

УДК 371.3+821.161.2

О. В. ГІНКЕВИЧ

м. Миколаїв

gin_nka@mail.ru

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено проблему формування вмінь учнів аналізувати та синтезувати художній текст під час вивчення української літератури, подано огляд методичних концепцій та ідей щодо проблеми формування аналітико-синтетичних умінь в учнів під час вивчення літератури.

Ключові слова: аналіз, синтез, аналітико-синтетичні вміння, розумовий розвиток, інтелектуальні вміння.

Пріоритетна роль у навчанні літератури завжди відводилася розумовому вихованню дітей та їх моральним якостям. Методисти всіх часів перебували в пошуках відповідної методики опрацювання змісту виучуваних творів. Ще в середині XIX ст. просвітителі почали активно розробляти особистісний аспект літературної освіти, виділяти пізнавальні функції художнього твору, значне місце у вивченні твору відводили самостійній роботі школярів, важливим засобом якої вже тоді визначили літературну задачу, а методом – евристичну бесіду (А. Острогорський, М. Пирогов, В. Стоюнін,) [10, 85–86]. Особливо активізувалися вчені на початку XX ст. Наукові проблеми розв'язуються за різними напрямками: саморозвитку (Б. Степанишин); вивчення художніх творів на засадах компаративного (А. Градовський) і контекстного (В. Гладишев) аспектів; на екзистенціально-діалогічній основі (Г. Токмань); у взаємозв'язках із різними видами мистецтв (С. Жила); на засадах інтерсуб'єктного навчання (В. Уліщенко); у процесуально-впорядкованому навчанні (Н. Волошина, А. Ситченко). Таким чином, активно формується методична думка про зміст, завдання й методи навчання літератури.

Метою даної статті є огляд методичних концепцій щодо проблеми формування аналітико-синтетичних умінь в учнів під час вивчення літератури.

Ще до вивчення української мови і літератури в національній школі бере початок в Україні системна методична думка про особливості навчання словесності. Методика як наука визначалася вивченням правильних, заснованих на законах психології та дидактики, способах шкільного навчання [6, 1]. Розу-

мова діяльність людини у пізнавальному процесі пов'язувалася з такими діями: 1) спостереження, 2) порівняння, 3) загальнення, 4) висновок та 5) перевірка висновку, внаслідок чого відбувається перехід від конкретного, окремого до загального, від ближчого до віддаленого, від відомого до невідомого [6, 50]. Уже тоді предтечею неперервного навчання була теза методиста про те, що справжня освіта завжди є плодом самоосвіти, бо якщо учень після школи покинув читати й навчатися, то його шкільна освіта звелася до нуля [6, 52–58]. Пізніше цю тезу підкреслював і В. Сухомлинський.

Опрацювання художнього твору, насамперед його виразне читання, більш як століття тому сприймалося вченими як процес усного вираження думки, що в живому мовленні набирає нових фарб і тонів – того, що не може дати писемна мова [6, 104].

Ефективною формою розвитку вільної думки учнів, ще зазначав Г. Сковорода, вважався диспут, де кожен мав змогу вільно висловлювати й захищати те чи інше положення, а дієвим методом вивчення твору – пояснювальне читання. Водночас освітні завдання здавна пов'язувалися з виховними, оскільки школа повинна гармонійно розвивати всі дитячі сили – фізичні й духовні, розумові та морально-естетичні.

Важливо, як доводив Я. Коменський, навчати школярів не лише розумінню виучуваного, а й умінням висловлювати своє розуміння, застосовувати на практиці зрозуміле. Стверджував і Г. Песталоці, що учні повинні здобувати не лише знання, а й уміння, й не тільки думати, а й діяти.

