісту творів, розвиток уяви та мислення школярів. Однак, аналізувати поезію, на думку Є. Пасічника, - необхідно, оскільки без цього засвоєння навчального контенту не відбудеться зовсім. Видатний методист під час аналізу поетичних текстів виділяє серед основних методів і форм роботи слово вчителя та активність учнів. Учитель виступає у ролі порадирика, коли учні опановують особливості змісту і форми поезії, ритміку твору. Переказ змісту поезії, зауважує дослідник, деформує авторську концепцію, оскільки втрачаються важливі компоненти структурної цілісності вірша – мелодика, ритміка, звукове інструментування. Є. Пасічник привертає увагу вчителів-словесників на необхідність у процесі роботи над ліричним текстом звертати увагу на вирішення з учнями різних проблем виховного значення. Зокрема, можна у процесі підготовки до уроку дати дітям завдання знайти цитати видатних людей з проблеми; декільком учням доручити підготувати повідомлення (реферати) на відповідні теми; іншим – підготувати поезії схожої тематики, вивчити їх напам'ять тощо. Така робота зможе забезпечити емоційність, виховну спрямованість й активну позицію значної частини учнівської аудиторії. Є. Пасічник також звернув увагу фахівців на необхідність розвитку інтересу до ліричної творчості не лише на уроках

української літератури, а й на позакласних заходах (вечори поезії, зустрічі з поетами, конкурси на краще виразне читання). Такий підхід у роботі зможе забезпечити інтерес дітей до цього роду літератури.

Н. Волошина та О. Бандура авторитетно виділяють основні методичні прийоми, які дозволяють, на їх погляд, краще сприймати поетичні тексти учнями: спостереження над твором (виділяють ті художні деталі й образи, за допомогою яких автор виражає поет свої переживання, роздуми, дає оцінку зображеному), усне малювання (діти усно відтворюють певні моменти твору, переказують, аналізують, домислюють), складання плану поетичного тексту (іноді можна практикувати, оскільки школярі визначають елементи сюжету вірша, особливості композиції, впорядковуючи свої думки.), виразне читання вірша (на підсумковому етапі аналізу). На відміну від більшості науковців, О. Бандура та Н. Волошина пропонують виразним читанням закінчувати аналіз поезії (якщо твір покладено на музику, то варто подати його музичне виконання, а якщо ні, – то можна виразно прочитати на музичному фоні, близькому за характером до поезії).

Г. Токмань, займаючись проблемами викладання української літератури переважно у старших класах, зауважила, що кожен літературний рід вимагає своєрідних прийомів викладання. Лірика, на думку видатного науковця, «вимагає емоційного цілісного сприйняття, творчої уяви, розуміння перебігу почуттів і думок ліричного героя, уваги до образного висловлювання та мелодики». Г. Токмань звернула увагу зацікавлених осіб на тому, що поезію необхідно виразно читати вголос, аналізувати вірші та визначати їх віршовий розмір. Методист пропонує слідкувати за текстом поезії послідовно, нічого не вичленовувати, уважно читати твір від першого до останнього слова, робити паузи, розтлумачувати учням прочитане. Авторитетний фахівець виділяє такі етапи аналізу ліричного твору:

- історія написання (якщо відома);
- історична основа (за умови наявності);
- літературний рід, жанр;

- текстуальний аналіз;
- тлумачення таких художніх явищ як художній образ, почуття і думки в їх перебігу, виражальні засоби мови (тропи, стилістичні фігури, засоби звукопису, лексичні засоби);
- особливості віршування.

Серед основних змістових концептів Г. Токмань щодо питання - увага до текстуального аналізу, суть якого вчена вбачає у тому, щоб читаючи текст із зупинками, зупиняючись у потрібних місцях, прочитаний уривок тлумачити, пояснюючи образи з погляду їх семантичного наповнення і мовного вираження. Г. Токмань зазначає, що фахівець повинен власним прикладом заохочувати дітей до самостійного прочитання віршів, до висловлення під час аналізу свого розуміння поетичного тексту.

А. Ситченко накреслює проблеми, пов'язані з особливостями вивчення поетичних творів у школі, - аналіз образу ліричного героя, віршована мова. Важливо, на погляд методиста, навчити школярів розрізняти автора і ліричного героя. Вчителі, на думку науковця, часто не приділяють належної уваги вивченню віршованої мови ліричного твору. Однак, саме віршована мова є однією з концептуальних особливостей поезії. Щодо необхідності аналізу ліричного твору, то А. Ситченко відзначає його необхідність для поглиблення первинного дитячого враження від прочитаного ліричного твору. Але цей процес не варто навмисно затягувати, оскільки учні ризикують втратити інтерес до твору (особливо у 5-8 класах).

Учителю під час роботи на уроці української літератури у закладі середньої освіти слід зважити на те, що надзвичайно важливо враховувати особливості структури ліричного тексту. Відомий вітчизняний методист Є. А. Пасічник за структурою і способом організації матеріалу поділяє поетичні твори на такі групи:

- 1) рефлексійно-виражальна (це сповідь поета перед читачем, своєрідні монологи, в яких автор проголошує своє естетичне кредо, почуття, це емоційні звернення, заклики, заперечення. Серед красномовних прикладів -

«Декадент» І. Я. Франка, «До Русі-України» П. А. Грабовського , «І мертвим, і живим...» Т. Г. Шевченка;

2) розповідна, коли почуття і враження обумовлені якоюсь подією, епізодом чи спогадом з життя автора (автобіографічний характер). Приклад: «Дим» Лесі Українки, «Коли потяг у даль загуркоче» В. Сосюри;

3) описова лірика– це картини природи, портрети людей, де митець демонструє власні почуття і роздуми. Наприклад: О.Олесь «Чари ночі», І. Драч «Балада про соняшник»);

4) змішана форма– поєднані ознаки всіх вищезазначених видів.

Інший видатний науковець, О. Бандура, поділяє на жанри ліричні тексти за якістю вираженого автором почуття: пошана (ода, гімн), героїчних або трагічних подій (балада), дружніх стосунків (послання), закоханості (романс), смутку (елегія), ненависті та осуду (сатира).

Таким чином, сучасні вчителі мають у своєму теоретичному арсеналі вагомі наукові розробки вітчизняних методистів, які можна після аналітичного дискурсу використовувати у практичній роботі з метою підвищення якості освітнього процесу.

На уроці сприймання і розуміння ліричних творів залежить від багатьох факторів: своєрідності поезії, особливостей художнього стилю поета, характеру ідейного наповнення художнього твору, естетичного і культурного розвитку учнів, віку школярів, їх життєвого досвіду.

Література є мистецтвом художнього мовлення. Поезія, як усі інші види мистецтва (музика, архітектура, живопис, танець) пройнята ритмом. Художній ритм є особливістю віршованої мови. Ритмічна організація мови поезії є принциповою складовою його художньої форми.

Важливість вивчення ліричних творів у закладах освіти важко переоцінити. Однак, педагогічна практика доводить, що діти не завжди люблять читати ліричні твори та давати їм оцінку. Особливо це стосується школярів середнього шкільного віку. Завдання учителя при цьому – навчити дітей бачити красу і силу поетичного слова, його вплив на



духовний розвиток особистості. Не слід забувати, що процес вивчення ліричних творів у школі супроводжується засвоєнням важливих теоретичних знань (літературознавчих понять, без розуміння яких неможливим буде повноцінний процес опанування художнього твору як такого).

Сучасна методична наука в залежності від вікових особливостей школярів виділяє три етапи роботи над поетичним твором: 5 – 6 класи, 7 – 8 класи, 9 – 11 класи. Кожен з цих періодів має ряд специфічних особливостей і вимагає від учителя фахової підготовки. Наприклад, учні середнього шкільного віку вивчають ліричні твори поза контекстом творчості письменника, у них ще немає розвиненої творчої уяви, глибини усвідомлення образної специфіки художнього слова. Отже, завдання учителя, враховуючи ці об'єктивні особливості вікового сприйняття, допомогти учням. Зокрема, фахівець може зосередити основну увагу на виразному читанні поезії з правильними темпоральними паузами на початку прочитання та у кінці. Це дозволить школярам насолодитися впливом художнього слова ще до моменту безпосереднього аналізу поезії. Також у нагоді вчителю стане наочність. Безпосередньо перед естетичним аналізом треба пригадати з учнями (або подати як новий матеріал) базові знання з теорії літератури, щоб школярі зрозуміли, що у слів у художньому контексті є не тільки номінативне значення, але й художній, образний смисл, що реалізується через зображувально-виражальні засоби.