О. Дорошкевич ще сто років тому системно виклав основи побудови уроку літератури [5]. Вчений зауважив, що школа не повинна задовольнятися лише освітніми завданнями й готовністю до накопичення знань, бо набагато важливіше виховання людини, яка тяжіє до пізнання та самовдосконалення, прагнучи досягти вершин людського духу. Саме тому, на думку О. Дорошкевича, належну увагу потрібно приділити методам навчання, за допомогою яких відбувається осягнення учнями не тільки змісту навчальних предметів, а й способів їх засвоєння [5, 3]. Методист звернув тоді увагу й на поширене досі явище, коли методичні проблеми беруться вирішувати не педагоги, не методисти, а літературознавці, диктуючи освітянам як зміст літературної освіти в школі, так і способи її здійснення.

Методичну спільноту завжди турбувала перевага змістового аспекту навчання над формальним, власне методичним (О. Дорошкевич, М. Рибникова, Т. Бугайко, а також Н. Волошина, В. Гладишев, А. Градовський, О. Ісаєва, Ж. Клименко, А. Лісовський, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, Б. Степанишин, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр). Педагоги давно вже віддають перевагу евристичному методу, за яким учитель шляхом питань приводить учнів до знаходження істини, до відповідних положень і висновків. На слушність евристичного методу вказував і Г. Песталоці. Мова йде про так звані «вивідні знання» (вислів Б. Степанишина – О. Г.), які є результатом самостійної пізнавальної роботи школярів. Роль учителя, підкреслював О. Дорошкевич, зводиться до керівництва обговоренням прочитаного, потребує вміння непомітно спрямовувати учнівську думку про твір у заданому напрямі [5, 7–8]. Про необхідність педагогічного керівництва пізнавальною роботою учнів неодноразово повторював В. Сухомлинський, який називав себе вчителем літератури. Водночас методичні рекомендації О. Дорошкевича про застосування літературної бесіди переконують у тому, що саме система завдань і запитань є невід'ємною ланкою партнерської взаємодії вчителя й учнів у навчальному процесі й тому служить засобом формування як знань, так і вмінь їх здобувати. Ф. Буслаєв завжди

наголошував на тому, що порядок запитань літературної бесіди послідовно приводить учнів до істини й вказує собою шлях до неї. Очевидно, маючи на меті розвиток в учнів аналітичних і синтетичних умінь роботи над текстом художнього твору, варто насамперед дбати про зміст і форми завдань та запитань, що спонукають читачів до активної продуктивної діяльності в процесі художнього пізнання.

Головним інструментом учіння дидакти ще в другій половині минулого століття визнали орієнтовну основу розумових дій, рекомендації алгоритмічного типу, що передбачають навчання «через кожну навчальну дію» (вислів М. Гриньової – О. Г.), і в міру освоєння цих дій відбувається їх «згортання» (інтеріоризація) у внутрішній план виконавця, внаслідок чого можемо говорити вже не про детальний алгоритм дій, які треба сформувати в учнів, а їх скорочений варіант – схему, про необхідність застосування якої в навчанні говорив С. Рубінштейн. Мова йде про типологічний підхід до постановки завдань і розробку ходу їх виконання, що передбачає виділення в матеріалі «аспектних проблем» (за І. Лернером) і побудову відповідно до них типів умінь та завдань, що їх цілком мають на меті. Застосовуючи до вивчення різних творів одні й ті ж типи завдань, їх можна видозмінювати відповідно до змісту й форми виучуваного матеріалу, а також вимог до знань і вмінь учнів та їхніх психічних особливостей.

Вибудовуючи систему завдань і запитань до твору й прагнучи розвивати в учнів аналітико-синтетичні вміння, маємо спрямовувати учнівські пошуки на виявлення психологічного портрету письменника та його героїв, на естетичний потенціал виучуваного твору, що максимально активізуватиме як розумові, так і моральні зусилля школярів, бо вимагатиме, наприклад, розбору вчинків персонажів, мотивів їхньої поведінки, актуалізації інших прийомів зображення дійових осіб літературного твору (аналіз), та їх наступної характеристики (синтез).

Головним завданням методики літератури I пол. XX ст. стає оновлення формального й змістового аспектів літературної освіти учнів, розвиток у них читацьких знань та вмінь

засобами мистецтва слова, формування в них моральних переконань та ін. Удосконалення якості навчання на уроках літератури фахівці співвідносять із єдністю читацьких думок і почуттів. Поділяємо думку про те, що «роль мистецтва в зміні, удосконалюванні людей і суспільних умов здійснюється в процесі взаємодії його на розум, так і на почуття...» [5, 92], що художній твір спочатку сприймається серцем і вже потім передається голові (за П. Юркевичем), що вказує на єдність логічного та емоційного аспектів художнього сприйняття, яка єдність розуміється як цілісність, що не зводиться до окремих своїх сторін. Тому ідейно-виховна роль літератури здійснена завдяки естетичному переживанню прочитаного, активному спілкуванню читача з літературними персонажами, на основі чого формується гармонія думки й почуття. Втім, стосовно мистецтва слова О. Мазуркевич слушно вказує на його специфіку, підкреслюючи, що література «... має своє матеріальне втілення в звуках і опосередковано в літерах, письмі, – доходить до її читача не просто в чуттєвому сприйнятті, а обов'язково в інтелектуальному розумінні, у сприйнятті не тільки серцем, а й неодмінно розумом» [7]. Особливість осягнення мистецтва слова полягає в тому, що читач отримує естетичну насолоду, лише усвідомивши значення слів, з яких складається художній текст, тоді як інші види мистецтв звертаються безпосередньо до почуттів реципієнта. Припускаємо перевагу пізнавального (логічного) аспекту засвоєння художнього твору, оскільки емоція в ході художнього засвоєння з'являється теж як ідея, тобто з оцінкою й тлумаченням її [4, 54].

На складну емоційно-логічну структуру процесу засвоєння художнього твору звертає увагу М. Рибникова, підкреслюючи, що від емоційного сприйняття тексту необхідно переходити до його аналітичного розгляду. Обґрунтовуючи ідею літературного читання «... від маленького письменника – до великого читача» [9, 256], методист підкреслює вагомість спілкування з мистецтвом слова: «Живе і гаряче слово породжує внутрішні іскри думки, пориви відчуття. Слідом за емоційними реакціями прокидається бажання перевірити, вияснити, усвідомити» [9, 119]. Саме тоді

місце має робота вчителя-словесника з розвитку інтелектуальних умінь. Задача розвивального навчання, вказує вона, не лише у безпосередніх прикладах, а й у «роботі аналітичного порядку, виховній пізнавальній думці, що росте на тих елементах життєвої динаміки, які відкриваються нам у житті героя, у творчому процесі, в мисленні письменника».

Підкреслюючи значення індивідуального становлення літературної освіти учнів та орієнтуючи вчителя на розробку зумовленої структурою змісту і форми твору системи послідовно здійснюваних методичних заходів, М. Рибникова приводить до думки про необхідність методичної системи цілеспрямованого формування аналітико-синтетичних умінь в учнів під час вивчення літератури. Окремі складники такої методичної моделі окреслюються в послідовно розкритих автором засобах літературного розвитку учнів 5–6 класів, зокрема визначаємо такі види роботи: виразне читання, переказ, планування, відповіді на запитання, вивчення напам'ять, написання творів. Висловлені М. Рибниковою рекомендації щодо організації розумової діяльності школярів (про уникнення техніцизму під час вивчення літератури, роль навчальних завдань, збагачення активного словника учнів, стимулювання їх спостережливості й уяви тощо) є актуальними для формування аналітико-синтетичних умінь учнів. Передують цій роботі планування учнями прочитаного твору або уривків із нього, що є інструментом технологізації аналізу твору (за А. Ситченком). Навчившись складати простий і складний плани художнього твору, вправно трансформуючи їх у цитатний, застосовуючи розповідні, питальні або називні речення, учні глибше уявляють логічно-художні відрізки художньої тканини тексту, виробляють класичні аналітичні вміння роботи над твором: виділяти в ньому значущі елементи, пояснювати їх та відношення між ними, внаслідок чого аналітичні дії природно поєднуються із синтетичними.