Старшокласникам часто подобається демонструвати власну думку про прочитаний вірш. Якщо учитель зможе правильно скоригувати моноаналіз старшокласників у необхідному русі (системою добре продуманих запитань), то це може мати плідні наслідки. У старшій школі фахівець може дозволити собі скоротити вступне слово, щоб підлітки змогли зосередитися на власному інтуїтивному сприйнятті поетичного твору (на початковому етапі). Потім варто перейти до логічного, розумового усвідомлення художнього тексту.

Учні старших класів вивчають конкретні ліричні тексти крізь виміри творчості письменника, з урахуванням його світоглядних позицій,

естетичних базових орієнтирів. З огляду на це можна запропонувати кілька варіантів аналізу:

а) Поезія розглядається крізь тематичні виміри поета; передбачається оглядове ознайомлення з основними темами і мотивами у творчості митця і визначається місце та специфічні особливості конкретного вірша у цьому контексті.

б) Засвоєння поетичного твору відбувається паралельно з біографією автора, при цьому лірика стає своєрідною ілюстрацією до окремих етапів життя митця.

в) Вивчення поетичного твору починається після знайомства з життям і діяльністю поета, після осмислення загальних тенденцій його творчої спадщини та стильових особливостей митця.

Учитель може обирати і більш вільні форми і прийоми роботи над лірикою, орієнтуючись на розвиток читацької самостійності учнів. Серед традиційних форм роботи можна використати евристичну бесіду, колективний обмін думками, або ж відповідь - звіт кількох учнів та їх оцінка іншими. Можна створити проблемну ситуацію і побудувати аналіз навколо одного центрального питання. Також варто запропонувати для роботи вчителів ряд методів інтерактивного навчання. Головне при цьому – дати можливість кожному вчителю відібрати саме те, що він вважає необхідним, і сформувати таку структуру уроку, яка буде відповідати навчальній меті, особистим уподобанням фахівця з урахуванням специфіки учнівського сприйняття. Сучасні методисти пропонують на вибір учителю такі види роботи:

- монографічний естетичний аналіз вірша (за коментарями та системою запитань);
- аналіз поезії в контексті циклу, збірки або тематичної групи у творчості письменника;
- аналіз поетичного тексту в паралелі з біографією автора;

- компаративний аналіз (порівняння кількох поезій);
- аналіз поетичного художнього тексту крізь виміри художнього напрямку, до якого належав поет;
- аналіз вірша в контексті жанрової специфіки;
- аналіз твору крізь призму еволюції ліричного героя у творчості письменника;
- емоційно-інтуїтивний аналіз через сприйняття виразного читання художнього твору (наприклад, пейзажної лірики)

На етапі підготовки до сприймання твору та безпосередньо аналізу художнього тексту відбувається: читання твору, його повторне читання, словникова робота, бесіда за змістом твору, якщо вимагає програма, вивчення напам'ять. Аналіз художнього твору передбачає також творчі усні та письмові роботи тощо.

Часто поетичний твір вивчається на одному уроці. Аналіз поезії можна почати вступним словом учителя. Важливо налаштувати дітей на складний процес осмислення ліричного твору. На цьому етапі з метою пробудити фантазію дітей, активізувати життєві враження, творчу уяву учнів, викликати необхідні асоціації, які допоможуть усвідомити поетичні образи письменника, можна запропонувати учням прослухати музичний твір, подивитися репродукцію картини тощо. Для того, щоб дати необхідну суму знань для розуміння твору, учителю можна у процесі вступного слова подати інформацію про життєві обставини, які передували появі твору. Серед інших форм роботи в залежності від змісту поетичного тексту можна використати перегляд діафільмів, кінофільмів, форму усного малювання, екскурсії на природу, до музеїв тощо.

Можливо, на початковому етапі аналізу доречно прочитати поетичний текст фахівцю (запис) або вчителю, щоб у процесі виразного якісного читання учні почули інтонаційно важливі ідейно-змістові акценти твору. Це дозволить зацікавити навіть «байдужих» до поетичного слова учнів. Лише тоді варто переходити на розбір архітекtonіки поезії з обов'язковим

поясненням змісту поетичних засобів, що використав поет для розкриття власного творчого задуму.

На підсумковому етапі аналізу можливе повторне читання твору учнем. Якість виразного читання учня(ів) зможе яскраво продемонструвати учителю глибину засвоєння школярами навчального контенту.

Однією з проблем сучасної філологічної та методичної науки стала організація дитячого читання, особливо організація самостійного читання лірики. Не є таємницею, що сучасна молодь у переважній більшості не читає поетичні твори високої художньої якості (кращі зразки класичної літератури), незначна частина учнів знайомі з так званою «масовою» літературою. Отже, завданням сучасної школи є «перепрограмування» дітей на витвори словесного мистецтва загалом та поетичного зокрема. Це складний багатоаспектний процес, що вимагає від учителя крім фахової підготовки (літературознавчої та методичної) сил і терпіння, внутрішньої мотивації, бажання постійної професійної еволюції. Якщо учитель втрачає власну зацікавленість у результаті роботи, то зацікавити дітей ліричним твором він не зможе. Учні відчують недовіру до учителя, який за традиційними фразами про «геніальність» поезії, «авторську майстерність» «видатного поета» ховає свою байдужість до предмета розмови (поезію). Якщо аналіз будь-якої поезії відбувається традиційно, за чітко визначеною схемою, незалежно від авторського стилю, то результат (точніше, його відсутність) буде очевидним. Ця методична, а може й моральна, проблема є надзвичайно актуальною. Без її вирішення всі намагання переконати учнів у необхідності читання ліричних художніх творів будуть марними.

Іншою проблемою, що чекає свого вирішення, є зміст програм з української літератури. Програми спрямовують увагу школярів у певному ідейно-тематичному, мовно-образному напрямку. Деякі художні тексти, поетичні зокрема, є складними для учнівського сприйняття, дітям часто важко осмислити складну метафоричну конструкцію або глибинний зміст поетичного феномена через відсутність знань з предмета авторської уваги,

брак життєвого досвіду. До речі, учителю слід брати до уваги той факт, що школярі, на відміну від дорослого реципієнта, не мають емоційного досвіду. Тому не пережиті особисто почуття не викликають зворотної емоційної реакції з боку дитини (підлітка). З огляду на вищезазначене, вчитель повинен турбуватися про розвиток у дітей здатності співпереживати. Це процес поступовий і довготривалий. Фахівець повинен мати багато терпіння, щоб зробити вивчення поезії школярами засобом багатогранного пізнання буття, відтвореного в художньому слові. З цією метою учителю варто спиратися на уяву учнів, заохочувати їх до асоціативного мислення й емоційної оцінки зображеного у поезії. Брак власного життєвого (емоційного) досвіду у дитини можна ситуативно замінити інформацією з життя автора, що дозволить дитині зрозуміти стан душі поета.

#### **2.4. Особливості вивчення творчого спадку неокласиків на уроках української літератури**

Творчість поетів-неокласиків – одне з найвисокохудожніших явищ української літератури ХХ ст., і водночас воно одне з найскладніших для сприйняття учнями.

Творчість поетів-неокласиків потрібно, на погляд авторитетних учених, вивчати цілісно, після аналізу творчості письменників революції (П.Тичини, а й В.Чумака, В.Еллана-Блакитного). За такої умови учні старших класів матимуть змогу відчувати контраст між оспівуванням революції, яке є характерним для перших та художньою рецепцією неокласиків, що переймалися, перш за все, вітчизняною літературною традицією і долею українського мистецтва. Таке порівняння дає словеснику можливість вести мову про неоднозначність революції, яка з національної (1917–1919) переросла у класову (1919– 1920) і закінчилася окупацією України й установленням диктатури більшовиків, що розвіяла споконвічні мрії та сподівання української інтелігенції загалом і митців зокрема. Слід із сумом констатувати, що це потім стало причиною знищення еліти

української культури. На початку роботи слід зупинитися на творчості Миколи Зерова, Павла Филиповича, Михайла Драй-Хмари, Юрія Клена, дати оцінку ідейно-художнім засадам неокласицизму, а потім аналізувати творчість М. Рильського - поета, який найповніше реалізував творчі канони, принципи неокласиків, хоча й пішов на компроміс із комуністичним режимом, змушений був оспівувати партію. Така логіка викладу навчального контенту дозволить зберегти хронологію повідомлення, бо спочатку в українському літературному дискурсі реалізувався як теоретик, критик і поет М. Зеров, а пізніше - М. Т. Рильський. М. Зеров – відомий теоретик неокласицизму як творчого напрямку, аналітична рецепція його творчої спадщини дозволить учням ґрунтовно осмислити неокласицизм як цілісне явище, проаналізувати його естетичні канони. Аналіз художньої спадщини М. Рильського показує, у чому полягав тимчасовий відхід поета від неокласичної практики, як вплинув на його подальший літературний дискурс соцреалізм.

На уроці необхідно виокреслити проблему персонального визначення неокласиків. У межах шкільного уроку можна обмежитися трьома письменниками: М. Зеров, П. Филипович, М. Драй-Хмара. Адже М. Рильський не був «чистим» неокласиком, у 30-40 рр. він змушений був працювати у межах соцреалізму, пізніше у своїй поезії він зміг поєднати різні художні тенденції ХХ ст. Біографія М. Рильського, огляд його творчості заслуговують окремої учнівської уваги, оскільки поет залишається все-таки радянським митцем. Складнішим є питання про приналежність до неокласиків Юрія Клена. О. Бургардт, німець за походженням, жив у підрадянській Україні до 1930 р., потім виїхав за кордон. У 20-ті рр. виступав як літературознавець, теоретик літератури і перекладач російською мовою. Як поет Юрій Клен розкрився лише в еміграції, де працював довкола журналу Д. Донцова «Вісник», приєднався до когорти поетів-«вісниківців» (Є. Маланюк, Л. Мосендз, Ю. Липа, О. Ольжич ). Творчість Юрія Клена поєднала у собі традиції неокласицизму й поетів-неоромантиків (тих же

«вісниківців»). Щодо Юрія Клена, то його сучасники і об'єктивний науковий дискурс його творчості підтверджують тезу про «двох» поетів: О. Бургардта – неокласика 20-х рр. і Юрія Клена, у творчості якого поєднано неокласичні й неоромантичні традиції 30–40-х рр. ХХ століття. Такий підхід не свідчить про «обкрадання» чи «перекручення» Юрія Клена, як про це писав Михайло Орест. Дослідник каже на той факт, що Ю. Клен у 1930-ті рр. став націоналістом, зазнала змін і його естетика. Отже, творчість Юрія Клена доцільніше розглядати в контексті творчості поетів-«вісниківців» за спільністю тематики, ідей, поетики.

У вступі вчитель має наголосити, що саме неокласики продовжували в українській літературі високі традиції класичної літератури. Джерела їхнього естетичного коду – в пізній ліриці І. Франка, про якого М. Зеров і П. Филипович написали глибокі дослідження, і в поезії Лесі Українки. Ідеться про європеїзм, високу культуру діяча словесного мистецтва, майстерне володіння класичними віршованими канонами, тяжіння до художнього вираження глобальних тем і проблем, про піднесено-монументальний стиль. Саме орієнтацію на традицію, високу культуру і мистецтво протиставляли неокласики в добу революції й пореволюційні часи теоріям про класовість, прагматичність і «масовість» літератури, що їх пропагувала марксистська ідеологія і критика. В європейському контексті неокласики продовжували традиції монументального стилю й античної літератури. Для них зразком слугував класицизм Й.-В. Гете і Ф. Шіллера, творчість деяких російських класиків (О. Пушкіна, М. Лермонтова, Є. Баратинського). Особливо шанували неокласики творчу спадщину французьких поетів кінця ХІХ ст. із групи «Парнас»: Т. Готьє, Ш. Леконт де Лілля, Ж.-М. Ередіа, А. Сюллі-Прюдома. Це пояснює другу назву явища неокласицизму – парнасизм, яку ввели в науковий дискурс еміграційні літературознавці В. Державин та І. Качуровський. З позицій парнасизму (культивування всього високого, гармонійно-класичного, традиційного в

літературі) неокласики заперечували деструктивний авангардизм початку ХХ століття.

Загальні відомості про біографії неокласиків легко знайти у відповідних наукових джерелах. На вступному занятті можна зауважити, що величезне значення для української культури мають ґрунтовні переклади неокласиків, особливо М. Зерова – «бездоганного метра смаку». У перекладацтві неокласики розробили наукові принципи художнього перекладу з вимогою відчувати і передавати дух того часу, коли жив майстер, твори якого перекладаєш; заглиблюватися в загальномистецький контекст його творчості, не пристосовувати текст до української ментальності й поетики, а відтворювати всі нюанси й тонкощі поетичного світобачення автора першоджерела, смислові нюанси, образну специфіку. У літературознавчій науці вони запровадили естетичні канони і критерії аналізу й оцінки літературного твору, заперечивши надмірну соціологізацію та ідеологізацію у дусі часу. Тому літературознавчі аналітичні розвідки неокласиків донині залишаються актуальними. Поети-неокласики – це аристократи духу, рафіновані інтелігенти, поети-академіки. Світ їхньої творчості сягає обрії світової культури, водночас ці поети є глибоко національними. Вони – знавці рідної мови, дбають про її чистоту і разом з тим збагачують вдалими поетичними неологізмами. Ознаки неокласичного літературного стилю, які вчитель має продемонструвати учням, такі: суворе дотримання класичних форм віршування, домінування культурологічної та абстрактно-медитативної тематики, добірність мови, виваженість і вишуканість художніх засобів, тонкий літературний смак, завуальювання власної життєвої позиції та ідей, що зумовлювалося жорсткою більшовицькою цензурою. На погляд М. Зерова, неокласичний стиль характеризується «зрівноваженістю і кляризмом, мальовничими епітетами, міцним логічним побудуванням і строгою течією мислі». Отже, твір повинен мати чітку, довершену композицію, бути прозорим («кляризм») на противагу до затемнених, ускладнених образів символістів та авангардистів (футуризм,



експресіонізм, сюрреалізм); у творі обов'язковими є красномовні епітети, тобто виразні, точні, чітко вималювані; в основі твору повинна бути основна наскрізна логічна думка, ідея, що також відрізняла б його від символістсько-авангардистської містичності й хаотичної настроєвості. Поезії «грона п'ятірного» виділяються твердістю, дихають міццю і мужністю. Поети – неокласики свідомо уникали традиційних для української лірики сентиментальних, пестливо-здрібнених форм слів, фольклорної образності й настроєвості. Це той момент уроку, коли словеснику варто наголосити, оскільки це був визначальний принцип нового післяреволюційного українського мистецтва. Він засвідчив, що українська психіка змужніла у випробуваннях революції. Це також відкриття нових шляхів розвитку української поезії, літератури загалом. Саме твердість форм і слова неокласицизму справила визначальний вплив на поезію ХХ століття.

Серед основних ідейних настанов уроку за творчістю неокласиків можна зазначити аналіз їх естетичного заповіту, на який словеснику треба звернути учнівську увагу в 11 класі:

1. Культ абстрактної, чистої краси, досконалості в мистецтві.
2. Заперечення й уникання етнографічно-народницьких, фольклорно-простацьких традицій і форм у літературі.
3. Художньо-культурологічне осмислення минулих етапів розвитку світової культури: античності, середньовіччя, духовних вершин ХVІІІ– ХІХ ст.
4. Історіософське виникнення в давнину і вичаровування з неї духу традиції, сили, національної героїки.

Отже, перед безпосереднім оглядом творчості неокласиків фахівець може звернути увагу на їх естетику, пояснити особливості історичної епохи, в якій довелося працювати неокласикам. Варто зосередити увагу старшокласників на тому, що 20-ті рр. ХХ ст. відзначалися складністю і жорстокістю, пояснити життєву позицію неокласиків, їхні ідеали та переконання. Зауважити, що це були представники кращої української

інтелігенції, які твердо стояли на засадах національного відродження, самостійництва ще з передреволюційного періоду (як М. Зеров) або від часу національної революції (як П. Филипович і М. Драй-Хмара). Вони сприймали встановлення радянської влади в Україні як окупацію, не визнавали пролетарської ідеології, оцінювали її як руйнівну, примітивну (у віршах часто іронізували над нею, наприклад, поезії М.Зерова «Nature morte», «Неокласичний марш» або «Епітафія неокласиків» П.Филиповича та ін.). Свою добу вони оцінювали як час національного приниження, репресій, неправди. М. Зеров порівнював його з добою диктатури в античних Афінах кінця V ст. до н.е., писав про «роки горя й праці», «дні тридцяти тиранів». Через ліричні образи Овідія чи вченого Аристарха М. Зеров передає атмосферу самотності, контраст між думками і справами людини високої культури і вульгарним натовпом. Звідси – основний мотив втечі, самоізоляції завдяки культурі, науці, втечі в ілюзорний світ прекрасної античності (вірші «Олександрія», «Саломея», «Навсікая», «В степу», «Lucroza» та ін.). Античність для поета є світом гармонії, мистецтва і мудрості.

Проти неокласиків з критичними статтями систематично виступали прорадянські письменники і літературознавці, потім з'явилася й офіційна партійна критика. Неокласикам закидали «відступ від марксистських позицій», «втечу від реальності», «куркульство і буржуазність», «інтелігентщину та естетство», вимагали від них долучитися до оспівування партії, революційних перемог, соціалістичного будівництва тощо. Тому неокласики, які не хотіли догоджати і змінювати свої світоглядні й творчі засади, або мовчати, або вдавалися до художніх алегорій, натяків, підтексту, коли висловлювали у поезіях незгоду з існуючою політикою, режимом. Поезія неокласиків фактично є поезією неприйняття (в ідейному аспекті), поезія самозаглиблення, протиставлення високої культури непорозуміння часу.

Поезія М. Зерова, П. Филиповича, М. Драй-Хмари – це поезія культурних переживань, коли ліричний герой ніби ще раз переживає, осмислює явища світової культури, її постаті (наприклад, вірші М.Зерова «Аристарх», «Вергілій», «Овідій», «Олександрія», «Данте», «Куліш», «Горленко», «Брама Заборовського», «Турчиновський»), коли інтерпретуються міфологічні та літературні герої («Тесеї», «Навсікая», «Хірон», «Телемах у Спарті», «Домбі і син», «Гулливер» та ін.). Зрозуміти твори неокласиків можна лише через заглиблення у світову культуру, її теми, образи, символи, настрої.

Говорячи про неокласиків, учителю треба спинитися на класичних формах вірша, що їх вони часто використовували: сонет, рондо, терцини, октави, елегійний диптих, гекзаметр, олександрійський вірш, дати визначення кожної з них. Варто виокремити сонет, розповісти про історію постання його: сонет виник в Італії в добу Середньовіччя (III ст.). Найвизначнішими майстрами сонета були Данте, Петрарка, П.Ронсар, Е.Спенсер, В.Шекспір, Й.-В.ґете, А.Міцкевич, Ж.-М.Ередіа, Махар. Учителю слід наголосити, що в Україні повновартісно утвердив сонет І. Франко. Треба згадати і про два найпопулярніші види сонета: італійський, коли твір складається з двох катренів (чотиривіршів) і двох терцетів (тривіршів), та англійський, що складається з трьох катренів й одного дистиха (двовірша). У першій частині сонета (два катрени) розгортається тема і думка, у другій - наявний висновок. Сонет – не лише форма, але й жанр поезії, тобто йому властива власна настроєвість, стиль, тематика. І.Качуровський так характеризує його поетичну форму: «Сонет є відбитком туги людини за досконалістю, тією точкою, де людині найближче пощастило підійти до абсолюту». Найчастіше сонет використовується в медитативній ліриці. Пропонуємо для вивчення у школі такі поезії неокласиків: «Обри», «Чистий четвер», «Incognito», «Ворожіння», «Аристарх», «Київ з лівого берега», «Князь Ігор» М.Зерова, «В село», «Від болю серце скорчилось і в'яне» М.Драй-Хмари, «Володимир Мономах», «Епітафія неокласиків»

П.Филиповича. Ці твори найповніше передають ідейний зміст, настроєвість поезії неокласиків, вичерпно ілюструють їхній естетичний ідеал. Зазначимо, що шкільні програми та хрестоматії роблять акцент в основному на інших творах, які не так повно розкривають ідейно-художній заповіт неокласиків, є занадто особистісними, абстрактними, малозрозумілими для учнів.

Останнім часом у програмі з української літератури за 11 клас відбулися зміни: вилучили поезії М. Зерова «Київ-традиція» та «Молюсь і вірю» М. Рильського, для аналізу пропонується поезія М. Рильського «У теплі дні збирання винограду» (Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 10-11 класи, рівень стандарту).

Вивчення поезії неокласиків варто розпочати з сонета М. Зерова «Обри». Сонет побудовано на контрастному змалюванні двох картин: гармонійного, величного пейзажу, пройнятого красою і спокоєм, і різкого опису навали, що відлунює бурями української історії. Епіграф до поезії, дата написання вказують на реальну історію України: у цей час московсько-більшовицька влада впроваджувала політику продрозкладки, коли з українських сіл, передусім заможних господарств, комуністи забирали безоплатно більшість продукції. Такий відвертий грабунок села призвів до голоду 1921 р. і селянських повстань як в Україні, так і в Росії. Секвестратор – це «відчужувач майна». Ми розуміємо, кого мав на увазі М. Зеров, пишучи про «ораву посіпацьку, гадь хоробру». Йшлося, звичайно, про озброєні загони з міста, що фактично грабували українське село. Жорстокістю і ненаситністю вони нагадують поетові кочівників минулого. Перегук віків звучить вражаюче, завдяки цьому автор досягає грандіозного лаконічного узагальнення. Обри – це образ загарбників, що віками шматують нашу землю. У цьому сонеті М.Зеров дав пряму оцінку московсько-радянській владі.

Наступний сонет – «Чистий четвер». Цей твір належить до найкращих сонетів митця, пронизаних глибоким внутрішнім драматизмом. Уже сама назва є символічною: Чистий четвер – це день напередодні страти Христа,

найбільшої трагедії для християнина. Слова з Євангелія в епіграфі означають: «І тільки-но півень пропіє». Так Христос передчував зраду і катастрофу. Назва, епіграф, перші два рядки сонета створюють атмосферу очікування трагедії. Євангельські асоціації наповнюють зміст вселюдським сенсом. І раптом завдяки займеннику «нас» дія переноситься у нові часи. Євангельські мотиви і символи переплітаються з українською дійсністю у високомистецькому синтезі. Поет у третій строфі прямо стверджує, що євангельські історії є алегорією його «підлих і скупих часів». «Кати і кустодії» – це прозорий натяк на окупаційну радянську владу, «кустодії» тут – охоронці режиму. Загалом у творі домінує гнітючий настрій. Синедріон – це несправедлива рада-судилище, що винесла смертний вирок Христу. Кесар – символ безмежної деспотичної влади. Претор – охоронець-радник при завойовникові. Усе це підсилює настрій безнадії. Однак сонет закінчується філософським мотивом-висновком про перемогу життя: «весна і дзвін, дитячі голоси»; набрякле повітря, «вогкі зорі» дають надію на воскресіння. Цей сонет передає релігійні почуття М.Зерова в суспільстві, де найбільше християнське свято, Різдво, перетворилося на будень: «як чорна цифір промайне». Твір написано в час, коли його автора було вилучено з офіційної літератури, зацьковано комуністичною критикою. Водночас вірш виражає внутрішню стійкість поета. Слід звернути увагу й на художню майстерність автора: оригінальні метафори, рими, стрункність композиції.

Сонет «Incognito» передає атмосферу цькування і переслідувань у радянській Україні, коли після процесу СВУ проти української інтелігенції було розгорнуто широку кампанію звинувачень у «буржуазності», «контрреволюційності», «куркульстві» і т.д. Насправді це було лише прикриття для остаточної розправи Москви з українським національним відродженням. В атмосфері страху і терору тисячі людей ламалися психологічно, морально і ставали на шлях відступництва, зради, доносу. Саме цей людський тип узагальнено в образі вічного «incognito» – людини малодушної, зрадливої, підлої. Саме такий тип людей-медуз – гидких як

своїми вчинками, так і нутром, помислами – плекав радянський режим, що тримався на тиранії й доносах.

Звернемося також і до поезії М. Драй-Хмари. «В село Блискучий сніг, колючий вітер. Гудуть натягнуті дроти. Шляхів нема, немов хто вітер, І важко проти вітру йти. Навколо снігова пустеля, Холодна осяйна краса, А зверху віковічна стеля – Чужі й порожні небеса. А де ж ті стріхи кострубаті? – Скрізь кучергани намело, І ні однісінької хати – Неначе згинуло село. За революцію вмирало, Терпіло війни, голод, мор, І от для нас – рятунок рало, Для нього – страта і розор. За кучерганом за високим Он Ленін із ясным чолом: – Ось тут, ось тут воно, під боком Курою замело кругом. І знову грузько я ступаю, А в очі пилом сніговій. О серце, серце, бийсь до краю, Поки хоч крапля є надій! Замети розтопи, сльозами, Огнем палючим розпали Або вже розірвись з нестями, Розвійсь, як пригорща золи! Блискучий сніг, колючий вітер, Думки – натягнуті дроти. Шляхів нема, немов хто вітер, – А треба йти!» (1925) Слід звернути увагу старшокласників на те, що цей вірш позначено символістською естетикою, притаманною ранньому М.Драй-Хмарі. Тут є і певна містичність, і фантастика образів, і контурність зображення. Це узагальнена картина українського села після революції, картина сумна, тьмяна. Село було серцевиною української нації. Поет спостерігає її «страту і розор». Ім'я більшовицького диктатора Леніна з'являється як символ руїни. Письменник, на противагу казенній літературі, помічає в радянській країні, зокрема в селі, не оптимістичне будівництво, а трагедію протистояння. Мотив стихії підсилює це відчуття. І з цієї хуртовини почуттів, образів, вражень виривається чітке переконання: «А треба йти!» Ця коротка фраза є кульмінаційним моментом твору, а стоїчна життєва позиція самого автора – вже типово неокласичний мотив. Треба вистояти, треба йти, «крізь бурю й сніг» (М.Рильський). Ця ідея, цей мотив продовжується й в іншому вірші: «Від болю серце скорчилось і в'яне, пірнувши в буйну кров гарячих ран, і в кожному серці вістря ятагана, і кожне горло стягує аркан. Гамуймо сіль, що обпікає щоки, ковтаймо спазми сполотнілих губ, поки в

туманах виє звір і поки гадючий свист повзе на свіжий зруб. Дереворуби, ми столітні хащі прорубуєм і морок рвем ущент; нехай з фаланги вибуває найкращий – її ще дужче зміцнює цемент!» (1934) Ця поезія демонструє традиційну неокласичну естетику: карбований рядок, чіткі, ясні образи, маршовий ритм, настрої внутрішнього опору. Твір написано в час переслідувань українських письменників, тому фаланга уявляється поетові такою, що її, попри всі удари і вихори долі, «зміцнює цемент». «Цемент» – це метафора, що позначає творчий характер митців, їхній нескорений дух. Мотив поезії переростає в тему вічного протистояння, вічного випробування суворістю Призначення. Особиста доля поетів-неокласиків, їхній заповіт тут передано чи не найкраще.

Творчість П.Филиповича розглянемо на підставі сонета «Епітафія неокласиків»: «Не Рейн, не Волга, не Дніпро, не Вісла – Його сховає вічності ріка. Прощай – неокласичну руку стисла Після Європ досвідчена рука. Десь Дорошкевич з ним вітався кисло, Не раз скубла десниця Десняка. Кінець! Мечем дамокловим нависла Сувора резолюція ЦК. Дарма, що він у піджаку старому Пив скромний чай, приходячи додому, І жив працівником з юнацьких літ, – Он муза аж здригнулась, як почувла, Що ці переклади з Гомера і Катулла Відродять капіталістичний світ». (1926) Це жартівливо-іронічний сонет, що не друкувався за життя поета й був опублікований лише у 1947 р. Ю.Кленом на еміграції. У ньому П.Филипович іронізує над доскіпливою радянською критикою, яка дошукувалася «контрреволюції» у творчості неокласиків. Поет натякає на «сувору резолюцію ЦК, яка відкривала шлях контролю компартії над літературою, посилювала цензуру. Неокласиків автор характеризує як скромних і pracowитих людей та іронізує над тим, що в їхній культурницькій діяльності ортодоксальні марксистки вбачають загрозу відродження капіталізму в СРСР. Цей сонет містить прихований висновок: не Гомера і Катулла бояться радянсько-московські владці, бояться вони зміцнення і піднесення української культури, тому вдаються до заборон і контролю. О. Дорошкевич – відомий

літературознавець, який певний час був близький до неокласиків, а пізніше перейшов на компартійні позиції, тому й вітався вже «кисло». О. Десняк – письменник і критик, який нападав із примітивними звинуваченнями на неокласиків.

І нарешті вірш-шедевр П.Филиповича «Володимир Мономах». «Володимир Мономах Дивився з вежі Залізна шкіра, На темний бір, – Серце тверде – Там слід ведмежий На роги звіра І вовчий зір. Не попаде. Там бродять тури О Мономаше! У далині, Ти не навчай, А дуб похмурий Що щастя наше Ковтає дні. Покора й рай. Дививсь і зброю Зйдуть на попіл Стиснув хутчій, Бліді ченці, Соколів двоє А спис і сокіл Враз на плечі. В твоїй руці. Бичача шия, Гримить відвага Мов камінь, крик, На всі віки – Не Візантія – Той крик варяга, До степу звук. Той стиск руки». (1923) Ця поезія акумулює в собі ідейні й художні засади неокласицизму: піднесення ідеї величчя князівської Русі, суворого тропіку. Мономах – мудрий князь Київської Русі, князь-завойовник, який звільнив українські степи від половців. Усе своє життя він провів у змаганнях і діяльній праці на розбудову і зміцнення староукраїнської держави. Тому вірш покликаний передати мужність і незламність характеру князя. Водночас поезія передає деякі мотиви князевого знаменитого твору «Повчання дітям», в якому Мономах виступив як суворий войовник і християнин. П. Филипович виокремлює войовничість князя: «Ти не навчай, що щастя наше – покора й рай». Усі епітети, метафори навіюють читачеві суворий настрій Середньовіччя: «Дуб похмурий ковтає дні», «Соколів двоє враз на плечі», «Залізна шкіра, серце тверде», «А спис і сокіл в твоїй руці». Закінчується вірш мотивом варязтва: «Той крик варяга, той стиск руки» – це ніби заповіт українській поезії ХХ ст. Варяги, ці завзяті й хоробрі воїни, які прийшли в Україну зі Скандинавії в ІХ ст., зміцнили державу, додали їй духу завойовництва. Вони прищепили українському національному характерові твердість, непохитність, мужність. Мономах – це типовий варяг: «Не Візантія – до степу звук» (хоча по лінії матері він і походив із роду візантійських імператорів). Вірш перегукується з сучасністю.



П. Филипович ніби заповідає українцям відродити в собі дух варягів, їхню силу, пасіонарність. Тому Мономахова «гримить відвага на всі віки». Стиль і ритм поезії наснажені енергією вічного пориву. Тут варто додати, що тему варязтва використали також поети еміграції, зокрема «вісниківці»-неоромантики: Є. Маланюк, Ю. Дараган, Ю. Клен, Л. Мосендз, О. Ольжич. Учителю можна прочитати уривки з їхніх поезій на означену тему. У цих поетів, особливо в Є. Маланюка, тема варязтва перетворилася на історіософську концепцію, націософську теорію про потребу гартування сталевого характеру українців.

Отже, продемонструвавши старшокласникам подібність ідей, мотивів, настроїв у ліриці неокласиків (хоча й на дуже обмеженій кількості творів), у фахівця з'являється можливість довести учням потребу цілісного сприйняття неокласицизму-парнасізму. Позиції цих письменників були майже ідентичні. Зазначимо, що на уроці можна прочитати схожі за настроєм поезії різних авторів. Наприклад, «Обри» М. Зерова і «В село» М. Драй-Хмари, «Князь Ігор» М. Зерова і «Володимир Мономах» П. Филиповича. На першому уроці-лекції вчитель розповідає біографії письменників, акцентує на особливостях їхньої доби, окреслює ідейно-творчі засади митців, їхнє місце в українській культурі, наголошує, що трагічна смерть поетів символізує трагедію української культури в умовах комуністичного режиму. На другий урок варто задати учням вивчити напам'ять одну із запропонованих поезій. Декламувати вірші неокласиків треба без традиційної української перечуленості, сентиментальності й афектованості. Слова мають звучати твердо, впевнено, в тоні ритмічної наступальності. Після декламації віршів учитель допомагає учням прокоментувати їх, пов'язуючи аналіз тексту з біографіями й життєвою позицією кожного з письменників. При цьому вчитель повинен доповнювати коментар учнів уточненнями і висновками. Можна запропонувати учням зіставити вірш М. Зерова з поезією П. Тичини і разом проаналізувати відмінності в їхній естетиці: стиль П. Тичини – пластичний, його вірш м'який, з ускладненою тропікою, мелодійний, без

чіткої форми, часто настроєвий. Це різко контрастує зі стислістю й суворістю неокласичного стилю, з його культом форми. За цими ж творами можна провести вечір поезії неокласиків, присвячений 3 листопада – дню масової страти багатьох українських письменників на Соловках у 1937 р.

### **Висновки до II розділу**

Отже, розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі має відповідати меті неперервної літературної освіти, її змісту, бути спрямоване на заохочення учнів старшої школи до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поетики художніх творів, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів, усвідомленні ролі української літератури в сучасному світі, формування рис компетентного читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, виховання поваги до культурних традицій різних народів, естетичних смаків і ціннісних орієнтирів. Упровадження навчальних книг нового покоління в навчально-виховний процес, практику роботи вчителів-словесників загальноосвітніх шкіл України сприятиме підвищенню якості літературної освіти учнів старшої школи, удосконаленню процесу навчання, більш комфортній і результативній соціалізації учнів, підготовці конкурентоспроможного випускника, здатного неперервно навчатися протягом усього життя.

У процесі навчання учні мають досягнути внутрішню логіку предмета «Українська література», удосконалити навички ретельно добирати навчальний матеріал та розглядати його за принципом життєвої доцільності й функціональності. Варто також ураховувати, що для успішної діяльності нині недостатньо знань і вмінь, необхідні ще віра в себе, у свої сили, здатність ухвалювати рішення, працювати в колективі й зосереджувати свої зусилля на конкретних завданнях, виявляти проблему, самостійно чи спільно її вирішувати, брати на себе відповідальність за результати дій і вчинків.

Складність засвоєння спадщини поетів-неокласиків у школі зумовлена об'єктивними причинами: неокласична поезія є академічною, витончено естетичною, містить чимало алюзій, має глибокий підтекст й алегоричний зміст. Саме тому ідеї та художні устремління неокласиків зазнавали рішучого втручання радянської цензури. Це призвело до того, що творчість неокласиків й досі належно не висвітлюється у школі, не знайдено «підходу» до її вивчення. Не використовують її і для ідейно-естетичного розвитку учнів. Тому повновартісне засвоєння художнього доробку неокласиків у школі є нині важливим завданням.

## Висновки

В умовах цивілізаційно-історичних та освітніх імперативів ХХІ століття особлива роль у підготовці кваліфікаційно конкурентоспроможної особистості, формуванні активного, творчого, культурного й компетентного читача з високою гуманітарною культурою, гуманістичним світоглядом, моральними цінностями й творчим мисленням, багатою мовною картиною світу, активною громадянською позицією належить старшій школі. Саме в старшому підлітковому віці активно формується готовність особистості до життя в інформаційному суспільстві, здійснюється плекання ціннісно-світоглядних орієнтирів, усвідомлення національної культури, звичаєвості, ментальності українського етносу, відчуття духовної спорідненості з його носіями, вибудовується особистісна структура пізнання літературних явищ, виробляються регулятиви пізнавальної діяльності.

Процес освоєння духовних надбань людства національною культурою є одним із важливих чинників її збагачення, самоутвердження, самопізнання. У закладах середньої освіти важливо пояснити учням сутність моделі національної культурної ідентифікації на матеріалі українських художніх творів, що складають скарбницю вітчизняної культури, якими, зокрема, є твори неокласиків. Саме цей художній матеріал дає можливість фахівцю довести, що художні тексти українських митців займають почесне місце у мозаїці світової культури.

Сучасна школа потребує ґрунтовного наукового осмислення період розвитку української літератури з 1917 по 1991 рік, коли вона іменувалася радянською літературою, коли художнє слово України зазнало нечуваних втрат внаслідок тиску, насилля з боку адміністративно-державницького апарату, переслідувань, репресій, фізичного знищення тисяч представників творчої інтелігенції, що оберталось деформацією таких великих, блискучих талантів, як неокласики.

При подачі портретів письменників у закладах середньої освіти надається особлива увага питанням майстерності, характеристиці індивідуальних стилів, поезики, визначенню місця творчої діяльності того чи іншого автора в літературному процесі, щоб старшокласники мали можливість орієнтуватись у складній взаємодії мистецьких напрямків і течій відповідного періоду в літературі й мистецтві, аналізувати художні твори, осягати неповторність художніх світів визначних митців, суттєвість і водночас складність та неоднозначність взаємопов'язаності суспільних та мистецьких процесів. Тому розмова про неокласицизм у закладах середньої освіти має вестись як про велику естетичну альтернативу до руїнницького авангардизму й антидуховного й антимистецького соціалістичного реалізму.

На уроках української літератури у старшій школі необхідно звернути увагу школярів на те, що естетично-філософська доктрина неокласицизму засадничо формувалася на традиціях світової культури: поезиці античності, Біблії, класицизму, європейської поезії кінця XIX – поч. XX ст., що й обумовлює насиченість його поезії класичними образами, мотивами і сюжетами. Творчість п'яťох київських поетів-неокласиків, інтертекстуально пов'язана з усіма культурними епохами людства, найбільш всотала в себе античний культурний код. Українська література, якій свого часу не довелося глибоко пережити період класицизму, вже у XX ст. завдяки неокласикам компенсувала це упушення, зміцнила зв'язки з культурним фондом минулого, поповнила репертуар канонічних форм, зазнала стабілізуючого, гармонізуючого, дисциплінуючого впливу класики. Завдяки цьому поглибилося її усвідомлення себе як однієї зі світових літератур, що було надзвичайно актуально для епохи поширення маскульту та авангардистської деструкції.

Особливу увагу вчителю-словеснику необхідно сфокусувати на творчості М. Рильського та М. Зерова, оскільки саме їх поетичні твори винесені програмою 11 класу для текстуального естетичного аналізу. Однак при цьому слід звернути увагу на особливості художнього світосприйняття

всіх поетів-неокласиків, що виявляються на різних формально-змістових рівнях. Так, для поезії М.Зерова характерна ясність, завершеність думки, її філософська наповненість і глибина, інтелектуалізація почуттів, філігранність художньої форми, тяжіння до циклізації. Художня практика М.Драй-Хмари позначена виразно відчутним ліризмом. Характерною особливістю поезики П.Филиповича є лаконізм мови, філософський пошук універсальних цінностей буття, оптимістичний пафос. Юрій Клен у творчості поєднав традиції неокласицизму, неоромантизму і символізму. Його вирізняє особлива увага до проблем національної історії, культури, філософське осмислення трагізму сучасної епохи. Пісенність, милозвучність, багата образність поезій, глибоко закорінених у національну традицію, просвітлено-оптимістична настроєвість – це лише дециця тих ознак, які характеризують багатство поетичного світу М.Рильського.

Учителю старших класів закладів середньої освіти варто наголосити, що попри неповторність творчого досвіду кожного з неокласиків, у них було багато спільного, того, що їх об'єднувало. Важливою умовою такої спільності своєрідностей була їх орієнтація на вершинні здобутки світової культури. Крім того, вони пізнавали і художньо відображали одну й ту ж реальність, були близькі один одному в поглядах і переконаннях.

Ставлення митців до дійсності, неприйняття ними псевдомистецьких директив влади є важливим чинником, який сприяв об'єднанню їх у єдину літературну спільноту. Однак цей фактор не є визначальним для творення єдиної філософсько-естетичної платформи неокласиків. Така спільність полягає насамперед в спорідненості естетичних принципів, поглядів митців на світ і людину і т. ін., що конкретизується у творах образами, мотивами, арсеналом художніх засобів.

Маніфестом поглядів неокласиків став “Неокласичний марш”, але це не єдиний “документ”, в якому завуальовано віддзеркалено основи естетично-філософської доктрини поетів. Окремі постулати естетичної декларації неокласиків проступають і в їх поезіях. Чи не найповніше це

спостерігаємо в творчості М.Зерова. Світ культури, її текст настільки розлитий у поезіях М.Рильського, передовсім раннього (неокласичного – 1922-1929 рр.) періоду, що створює унікальний культурологічний простір, який конкретизується на різних рівнях поетичного тексту: від образу ліричного героя до урочисто-величальної інтонації.

Окремої уваги вчителя-словесника заслуговує той факт, що право на власне світобачення, на розуміння поезії, краси, естетичних ідеалів гармонії та витонченості художньої форми неокласики відстоюють і в своїх полемічних виступах і статтях, в літературознавчих дослідженнях і рецензіях, розкриваючи в них сутнісні ознаки неокласицизму як літературної течії. Прикладом може слугувати стаття М.Зерова “Літературний шлях Максима Рильського” (1926).

Інформаційний контент уроку за творчістю неокласиків необхідно насичити інформацією про те, що неокласики обстоювали орієнтацію на європейську культуру, виразно проявилася і в літературній дискусії 1922-1925 рр. Вони беззастережно підтримали ідею М.Хвильового про європеїзацію національної літератури, її вихід з-під впливу російської традиції до повної мистецької автономії. Особливо активну участь у дискусії брав М.Зеров.

Підсумком опанування матеріалу стосовно діяльності неокласиків в 11 класі повинні стати знання старшокласників щодо традиції, що стала матрицею художнього мислення неокласиків, тим підґрунтям, на якому сформувався їх естетичний ідеал, тим важливим чинником художньо-естетичної єдності, що дозволяє говорити про неокласицизм як самобутню і самодостатню стильову течію. Магістральною основою світобачення неокласиків, крім культурної традиції, є гуманізм. Проблеми людського буття в раціоналістичному світосприйнятті неокласиків набувають універсального змісту. Людина усвідомлюється ними як найвища цінність, чий духовний потенціал визначається засвоєнням досвіду світової культури, активною участю в суспільному житті, вірою в своє “я”. Світ людини

осягається ними в площині вічних філософських пошуків Добра, Краси, Істини.

У процесі вивчення творчості неокласиків слід також звернути увагу школярів на те, що на синхронному зрізі неокласичний стиль формувався в силовому полі європейського та українського модернізму. Імпульси цього поля є відчутними в поетичній практиці кожного неокласика. Поети “п’ятірного грона” переплавили в горнилі своєї творчості здобутки не одного з модерністських стилів, напрямів, течій, але не злилися з “чистими” модерністами і зберегли свою неокласичну самобутність. Їхня поетична філософія не визнавала затемненості й багатозначності змісту, містичної таємничості образів-символів, екзальтованого відчаю, “всесвітнього суму”, песимізму, якими сповнювалися твори модерністів. Якщо й були в поезії неокласиків мотиви розчарування, відчаю, то викликані вони були реаліями сучасності, несприйняттям новітніх ідеалів, тугою за “втраченим раєм”, в якому було “можна думати і Бога споглядати” (М.Зеров).



## Список використаної літератури

1. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури. Київ: Пед. думка, 2001. – 76 с.
2. Бичко А., Бичко І. Свобода як комунікайна парадигма взаємодії природного і людського буття: екзистенційний вимір // Наукові записки факультету романо-германської філології Дрогобицького державного педагогічного університету ім.І.Франка. Acta philologica: Volumen 1. Studia hermeneutica. Герменевтика тексту: між істиною і методом / За редакцією М. Зимомрі, Я. Лопушанського, Р. Мниха, О. Радченка. Дрогобич: Коло, 2003. – С.115–122.
3. Василюшин І. Віртуальний світ українського екзистенціалізму (Ю.Косач і В.Домонтович) // Слово і час. – 2003. – №6. – С. 70–75.
4. Гром'як Р. Давнє і сучасне. Вибрані статті з літературознавства. Тернопіль: Лілея, 1997. – 272 с.
5. Гром'як Р.Т., Ковалів Ю.І. та ін. Літературознавчий словник-довідник. Київ: ВЦ “Академія”, 1997.
6. Денисюк І. Розвиток української малої прози ХІХ – поч. ХХ ст. Львів, 1999. – 280с.
7. Зборовська Н. Психологія і літературознавство. Київ: Академвидав, 2003. – 392 с.
8. Зварич В. Античні образи у поезії українських неокласиків // Взаимодействие литератур в мировом литературном процессе. Проблемы теоретической и исторической поэтики: Материалы Международной научной конференции (3-5 октября 2000, Гродно): В 2-х частях. Ч.1. Гродно: ГрГУ, 2001. – С.178 – 183.
9. Зварич В. Біблійні образи в поезії неокласиків: своєрідність трансформації // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки Дрогобицького держ. пед. ун –ту ім. І.Франка. Вип. 7. Дрогобич: Коло, 2001. – С. 232 –243.

- 10.Зварич В. Київ – образ-символ у поезії М.Зерова // Знак. Символ. Образ. Вип. 3: Тезиси докдадов и сообщений научного семинара по проблемам совр. семиотики. Черкасы: ЧГУ, 1998. – С.18.
- 11.Зварич В. Образ Саломеї у поезії неокласиків // Біблія і культура: Збірник наук. статей. Вип.2. Чернівці: Рута, 2000. - С.50-52.
- 12.Зварич В. Образний культурний всесвіт у поезії Миколи Зерова // Всесвітня література в серед. навч. закладах України. – 1997. - № 3. – С.43 – 46.
- 13.Зварич В. Поетичне осмислення образу “втраченого раю” у М.Зерова // Вісник Черкаського ун – ту. Серія: Філологічні науки. Вип. 11. Черкаси: ЧДУ, 1999. – С.137 –143.
- 14.Зварич В. Стилєтворча роль традиційних образів у поезії неокласиків // Сучасний погляд на літературу. Науковий збірник. Вип. 3. За ред. П.П. Хропка. Київ: ІВЦ Держкомстату України, 2000. – С. 49 – 58.
- 15.Зварич В. Про традиційні образи в поезії М. Драй-Хмари // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. - 2001. – № 3. – С.144 –149.
- 16.Зеров М. Твори: В 2-х т. Київ, 1990. – Т.1
- 17.Зеров Микола Євразійський ренесанс і пошехійські сосни // Зеров М. К. Твори. - Т.2. Київ: Дніпро, 1990.
- 18.Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
- 19.Іванюха Т. Античний класицизм і українська неокласика: деякі аспекти спадкоємності // Актуальні проблеми сучасної філології. Літературознавство: Зб. наук. пр. / Ред. кол. Поліщук Я. О. та ін. Рівне: Перспектива, 2005. – Вип. XV. – С. 90-96.
- 20.Іванюха Т. Духовний простір лірики П.Филиповича: античний і біблійний первні (на матеріалі збірки "Земля і вітер") // Література. Фольклор. Проблеми поетики: Зб. наук. пр./ Редкол.: А.Козлов (відп. ред.) та ін. Київ: Твім інтер, 2002. – Вип. 14. – С. 192-201.

21. Іванюха Т. Еволюція жанру античної елегії у ранній поезії М.Рильського // Східнослов'янська філологія. Літературознавство: Зб. наук. пр. Горлівка: Вид-во ГДПШМ, 2006. – Вип 4.- С.56-63.
22. Іванюха Т. Епіграматичний фон поезій циклу "Сонетоїди" Миколи Зерова // Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки: Зб. наук. ст. Запоріжжя: Вид-во Запорізьк. держ. ун-ту, 2002. – Вип. 1. – С. 47-50.
23. Іванюха Т. Закономірності рецепції традицій класичної поезії на строфічному рівні (на матеріалі поезій М.Зерова і М.Драй-Хмари) // Літературознавчі обрії. Праці молодих учених. Київ: Вид-во Інституту літератури ім Т.Г.Шевченка НАН України, 2003. – Вип. 4. – С. 33-36.
24. Іванюха Т. Канонізовані строфи як знак традиції в ліриці Михайла Драй-Хмари // Традиція і національно-культурний поступ: Зб. наук. пр. Харків: НТУ "ХПІ", 2005. – С. 311-317.
25. Іванюха Т. Особливості трансформації жанру античної елегії в циклі "Елегійні дистихи" Миколи Зерова // Література в контексті культури: Зб. наук. пр./ Ред. кол.: В.А.Гусєв (відп. ред.) та ін. – Вип. 8. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2002. – С. 206-212.
26. Іванюха Т. Риторичний дискурс української неокласики й античність // Нова філологія: Зб. наук. пр. Запоріжжя: Вид-во Запорізьк. держ. ун-ту, 2005. – № 3 (23). – С. 149-155.
27. Іванюха Т. Структурно-семіотичний потенціал жанру: досвід античності // Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки.: Зб. наук. ст. Запоріжжя: Вид-во Запорізьк. держ. ун-ту, 2004. – Вип. 2. – С. 82-87.
28. Ільєва Г. "Бажання часу і бажання слова" // Дзвін. – №11. – Львів, 1995. – С. 21–23.
29. Історія української літератури ХХ століття: У 2 кн. – Кн. 1: Перша половина ХХ ст: Підручник / За ред. В. Г. Дончика. Київ: Либідь, 1998. – 464 с.

30. Кан-Калик В. В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : уч. пособ. для студентов пед. ин-тов. Москва: Просвещение, 1988. – 255 с.
31. Київські неокласики. Упоряд. В. Агєєва. – К.: Факт, 2003. – 352 с.
32. Клен Юрій. Спогади про неоклясиків. – Мюнхен: Українська видавнича спілка, 1947.
33. Ключек Г. Д. Методология исследований индивидуальной поэтики и поэтики отдельного литературного произведения: Автореф. дис... д-ра филол. наук: 10. 01. 08 / Институт литературы им. Шевченко. Київ, 1989. – 39 с.
34. Ключек Г. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет – українська література). Кіровоград, 2011. – 40 с.
35. Ковалів Ю. Рух естетичної свідомості в українській поезії. Перша половина ХХ ст. (генеза, контекст, перспективи): Автореф. дис... д-ра філол. наук: 10. 01. 01. / Інститут літератури ім. Шевченка. Київ, 1995. – 31 с.
36. Ковалів Ю.І. Літературна дискусія 1925-1928 рр. Київ: Знання, 1990. – 48 с.
37. Кодак М. П. Авторська свідомість письменника і поетика української літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст.: Автореф. дис... д-ра. філол. наук. Київ: Інститут літератури ім. Шевченка, 1997. – 40 с.
38. Кодак М. Системогенеза авторської свідомості: теорія й проблеми історії літератури // Слово і час. – 2001. – № 5 – С. 8 – 16.
39. Крижанівський С.А. Неокласики // Українська літературна енциклопедія: В 5 т. Київ: Головна редакція УЛЕ ім. М.П.Бажана, 1995. – Т. 3. – С. 482 - 483.
40. Лавріненко Ю. Розстріляне відродження: Антологія: 1917-1933: Поезія, проза, драма, есей. Париж: Kultura, 1959. – 980 с.
41. Лейдерман Н.Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе. Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2006. – 326 с.

42. Меньшутин А., Синявский А. Поэзия первых лет революции 1917 – 1920. Москва: Наука, 1964. – 445 с.
43. Моренець В. П. Національні шляхи поетичного модерну першої половини ХХ ст.: Україна і Польща. Київ: Основи, 2002. – 327 с.
44. Наєнко М. К. Історія українського літературознавства: Підручник. Київ: Вид. центр „Академія”, 2001. – 360 с.
45. Найдёнов Б.С. Выразительность речи и чтения : пособ. для учителей нач. и сред. шк. Москва: Просвещение, 1969. – 263 с.
46. Неврлий М. Українська радянська поезія 20-х років: Мікропортрети в художніх стилях і напрямках. Київ: Вища школа, 1991 р. – 271 с.
47. Нежива Л. Л. Евристичні прийоми синергетичного підходу при вивченні української літератури. Українська література в загальноосвітній школі : наук.-метод. журн. 2010. №. 7/8. С. 17–21.
48. Нежива Л. Л. Літературознавчий та мистецтвознавчий аспекти вивчення літератури Бароко. Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. пр. / відп. ред. М. П. Корпанюк, Г. Л. Токмань. Переяслав-Хмельницький : СКД, 2010. Вип. 7. С. 241–256.
49. Нежива Л. Л. Методика вивчення літературних напрямів : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів. Луганськ : Янтар, 2014. 112 с.
50. Нежива Л. Л. Педагогічна практика студентів в загальноосвітніх навчальних закладах (українська література) : навч.-метод. посіб. Луганськ, 2009. 92 с.
51. Нежива Л. Л. Прологомени до вивчення літератури: історико-типологічний аспект. Бахмутський шлях : літ. та наук. журн. 2009. № 1/2. С. 170–172.
52. Нежива Л. Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямів українського письменства в школі : монографія / наук. ред. Г. Л. Токмань. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. 356 с.

53. Нежива Л. Л. Українська література в загальноосвітній школі : навч.-метод. посіб. для студ. філол. ф-тів. Луганськ : Навчальна книга, 2010. 84 с.
54. Нежива Л. Л. Українське літературне бароко. Культурологічний та мистецтвознавчий аспекти вивчення : навч. посіб. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 180 с.
55. Нежива Л. Урок 2. Іван Світличний (11 клас). Література рідного краю. 5–11 класи : навч. посіб. / авт.-уклад. О. Неживий, Л. Нежива. Луганськ : Знання, 2006. С. 192–205. Статті в наукових журналах та збірниках
56. Нежива Л. Урок 2. Марія Загірня (10 клас). Література рідного краю. 5–11 класи : навч. посіб. / авт.-уклад. О. Неживий, Л. Нежива. Луганськ : Знання, 2006. С. 148–162.
57. Незванкина Л. К., Щемелёва Л. М. Мотив // Литературный энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1987. – С. 230.
58. Ніковський А. *Vita nova* // Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ століття: В 4 т. Київ: Аконіт, 2001. – Т. 1: Культурно-історична епоха модернізму. – С. 636 – 682.
59. Ортега-и-Гассет Х. Миссія університета / Хосе Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н. Голубевой / под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – 104 с., ил. – (Universitas).
60. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі. Київ: Либідь, 1999. – 447 с.
61. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. Київ: Ленвіт, 2000. – 384 с.
62. Підласий І.П. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя // Рідна школа : щомісячний наук.-пед. журнал. – 1998. – № 1 (818). – січень. – С. 3-8.
63. Психологія: Підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2000. – 558 с.

64. Сидоренко В.В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник- довідник / автор-укладач В.В. Сидоренко. Донецьк: Каштан, 2013. – 100 с.
65. Сидоренко В.В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / Вікторія Вікторівна Сидоренко. Донецьк: Каштан, 2012. – 492 с.
66. Сидоренко В.В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Сидоренко; [Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. Київ, 2013. – 486 с.
67. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів. Ленвіт, 2011. – 291 с.
68. Слісаренко О. В боротьбі за пролетарську естетику // Вапліте, зошит перший. Харків, - 2000. – 18 с.
69. Сучасні педагогічні технології / За ред. А. С. Нісімчука, О. С. Падалка, І. О. Смолюка, О. Г. Шпака. Київ : Просвіта, 2000. – 252 с.
70. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ: Міленіум, 2002. – 320 с.
71. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Підручник. Київ: Академія, 2012. - 312 с.