Системно два аспекти – емоційний і логічний – були поєднані в методичному посібнику В. Голубкова. Художній аналіз тексту літературного твору вчений тісно пов'язує з поняттям його ідеї як кінцевої мети худож-

нього розбору. «Основне, що при цьому треба пам'ятати, – підкреслював методист, – це ідеологічну природу, що узагальнює значення художніх творів й їхній виховний вплив на учнів». Засуджуючи серйозні недоліки в роботі вчителів, пов'язані з використанням готових «універсальних» шаблонів аналізу творів, він вказував, що «характеристика, як форма заключного синтезу, неприйнятна на уроках літератури» [3, 111–114]. Такий висновок нагадує про те, що науковому синтезу передують науковий аналіз. Перш ніж узагальнювати й систематизувати прочитане, необхідно дійти до цього в логічній послідовності, тобто виконати певні дії аналізу (виділення головного в тексті, складання плану і т.п.), що й передбачає розробку пізнавальної діяльності над текстом виучуваного твору.

Заслужують на увагу поради методистів Т. Бугайко і Ф. Бугайко на уроках літератури одночасно розвивати мислення учнів і пробуджувати почуття, сприяти підвищенню їхніх пізнавальних здібностей і інтересів, зважати на рівень психологічного розвитку і знань школярів та створювати емоційну атмосферу. Вивчення твору, як зазначають учені, «...передбачає розгляд компонентів художнього твору у взаємному зв'язку, з'ясування співвідношення зображених у вторі явищ, висвітлення ставлення художника до дійсності». Вони також наголошують, що найголовнішим і центральним етапом роботи з текстом художнього твору є постановка вузлових питань [1, 53–54]. Для цього, наголошують Т. Бугайко і Ф. Бугайко, слід звертатися не так до пам'яті, як до кмітливості учнів, вибудовувати певну систему роботи, зважаючи на те, що кожен твір «треба читати й аналізувати по-іншому» [1, 58]. Додамо, що кожен твір варто розглядати не стільки «по-іншому», скільки «по-своєму».

Необхідною складовою формування вмінь роботи над твором методисти вважають теоретико-літературні знання. К. Сторчак зазначає: «Методика викладання літератури має озброїти вчителя надійною науковою теорією» [2, 5]. Проте зміст шкільного викладання літератури він зводить до засвоєння учнями системи літературознавчих понять. Щоб підготувати школярів до аналізу й синтезу художнього твору, вважає К. Сторчак,

необхідно врахувати програмовий розділ «Теорія літератури» та розпланувати цей матеріал у логічній послідовності у зв'язку з творами, які вивчаються. Спираючись на календарно-тематичний план, учитель складає відповідну систему запитань, спрямованих на перевірку розуміння учнями як змісту, так і форми художнього твору.

Необхідність вивчення теоретико-літературних знань підносить науковий рівень уроку літератури і забезпечує успішну аналітико-синтетичну роботу з твором. На поєднанні науки й мистецтва у літературі наголошує О. Мазуркевич, формулюючи такі її специфічні риси: а) об'єктом літератури виступає людина, пізнавана й відтворена в слові; б) осягнення художнього слова передбачає не лише його чуттєве сприйняття, а й розумове осмислення [8, 36–38]. Звичайно, учень не може за шкільний термін освіти пройти весь шлях, який зробило людство в пізнанні наук, однак він може самостійно вирішити задачу, яку ставить учитель.

Отже, питання формування аналітико-синтетичних умінь учнів на уроках української літератури – одне з найважливіших завдань національної школи, воно виступає системоутворюючим фактором об'єднання в єдине ціле знань, методів, прийомів навчання і форм роботи. Перспективними засадами даної проблеми визначаємо: а) активізацію мотивів пізнавальної діяльності школярів; б) індивідуалізацію педагогічного впливу на основі попереднього діагностування навчальних можливостей учнів; в) створення типології інтелектуальних умінь; г) розробку алгоритмів розумових дій для розв'язання літературних завдань різного типу.

Список використаних джерел

1. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Навчання і виховання засобами літератури. / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.
2. Бугайко Т. Передмова / Т. Бугайко // Основи теорії літератури. – К.: Рад. школа, 1965. – С. 3–10.
3. Голубков В. В. Методика преподавания литературы / В. В. Голубков. – 7-е изд., доп. и перераб. – М.: Учпедгиз, 1962. – 495 с.
4. Гуковский Г. А. Вивчення літературного твору в школі: Методологічні нариси за методикою / Г. А. Гуковский. – М.-Л.: Освіта, 1966. – 266 с.
5. Дорошкевич А. К. Опыт методического построения урока словесности: пособие для преподавателей средней школы / А. К. Дорошкевич. – Петроградь-Кієвъ: Книгоиздательство «Сотрудникъ», 1917. – 58 с.

6. Климентов А. Методика преподавания родного языка: руководство для учительских институтов, учительских семинарий, педагогических классов женских гимназий и для народных учителей / А. Климентов. – Феодосия : Типография И. М. Косенко, 1906. – 200 с.
7. Мазуркевич О. Р. Специфіка навчального предмета, поєднання в ньому науки і мистецтва / О. Р. Мазуркевич // Наукові основи методики літератури: Навч.-метод. посіб. / За ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 36–39.
8. Наукові основи методики літератури : Навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 36–39.
9. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособ. для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
10. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
11. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. – М., 1869.

О. HINKEVYCH

Mykolaiv

FORMATION OF ANALYTIC AND SYNTHETIC SKILLS OF PUPILS AT LITERATURE LESSONS AS A METHODOLOGICAL PROBLEM

The problem of forming of abilities of students to analyze and synthesize artistic work during the study of Ukrainian literature is lighted up in the article, examination of methodical conceptions and ideas is given on issue of forming of analitikal-sintetic abilities for students during the study of literature.

Key words: analysis, synthesis, analytical and synthetic skills, mental development, intellectual ability.

О. В. ГИНКЕВИЧ

г. Николаев

ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ УЧЕНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье освещено проблему формирования умений учеников анализировать и синтезировать художественное произведение во время изучения украинской литературы, подано осмотр методических концепций и идей по проблеме формирования аналитико-синтетических умений у учеников во время изучения литературы.

Ключевые слова: анализ, синтез, аналитико-синтетические умения, умственное развитие, интеллектуальные умения.

Стаття надійшла до редколегії 08.11.2015

УДК 378:371.134:372.4

М. М. ГРЕБ

м. Бердянськ

marygreb@mail.ru

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

У статті обґрунтовано методичну доцільність збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи власне українською лексикою, лінгводидактичною термінологією, визначено напрями роботи зі словами іншомовного походження, з'ясовано критерії добору лексичного матеріалу й інтерпретовано теоретичні напрацювання науковців у практичну площину. Визначено перспективи подальших досліджень, що полягають у розробленні електронних тлумачних словників, призначених спеціально для вчителів початкової школи, а також методичної системи завоювання майбутніми вчителями початкової школи загальнонаукової термінології.

Ключові слова: збагачення словникового запасу майбутніх учителів початкової школи, критерії добору лексичного матеріалу, словники, слова іншомовного походження, власне українська лексика.

В умовах модернізації освіти особливої актуальності набуває якість мовної підготовки вчителя початкової школи, який має вирізнятися високим рівнем культури мовлення,

сформованою комунікативною компетентністю, розвиненим, багатим, образним мовленням. У процесі опанування будь-якої мови дослідники (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна,