

Рівненський державний гуманітарний університет
Філологічний факультет
Кафедра української та зарубіжної літератури

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

**ВИВЧЕННЯ ЖАНРОВОГО РОЗДІЛУ «ПРОЗА 1920-1930-Х РОКІВ»
У КЛАСАХ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Виконала студентка VI курсу
групи У-61
спеціальності А 4 Середня освіта
(Українська мова і література)
галузі знань А Освіта
Ангеліна КОЛЯДА

Керівник: доктор педагогічних наук,
професор Наталя РОМАНИШИНА

Рецензент: кандидат філологічних наук
Вікторія СІРУК

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	
ВСТУП.....	
РОЗДІЛ І. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ МОДЕРНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ 1920–1930-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	
I.1. Історико-культурна ретроспектива короткого «золотого віку» української літератури.....	
I.2. Жанрово-стильові особливості прози 1920–1930-х років.....	
I. 3. Висновки до розділу.....	
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПРОЗИ 1920-1930-Х РОКІВ У ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	
ІІ.1. Актуальні підходи до викладання дисциплін мовно-літературної галузі	
ІІ.2. Шкільне вивчення прозових творів періоду Розстріляного Відродження, за програмою для 11 класу філологічного профілю.....	
ІІ.3. Висновки до розділу.....	
ІІІ. ВИВЧЕННЯ ЖАНРОВОГО РОЗДІЛУ «ПРОЗА 1920-1930-Х РОКІВ» У КЛАСАХ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ОПИС ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	
ІІІ. 1.Принципи та методи аналізу художнього твору на уроках української літератури.....	
ІІІ. 2.Особливості роботи з окремими жанрами прози 1920–1930-х років	
ІІІ. 3. Використання інноваційних методик та цифрових інструментів.....	
ІІІ. 4. Висновки до розділу.....	
ВИСНОВКИ.....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	
ДОДАТКИ.....	

АНОТАЦІЯ

Коляда А. В. Вивчення жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років» у класах філологічного профілю. - Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю А 4 Середня освіта (Українська мова і література). – РДГУ, 2025.

У роботі на основі літературознавчого та дидактико-методичного підходів запропоновано методику інтегрованого розгляду літературних особливостей модерністичної прози 1920–1930-х років, спроектованих на відповідний жанровий розділ у програмі філологічного профілю, враховано сучасні освітні технології вивчення української літератури в закладах загальної середньої освіти, моделей шкільного літературознавчого аналізу в 11 класі профільного рівня; актуальних принципів, форм, методів, прийомів навчання, формувального оцінювання як інструменту розвитку читацької компетентності старшокласників.

Розроблені методичні рекомендації для вчителів-словесників щодо організації уроків з вивчення прози Валер'яна Підмогильного, Віктора Домонтовича, Миколи Хвильового, Юрія Яновського, Григорія Косинки та інших у 11 класі філологічного профілю, літературознавчих засад роботи з художнім текстом, засобів залучення міжкультурних зв'язків, інструментарію формувального оцінювання тощо, впроваджені у практику викладання, сприятимуть підготовці компетентного читача, здатного до критичного мислення, інтерпретації та рефлексії.

Ключові слова: методика навчання української літератури, профільна школа, філологічний профіль, жанровий розділ, проза 1920–1930-х років, модернізм

ABSTRACT

The work, based on literary and didactic-methodical approaches, proposes a methodology for an integrated consideration of the literary features of modernist prose of the 1920s–1930s, designed for the corresponding genre section in the philological

profile program, taking into account modern educational technologies for studying Ukrainian literature in secondary education institutions, models of school literary analysis in the 11th grade of the profile level; current principles, forms, methods, teaching techniques, and formative assessment as a tool for developing reading competence in high school students.

Methodological recommendations have been developed for teachers of literature on organizing lessons on studying the prose of Valerian Pidmogylny, Viktor Domontovych, Mykola Khvylovy, Yuriy Yanovsky, Hryhoriy Kosinka and others in the 11th grade of the philological profile, literary principles of working with a literary text, means of engaging intercultural connections, tools for formative assessment, etc., implemented in teaching practice, will contribute to the preparation of a competent reader capable of critical thinking, interpretation and reflection.

Keywords: methodology of teaching Ukrainian literature, profile school, philological profile, genre section, prose of the 1920s–1930s, modernism.

Актуальність дослідження. Українська література 1920–1930-х років – один з найскладніших і водночас найцікавіших періодів для вивчення у старшій школі, якому відведено окремі жанрові розділи, наприклад, «Проза 1920–1930-х років» у класах філологічного профілю. Період відомий як доба Розстріляного відродження, коли спалах талановитої молодшої літературної генерації був передчасно перерваний політичними репресіями. Проза 1920–1930-х років ХХ століття відзначається надзвичайним жанрово-стильовим розмаїттям, ідейними пошуками. Письменники цього періоду: Валер'ян Підмогильний, Віктор Домонтович, Микола Хвильовий, Юрій Яновський, Григорій Косинка та інші належали до різних літературних угруповань і стилів, але разом творили модерністську парадигму української прози. Їхні твори стали художнім літописом доби стрімких суспільних змін, відображенням філософських і психологічних пошуків нової людини на руїнах імперії та в умовах становлення радянської дійсності.

Актуальність дослідження з теми «Вивчення жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років» у класах філологічного профілю зумовлена сучасними викликами літературної освіти. По-перше, шкільна програма профільного рівня включає модерністські тексти цього періоду, які потребують розуміння історико-літературного контексту та складних жанрово-стильових форм. По-друге, ідейна проблематика творів (урбанізація, екзистенційний конфлікт, роздвоєність свідомості, проблема вибору) є складною для осмислення учнями. Наприклад, Роман Валер'яна Підмогильного «Місто» вводить в українську літературу урбаністичний дискурс, розкриваючи еволюцію героя Степана Радченка від сільського юнака до успішного киянина. У філософсько-інтелектуальній повісті Віктора Домонтовича «Дівчина з ведмедиком» порушуються складні інтелектуальні проблеми, що вимагають навичок уважного й рефлексивного читання. По-третє, школярі часто шукають готові інтерпретації, бояться власних суджень, що особливо ускладнює вивчення модерністської прози з її багатозначністю. Завдання вчителя – створити атмосферу довіри й заохочувати

різні точки зору. По-четверте, важливим є показ міжтекстових зв'язків та інтермедіальних паралелей (порівняння з романом Томаса Манна «Чарівна гора» чи утопією Германа Гессе «Гра в бісер»), які розширюють світогляд учнів, але потребують додаткової підготовки. Методично правильна організація вивчення прози 1920–1930-х років є важливою умовою формування компетентного, критично мислячого читача, випускника класу філологічного профілю.

Питаннями поетики прози 1920–1930-х років займалися літературознавці: О.Артамонов, В. Брюховецький, М. Васьків, О. Голота, Т. Гундорова, І. Дзюба, М. Ємельянова, С. Жигун, С. Іваницька, О. Капленко, М. Коновалова, Ю.Шкурат, С. Ленська, В. Мельник, О. Мовчан, М. Наєнко, С. Павличко, І.Родіонова, Л. Сенік, Н. Ясакова [2-4; 9; 15; 19; 28-30; 33-37; 48; 58; 65; 81; 90] та ін. У їхніх дослідженнях розкрито жанрово-стильові модифікації та поетику міжвоєнної прози, окреслено інтелектуальний і урбаністичний вектори розвитку. Дослідження аналізують наративні стратегії, семантику міського простору, проблеми тоталітарного дискурсу та цензурних обмежень. Значна увага приділяється творам Валер'яна Підмогильного, Віктора Домонтовича, Миколи Хвильового, інтертекстуальним зв'язкам із європейським модернізмом та філософською традицією. Розглянуто інституційний контекст (літературні об'єднання, періодика), а також лексичні й стилістичні особливості прозових текстів 1920–1930-х років. У методичних дослідженнях Л.Башманівської, Н.Грицак, Н.Романишиної, А.Ситченка, Г.Токмань [5; 18; 40; 45; 50; 52; 54; 59; 66-67; 75-79; 83-85; 91] та ін. висвітлено особливості осмислення жанрово-родових особливостей прозових творів, специфіку опрацювання здобувачами освіти вищої та загальноосвітньої школи, але менше проаналізовано стан проблеми у шкільній практиці навчання, у профільній школі, зокрема жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років», не розроблено критерії, показники, рівні готовності вчителя до організації роботи старшокласників із вивчення прозових творів у 10-11 класі філологічного профілю, не створено відповідної методики, рекомендацій для вчителів щодо покращення організації вивчення прози

Валер'яна Підмогильного, Віктора Домонтовича, Миколи Хвильового та ін. в 11 класі ЗЗСО.

Мета дослідження – змоделювати методику вивчення жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років» у класах філологічного профілю на основі сучасних підходів до організації літературної освіти у профільній НУШ.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

- висвітлити літературно-історичні умови розвитку української прози 1920–1930-х років, визначити жанрово-стильові особливості провідних творів цього періоду;
- описати художні особливості творів української модерністської прози 1920–1930-х років, передбачених програмою для 11 класу філологічного профілю, виявити їх методичний потенціал для шкільного вивчення;
- висвітлити сучасні науково-методичні підходи до викладання літератури у старшій школі, з'ясувати принципи й методи аналізу художнього твору, зокрема прозових жанрів міжвоєнного часу;
- розкрити можливості використання інноваційних технологій і цифрових інструментів у процесі вивчення української прози 1920–1930-х років та зафіксувати їхній вплив на підвищення ефективності навчання;
- простежити співвідношення традиційного (стандартизованого) та формувального оцінювання із вищезгаданої теми, встановити проблеми перевірки знань учнів, запропонувати шляхи подолання неуспішності здобувачів профільної освіти.

Об'єктом дослідження є процес навчання української літератури профільного рівня в ЗЗСО, зокрема методика вивчення жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років».

Предмет дослідження – сукупність змістових аспектів жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років»: жанрово-стильові, ідейно-тематичні особливості прозових творів міжвоєнної доби; методичних прийомів, форм, оцінювальних інструментів, які забезпечують ефективне формування літературної компетентності учнів на уроках української літератури.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами та темами.

Кваліфікаційну роботу виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри української та зарубіжної літератури Рівненського державного гуманітарного університету з теми «Українська література в культурологічному вимірі: науковий та освітній дискурс» (державний реєстраційний номер: 0123U100741, термін виконання: 31.01.2023 – 31.01.2028, відповідальні виконавці: проф. Ірина Захарчук, проф. Наталя Романишина); затверджено на засіданні кафедри української літератури (протокол № 11 від 08.10.2024 р.).

Джерельна база дослідження охоплює художні тексти й авторські корпуси прози міжвоєнного часу (Валер'ян Підмогильний, Віктор Домонтович, Микола Хвильовий, Юрій Яновський, Григорій Косинка, Остап Вишня), їхні сучасні академічні літературознавчі й методичні інтерпретації. Теоретико-літературний і історіографічний фундамент забезпечують монографії й студії Т. Гундорової, С. Павличко, В. Агеєвої, Р. Мовчан, Ю. Шереха; праці про літературні угруповання й середовище («ВАПЛІТЕ», «Ланка»/МАРС, «Червоний шлях», українізація). Спеціальні дослідження творів і напрямів – від урбаністики «Міста» (Л. Горболіс, Р. Мовчан, С. Городнюк), інтелектуальної прози Віктора Домонтовича (В. Агеєва, Ю. Артамонов, В. Капітан, В. Капленко) до жанрових модифікацій і неореалізму (С. Жигун, Ю. Васків, С. Ленська) – дають інструменти для поглибленого аналізу на профільному рівні. Методична й дидактична складова спирається на посібники та статті з сучасної методики навчання української та зарубіжної літератури, шкільні підручники (О.Авраменко, Н.Башманівська, Н. Грицак, Н. Мафтин, Н. Романишина, В.Шуляр та ін.); праці із компетентнісно орієнтованого навчання, документи МОН і НУШ; напрацювання з формування оцінювання, інклюзивних практик. Для підтримки дослідницьких і проектних форматів залучено цифрові ресурси й інструменти (Padlet, LearningApps, Kahoot, е-портфоліо, Всеукраїнська школа онлайн), які розширюють емпіричну базу й забезпечують доказовість висновків.

Методи дослідження. Методологічну основу становлять наратологія, компаративний, дискурсивний, культурологічний підходи з елементами герменевтики в проєкції на шкільний літературознавчий аналіз у профільній школі. Разом із тим окреслюється потреба в подальшому вивченні поетикальних експериментів, міжмедійних взаємодій, репрезентацій інтелектуальної прози у шкільному та університетському викладанні. У роботі використано історико-літературний метод (для аналізу розвитку прози 20–30-х рр. у контексті епохи), порівняльно-типологічний (для зіставлення жанрових моделей української прози з європейськими аналогами), метод комплексного літературного аналізу (при інтерпретації художніх текстів) та методи педагогічного дослідження – аналіз науково-методичних джерел, узагальнення передового досвіду вчителів, спостереження за навчальним процесом під час проходження педагогічної практики, анкетування й інтерв'ювання учнів щодо сприйняття ними творів зазначеного періоду.

Наукова новизна роботи полягає в поєднанні літературознавчого та дидактико-методичного підходів: у пропонованому дослідженні здійснено спробу інтегрованого розгляду літературних особливостей модерністичної прози 1920–1930-х років та сучасних освітніх технологій її вивчення, зокрема моделей шкільного літературознавчого аналізу в 11 класі профільного рівня, добору принципів, форм, технологій, методів навчання, формувального оцінювання як інструмента розвитку читацької компетентності старшокласників.

Практичне значення роботи полягає у розробці методичних рекомендацій для вчителів-словесників щодо організації уроків української літератури в 11 класі (філологічний профіль) з теми «Проза 1920–1930-х років». Запропоновані методи навчання, прийоми роботи з художнім текстом, засоби залучення міжкультурних зв'язків та інструменти формувального оцінювання можуть бути впроваджені у практику викладання, з метою підготовки компетентного читача, здатного до критичного мислення, інтерпретації та рефлексії.

Апробація. Виступ на щорічній конференції до Дня науки у РДГУ, на кафедрі української та зарубіжної літератури, з повідомленням «Формувальне

оцінювання здобувачів освіти з теми «Модерністські пошуки авторів прози 1920-1930-х років ХХ століття»» (15 травня 2024 р.), участь у науково-практичному семінарі кафедри української та зарубіжної літератури «Українська література в культурологічному аспекті», виступ із доповіддю «Методика вивчення одинадятикласниками жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років ХХ століття» (25 листопада 2025 р.). Публікація статті «Методика вивчення одинадятикласниками жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років ХХ століття» у збірнику «Українська література в культурологічному аспекті» (матеріали науково-практичного семінару / ред. кол. О. Кирильчук, М. Крупка. Випуск V. Рівне : РДГУ, 2025. 46 с.) [38]. Під час проходження виробничої практики у ліцеї № 25 Рівненської міської ради: проведення педагогічного експерименту в 11 класах. Пройшла курси підвищення кваліфікації: «Профільна школа. Як викладати в новій старшій школі», на платформі Edera; тривалістю 30 годин/1 кредит ЄКТС. Курс складався із 6 модулів про реформу НУШ в цілому та окремих галузях освіти; включав перегляд відео, презентації; розробки та ідеї для вчителів, тести. Курс вважаю інформативним, вичерпним, який допомагає розібратися із викликами викладання в старшій школі. Отриманий сертифікат - у Додатках. Курс самоосвіти на платформі Prometheus «Осмислені й переосмилені» (15 годин/0,5 кредиту ЄКТС, 11 модулів), включав перегляд відео лекторки літературознавиці Віри Агеєвої, перечитування тестів, підготовку презентації. Курс допоміг засвоїти тенденції підходів до вивчення й інтерпретації текстів, усвідомлення новітніх поглядів на біографії письменників, зокрема Миколи Хвильового, Максима Рильського, Олександра Довженка. Отриманий сертифікат - у Додатках.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 75 сторінок, з них основна частина – 64 сторінки. Список використаних джерел включає 95 найменувань.

РОЗДІЛ І.
ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ
МОДЕРНІСТИЧНОЇ ПРОЗИ 1920–1930-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ
В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

І.1. Історико-культурна ретроспектива короткого «золотого віку» української літератури

Розвиток української прози у 1920-х роках відбувався на тлі стрімких соціально-історичних трансформацій (завершення Першої світової війни, запровадження політики «українізації», культурне піднесення). Період пізніше окреслили терміном «Розстріляне відродження» [58], уведеним у діаспорі Є.Гедройцем і Ю. Лавриненком у 1950-х у назві антології творів репресованих митців. Не всі письменники того покоління були фізично розстріляні, більшість зазнали різних форм тиску: книжки вилучали з бібліотек, імена викреслювали з підручників, найсильніші автори або втратили можливість творити, або вимушено переходили до соцреалістичного канону, зрікаючись власних естетичних засад. У ретроспективі стає очевидно: короткий «золотий вік» 1920-х умістив у собі і масштаб культурної ініціації, і зерна майбутньої трагедії покоління.

Літературний процес визначався змаганням естетичних платформ та угруповань. На «лівому» фланзі діяли авангардистські об'єднання (футуристи «Аспанфут», комуністично зорієнтований «Гарт»), а також Вільна академія пролетарської літератури – «ВАПЛІТЕ» (1925–1928) М. Хвильового, яка наполягала на високих художніх стандартах, професіоналізації, виробленні самостійного європейського горизонту [19]. На протилежному «полюсі» були неокласики, згуртовані довкола М. Зерова, які плекали дисципліну форми, культуру стилю, інтелектуальну вимогливість [15]. Між ними «балансували» численні групи, видання: імпресіоністи та неоромантики («Червоний шлях»), символісти (П. Тичина), «альманахівці», «ланківці» тощо.

Ключовим каталізатором стали літературні дискусії 1925–1928 рр., персоніфіковані гаслом М. Хвильового «Геть від Москви! Даєш Європу!» [23]. Йшлося не про механічне «західництво», а про вироблення власної траєкторії – інтегрованої в європейський контекст, вкоріненої в українському матеріалі. Полеміка дисциплінувала прозу: чіткіше окреслено межі психологізму, монтажу, алегорії; утверджено критерії «європеїзації» як інтелектуального рівня письма, а не простого стилістичного декору. «ВАПЛІТЕ» перетворилося на лабораторію новели, есею, інтелектуального роману.

Середина десятиліття увиразнила лінію розламу між «масовістю» та естетичною автономією. «Гарт» (1923–1925), який декларував залучення широких пролетарських кадрів; у 1927 р. виникла Всеукраїнська спілка пролетарських письменників (ВУСПП) [26; 31], інституційно протиставили себе «ВАПЛІТЕ», «Ланці»/МАРС», неокласикам. ВУСПП розгорнула видавничі майданчики, кампанії «масового набору», підпорядковуючи прозу партійним завданням. Поза «офіційним полем» певний час зберігалось стилістичне різноманіття, яким живився кінцевий підйом 1920-х.

Окрему «траєкторію» окреслили київська «Ланка» [35], МАРС [41], які об'єднали В. Підмогильного, Є. Плужника, Б. Антоненка-Давидовича, Г.Косинку та ін. Вони послідовно відмежовували прозу від прямої ідеології, утверджували урбаністичні сюжети, складну психологію, естетику кадру й монтажу, споріднену з новими медіа 1920-х. Важливим чинником стала перекладацька праця: В. Підмогильний редагував і перекладав французьку прозу А. Франса, Д. Дідро, О. де Бальзака, Г. Мопассана, С. Стендаля, завдяки чому українська проза активніше засвоювала європейські моделі композиції та фразеології [44; 46]. Переклади виконували роль «моста» між західними жанровими стандартами й локальною мовною тканиною, підтримуючи експеримент у великій формі й формуючи чуття стилю.

Тематика і проблематика прози 1920-х відображали духовну атмосферу доби після воєнно-революційного катаклізму. Література реагувала на кризу гуманізму та цінностей, зіткнення романтичної віри у «новий світ» із практикою

насильницької модернізації, порушуючи питання співвідношення особистості й маси, свободи і необхідності, гуманності й фанатизму. Новели М. Хвильового зосереджені на моральному виборі та феноменології насильства, імпресіоністичні оповідання Г. Косинки фіксують зламані селянські долі в хаосі громадянської війни, оперуючи мотивами випадку та іронії долі. Міська тематика вперше вповні виходить на передній план: роман В. Підмогильного «Місто» демонструє Київ як простір становлення «нової людини» [25], що долає провінційність і «завойовує» мегаполіс; паралельно закріплюється відчуття самотності індивіда у стрімко змінному світі, втрати «грунту» під ногами, кризи старої моралі й неоформленості нової — ці мотиви, зокрема, загострено прочитуються у прозі 1930-х (повість В. Домонтовича «Без ґрунту»).

На початку 1930-х ситуація змінюється, після «року великого перелому» (1929) більшовицьке керівництво згортає українізацію, посилює ідеологічний контроль. Постанова ЦК ВКП(б) 1932 р. «Про перебудову літературно-художніх організацій» ліквідувала всі угруповання, що означало кінець творчої свободи, уніфікацію естетики. Митці, які не вписувалися в канон, зазнали репресій: М.Хвильовий покінчив життя самогубством Г. Косинка, В. Підмогильний, Д.Фальківський, М. Куліш, Л. Яценко та десятки інших були розстріляні або загинули в таборах у 1934–1937 рр [46; 48]. Вцілілі (М. Рильський, П. Тичина, М.Бажан, Ю. Яновський та ін.) пристосовувалися до нових вимог, замовчували або переосмислювали свої ранні модерністські настанови, що збіднило тональність прозового письма.

Літературно-історичні умови 1920–1930-х років позначені співіснуванням свободи й примусу, творчого піднесення та трагічного обриву. З одного боку, це час національного й мистецького ренесансу, становлення модерної української прози, сміливого жанрово-стильового експерименту, культурної інфраструктури. З іншого, принесли згортання плюралізму, ідеологічну уніфікацію й репресії.

На рис. 1.1 представлено структурно-логічну модель літературно-історичних умов розвитку української прози 1920–1930-х років.



Рис. 1.1 Літературно-історичні умови розвитку української прози 1920–1930-х років.

Таким чином, 1920-ті задали імпульс модернізації через поєднання політичних шансів українзації та інституційної бази в Харкові, «експерименту» журналів із книжковою присутністю, формуючи шкалу естетичних орієнтирів від авангарду до класичної дисципліни. Дискусії задали курс на європейський горизонт без відриву від українського матеріалу. Тематичні вузли – насильство й моральний вибір, урбанізація, самотність у модерному місті – отримали художні моделі у М. Хвильового, Г. Косинки, В. Підмогильного. Перекладацька діяльність зближувала локальну прозу з європейськими композиційними практиками. Початок 1930-х приніс інституційний демонтаж плюралізму, централізацію організацій, запровадження соцреалізму, уніфікацію поетики. Коригування формотворчості під нормативні вимоги збіднило тематичні й стильові реєстри прози. Альтернативні лінії розвивалися в еміграції (празька школа, МУР), підтримуючи тяглість модерністського досвіду. Наприкінці 1980-х відбулася реабілітація «розстріляних», повернення імен і текстів у канон та освітні програми.

1.2. Жанрово-стильові особливості прози 1920–1930-х років

Українська проза міжвоєнного двадцятиліття вирізняється жанровим і стильовим розмаїттям, що постає з конкуренції естетичних програм і модерністських пошуків. Питання модернізму та його локальних модифікацій у наслідок інтеграції з європейськими течіями послідовно окреслено в монографії С. Павличко, де наголошено на внутрішньому оновленні поетик і форм оповіді, а не на простому стилістичному запозиченні, – це важливий контекст для прози 1920-х [65]. Структурну еволюцію українського модернізму й взаємодію «високої» та «масової» літератури в цей час докладно простежує Т. Гундорова, підкреслюючи поліфонічність стилів [19]. Для навчальної рецепції доби зручним орієнтиром лишається узагальнювальний підручник під ред. В. Дончика, що фіксує провідні напрями та авторів і допомагає розмістити явища в історико-літературній канві [31]. У результаті формується умовний поділ на тенденцію до

традиційної сюжетності й психологізму та на імпресіоністично-фрагментарну, асоціативну манеру з домінантою підтексту. Саме поєднання різних прийомів і стилів у межах одного твору робить прозаїчний доробок десятиліття синтетичним і гнучким до експерименту.

У прозі 1920-х представлені імпресіонізм, експресіонізм, неоромантизм, неореалізм, символізм та авангард, причому імпресіоністична манера стала однією з визначальних. Про її засадничі риси в українській прозі (миттєві враження, мінливі стани свідомості, роль деталі) системно пише О. Віцунямі у філологічному дослідженні, що засвідчує і семантичну багатозначність оповіді. На матеріалі малої прози С. Журба показує, як імпресіоністична оптика працює з ритмом і монтажністю кадру, що добре корелює з новелістикою М. Хвильового [29]. У збірці М. Хвильового «Сині етюди» (1923) та новелах «Синій листопад», «Кіт у чоботях», «Редактор Карк» внутрішня напруга і «нерв доби» підміняють зовнішню фабулу. Кульмінаційний синтез імпресіоністичних і експресіоністичних прийомів помітний у «Я (Романтика)», де гротеск і галюцинаторність інтенсифікують моральну проблематику. Така «монтажна» стилістика, яку сам автор позначав як «тиранія літературного факту», стала моделлю для подальших експериментів із наратором і фрагментацією.

Неоромантизм як потужна течія 1920-х виразно виявився у прозі Ю.Яновського, О. Досвітнього й частково О. Довженка. Новаторську жанрову конструкцію роману Ю. Яновського «Майстер корабля» (1928) – «мариністичний» наратив про мистецтво, молодість і кіно – докладно аналізує О.Лисенко, акцентуючи на інтертекстах і синтезі реального з умовно-екзотичним простором. Автобіографічні та кінематографічні коди твору, пов'язані з одеським кінопроцесом, показані С. Журбою як механізм поєднання культурних «мов» і конструювання героїчного етичного ідеалу. Пафос творчої свободи, символіка моря та мотив «творення мрії» формують неоромантичний тон оповіді. Водночас структурна «розкадровка» і монтаж відповідають модерністській чутливості епохи, що сприяє діалогу українського тексту з

європейською традицією. У такій оптиці неоромантизм постає не як втеча від дійсності, а як спосіб її естетичного й світоглядного опору.

Паралельно тривала лінія реалістичної та натуралістичної прози, яка взаємодіяла з новітніми поетиками. Роман В. Підмогильного «Місто» (1928) окреслюють як інтелектуально-психологічний: Р. Мовчан підкреслює урбаністичну семантику Києва і динаміку внутрішньої еволюції героя у взаємодії з соціальним середовищем [55]. Л. Горболіс уточнює механіку психологізму й аналітичність письма Підмогильного, що наближає твір до європейських моделей роману становлення [15]. За формою «Місто» тяжіє до класичного «роману виховання», проте тематично працює з модерністською проблематикою ідентичності та свободи. Поруч із В. Підмогильним у цей діапазон входять Г.Косинка й ранній Ю. Яновський, чию художню майстерність визнавали навіть опоненти. Історичні потрясіння 1930-х перервали природну тяглість цієї лінії, звузивши простір естетичної автономії.

1920–30-ті також принесли розквіт малих форм (новела, оповідання, нарис), сатирично-гумористичної прози, перших детективних і пригодницьких жанрів, а також орнаментальних і філософсько-інтелектуальних повістей. Про мовні механізми комічного в О. Вишні докладно пише Н. Малюга, пояснюючи, як словотвір і «псевдоетимологія» працюють на іронію й сміхову культуру [49].

Панораму авантюрно-пригодницької прози першої третини ХХ ст. (від серіальності до впливів кіномови) узагальнює Л. Кулакевич, що дозволяє точніше вмістити М. Йогансена та Ю. Смолича в жанрове поле доби [42]. Поняттєво-категоріальне тло гібридних і орнаментальних структур уточнює Ю.Ковалів, висвітлюючи їхні витоки та механізми в українській традиції [35–36]. Модель інтелектуальної прози яскраво репрезентує В. Домонтович («Дівчина з ведмедиком», «Доктор Серафікус»), чиє письмо В. Агеєва прочитує як іронічно-парадоксальне поєднання філософського дискурсу й наративної гри [2]. Таким чином, діапазон жанрів – від побутового реалізму до філософської притчі й гротескно-фарсового памфлету – закріпив модернізаційний потенціал

української прози. І саме ця жанрово-стильова гнучкість забезпечила творам 1920-х тривалу канонічну життєздатність.

Отже, узагальнюючи, можна стверджувати, що жанрово-стильові особливості української прози 1920–1930-х років визначалися двома основними чинниками: по-перше, загальним модерністським пафосом оновлення художньої мови та форм, а по-друге, полістилістичністю – співіснуванням і взаємопроникненням різних напрямів. У табл. 1.1 представлено основні жанрово-стильові напрями прози 20–30-х рр. XX ст.

Таблиця 1.1

Жанрово-стильові особливості прози 1920–1930-х років

Напрямок / течія	Представники, твори (українська проза 1920-х)	Характерні риси стилю
Імпресіонізм	М. Хвильовий («Сині етюди», новели), Гр. Косинка, М. Івченко	Ліризм, суб'єктивність, настроєвість; сюжет фрагментарний, увага до мікродеталей, відтінків почуттів.
Експресіонізм	М. Хвильовий («Я (Романтика)» – елементи); Ю. Липа (оповідання) частково	Нагнітання емоційної напруги, гіперболи, гротеск; різкі контрасти, зображення деформованої дійсності для вираження ідей.

Продовження табл. 1.1

Неоромантизм	Ю. Яновський («Майстер корабля»), О. Досвітній, О. Довженко (проза)	Героїка, піднесений тон оповіді; екзотичні пригоди, символічні образи свободи; поєднання реальності й романтики мрії.
Психологічний реалізм	В. Підмогильний («Місто», новели), П. Панченко (ранні оповідання)	Глибокий аналіз характеру, соціально детерміновані конфлікти; докладний побутовий фон. Інколи – інтелектуальні рефлексії героя, філософічність.
Інтелектуальна проза	В. Домонтович («Дівчина з ведмедиком», «Доктор Серафікус»)	Роман «на рівні ідей»: багато культурологічних референцій, цитат, дискусій у тексті; сюжет умовний, увага до «духу епохи» і ментальних змін.
Авангардизм (футуризм)	М. Йогансен («Подорож ученого...», оповідання), Гео Шкурупій	Експериментальна форма: монтаж, кіно ефекти в тексті, урбаністичні мотиви, зухвала гра словом; деколи поєднання з науковою фантастикою, детективом.
Сатирично-гумористична проза	Остап Вишня (усмішки), Ю. Вухналь, М. Хвильовий (памфлети)	Використання комічних прийомів (гіпербола, пародія), народного гумору для критики вад; мова колоритна, наближена до розмовної; жанри фейлетону, памфлету.

Митці цієї доби намагалися «революціонувати літературу», віднаходячи нові словесно-образні засоби у згоді з іншими мистецтвами своєї епохи (живописом, кіно, музикою). Вони зверталися до внутрішнього світу людини, до підсвідомого, розхитували класичні канони побудови сюжету та характеру. Водночас українська проза не поривала з національною традицією – мотиви минулого, фольклору, етики «старого світу» часто присутні в підтексті, як своєрідний контрапункт до сучасності. Така багатошаровість надає творам міжвоєнної доби особливої естетичної цінності та складності для інтерпретації – що, у свою чергу, ставить цікаві завдання перед учителем у класі філологічного профілю.

Табл. 1.1 ілюструє, наскільки різноплановою була проза 1920-х років. Ця різноплановість кидає виклик читачеві: учні мають навчитися розрізняти стильові особливості, розуміти авторські художні новації. Так, на уроках літератури корисно пропонувати старшокласникам зіставляти твори різних стилів – наприклад, імпресіоністичну новелу Г. Косинки та експресіоністичний уривок М. Хвильового – щоб вони побачили різницю в зображенні реальності (один передає відтінки вражень, інший – загострює, деформує образи). Важливо також показати взаємозбагачення стильових підходів: українська проза 20-х синтезувала впливи європейського модернізму із власною традицією (наприклад, неоромантики спиралася на романтичну традицію XIX ст., а імпресіоністи – на творчість Коцюбинського). Учні мають усвідомити, що саме в цей період наша література «виросла» до світового рівня, засвоївши новітні літературні техніки. Таке усвідомлення підносить їхню читацьку компетентність і гордість за національну культуру.

Отже, жанрово-стильовий профіль української прози 1920–1930-х сформувався як полістилістичний модерністський простір, де співіснували й взаємодіяли різні естетики. Імпресіонізм і експресіонізм надали письму фрагментарності, монтажності та нервової інтонації (М. Хвильовий – «Сині етюди», «Я (Романтика)»; Г. Косинка – імпресіоністичні новели). Неоромантизм у Ю. Яновського («Майстер корабля») поєднав героїчний пафос, символіку

свободи й густу інтертекстуальність, залучаючи морську стихію як метафору творчого самотворення. Психологічний реалізм та урбанізм у В. Підмогильного («Місто») висунули на передній план внутрішню еволюцію особистості й міський простір як випробування цінностей. Інтелектуальна проза В.Домонтовича («Дівчина з ведмедиком», «Доктор Серафікус») розгорнула дискурсивні діалоги про культуру й ідентичність, використовуючи іронію та парадокс як конструктори смислу. Авангард (футуристичні експерименти М.Йогансена, Г. Шкурупія), малі форми, сатирично-гумористичні жанри (О.Вишня) і перші спроби детективу та пригодницької прози істотно розширили жанровий діапазон. Ключовою ознакою періоду став синтез європейських модерністських технік із національною традицією (посилений перекладами й міжмистецькими впливами), що закріпив високий стандарт художньої мови попри подальшу уніфікацію 1930-х.

Висновки до розділу I

1. У 1920-х роках модернізацію української прози запустили два ключові чинники: політика українізації та нова культурна інфраструктура Харкова. Журнал «Червоний шлях» і кооператив «Книгоспілка» поєднали «швидку» журнальну апробацію з «довгою» книжковою присутністю, виховуючи стале коло читачів. На цьому ґрунті змагалися «ВАПЛІТЕ», «Гарт», неокласики та «Ланка»/МАРС, задаючи спектр від авангарду до класичної дисципліни. Літературні дискусії з гаслом М. Хвильового «Геть від Москви! Даєш Європу!» спрямували розвиток до європейського контексту без втрати національної основи. Тематичні домінанти доби – насильство і моральний вибір, урбанізація та самотність у великому місті – виразно втілили М. Хвильовий, Григорій Косинка, В. Підмогильний. Переклади В. Підмогильного (А. Франс, Д. Дідро, О. де Бальзак, Г. Мопассан, С. Стендаль) зблизили українську прозу з європейськими моделями композиції та стилю. На початку 1930-х централізація

1932 р. і запровадження соцреалізму згорнули плюралізм, репресії 1934–1937 рр. зламали покоління, а тяглість зберігали еміграційні середовища (празька школа, МУР) до реабілітацій кінця 1980-х.

2. Жанрово-стильове поле доби початку ХХ ст. було полістилістичним: різні естетики не лише співіснували, а й взаємно збагачували одна одну. Імпресіонізм і експресіонізм надали письму фрагментарності, монтажності та високої емоційної напруги (М. Хвильовий – «Сині етюди», «Я (Романтика)»; Григорій Косинка – новели). Неоромантизм у Ю. Яновського («Майстер корабля») поєднав героїчний пафос і символіку свободи з інтертекстуальною грою та морською метафориною. Психологічний реалізм і урбанізм В. Підмогильного («Місто») висунули на передній план внутрішню еволюцію особистості та місто як випробування цінностей. Інтелектуальна проза В. Домонтовича («Дівчина з ведмедиком», «Доктор Серафікус») веде діалог про культуру й ідентичність, оперуючи іронією та парадоксом. Авангардні експерименти М. Йогансена й Г.Шкурупія, малі форми та сатира Остапа Вишні, а також перші детективні й пригодницькі моделі розширили жанровий діапазон і міжмистецькі зв'язки з кіно. Підсумком став синтез європейських модерністських технік із національною традицією (посилений перекладами), який утвердив високий стандарт художньої мови, попри уніфікаційний тиск 1930-х.

РОЗДІЛ II.

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПРОЗИ 1920-1930-Х РОКІВ У ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

II.1. Актуальні підходи до викладання дисциплін мовно-літературної галузі

Навчання прози 1920–1930-х років у старшій школі здійснюється в межах чинних методичних орієнтирів МОН України на 2025/2026 н. р., які фокусують увагу вчителя на компетентнісних результатах і підтримці стійкості освіти під час воєнного стану [96]. Ці орієнтири підкреслюють необхідність балансу між історичною пам'яттю, громадянською ідентичністю та академічними навичками читання, інтерпретації й аргументації. Для вивчення прози міжвоєнної доби це означає системне звернення до культурно-історичного контексту, етичних дилем і жанрових інновацій, що формують у школярів критичне мислення. Рекомендації націлюють на використання інтегрованих, діяльнісних і цифрових практик на уроці, а також на партнерство із закладами культури й онлайн-ресурсами. Вимоги до індивідуалізації навчання й психоемоційної підтримки учнів поєднуються з чіткими очікуваними результатами навчання.

Нормативну основу сучасної літературної освіти на рівні базової середньої освіти визначає Державний стандарт (постанова КМУ № 898 від 30.09.2020) [93], який закріпив ключові та предметні компетентності, наскрізні вміння і принципи інтеграції. У ньому мовно-літературна галузь описана як простір для формування компетентного читача, здатного інтерпретувати різножанрові тексти й комунікувати в різних соціальних контекстах. Для підготовки до опанування прози 1920–1930-х років стандарт передбачає роботу з історичною та культурною інформацією, розуміння авторських стратегій та етики читання. Він також націлює на діяльнісні формати, що сприяють аналітиці, дискусії й виробленню власних позицій. У межах цього стандарту інтеграція реалізується через модельні програми й інтегровані курси, де література входить у ширший

культурний простір. Стандарт підсилює акцент на медіаграмотності, що важливо для порівняння художнього тексту з документальними джерелами доби. Документ є засадничим для методичного конструювання курсу й тематичних ліній, присвячених прозі міжвоєнного періоду.

На рівні профільної середньої освіти та організації переходу до трирічного ліцею діють оновлені управлінські рішення МОН, що регламентують поетапне впровадження навчальних планів і вибір профілів. Типові рішення і роз'яснення щодо переходу закладів загальної середньої освіти до профільної старшої школи конкретизують структуру освітніх програм і співвідношення обов'язкового та вибіркового компонентів. Для філологічного профілю це відкриває можливості поглибленого, проблемно-тематичного вивчення прози 1920–1930-х років через авторські модулі й міждисциплінарні семінари. У документах акцентовано важливість академічної доброчесності та дослідницьких практик, що відбивається на форматах контрольних і проєктних робіт. Школа отримує більше автономії у виборі курсів, форм оцінювання й партнерств із культурними інституціями. Це дозволяє розгорнути складні дискусії довкола ідеологічних контекстів і художніх експериментів доби «Розстріляного відродження». Перехідні управлінські рішення створюють організаційне тло для сучасних методик в аналізі прози міжвоєнних років.

Концептуальною рамкою для всіх освітніх рівнів залишається ідеологія Нової української школи [79], що окреслює компетентнісну, діяльнісну та особистісно-орієнтовану парадигми. Ця рамка задає педагогіку партнерства, у центрі якої – гідність і потреби дитини, цінності громадянства, права людини та академічна культура. Вона легітимує інтегровані курси й моделі навчання, де література пов'язана з історією, мистецтвом і медіа. Для вивчення прози 1920–1930-х років це означає зсув від «переказування» до інтерпретації, від «вивчення біографій» – до читання як громадянської практики. Концепція підсилює роль учителя-фасилітатора, здатного організувати дослідницькі й проєктні формати. Вона також націлює на формування цифрової та інформаційної грамотності, що

потрібні для роботи з архівами, базами й картами. Саме ця філософія освіти синхронізує методики з викликами сьогодення й потребами підлітків.

Щоб показати багатогранність тенденцій, у табл. 2.1 узагальнено основні підходи до організації літературної освіти й порівняно їх ключові риси.

Таблиця 2.1

Сучасні підходи до організації літературної освіти

Підхід	Ключові характеристики (стисло)
Компетентнісний	Формування інтегрованих компетентностей (знання + уміння + цінності + готовність діяти); практична спрямованість; автономія учня; співпраця; рефлексія; оцінювання як навчання.
Особистісно-орієнтований	Центр – потреби, інтереси й життєвий досвід учня; партнерство «учитель–учень»; підтримка мотивації; варіативність завдань; індивідуальні освітні траєкторії.
Діяльнісно-активний / Інтерактивний	Діалог, групові формати, рольові ігри, дебати, воркшопи; учитель як фасилітатор; комунікаційні й соціальні навички; критичне мислення.
Інтегративний	Поєднання предметів і

	мистецтв; тематичні модулі; наскрізні компетентності; уникнення дублювання; опора на модельні програми НУШ.
ІКТ	Е - підручники, ВШО, інтерактивні вправи, мультимедіа, відео; індивідуалізація; формування цифрової компетентності; медіаграмотність.
Проектно- дослідницький	Довготривалі проекти з реальним продуктом; планування- виконання- рефлексія- презентація; пошук і аналіз джерел; командна робота; публічне представлення.
Гуманістично- національний	Література як простір цінностей і ідентичності; виховання громадянськості та патріотизму; етика читання; культура діалогу.
Нормативно- компетентнісний	Узгодження зі стандартами базової (2020) і профільної (2024) освіти; реалізація компетентнісних і інтегративних принципів у програмах і оцінюванні.

Сучасні підходи не конкурують, а створюють багатовимірну систему, яку вчитель комбінує залежно від мети уроку й профілю навчання. Компетентнісний каркас задає вимір результатів, тоді як особистісно-орієнтований забезпечує гуманістичний фокус і педагогіку партнерства. Діяльнісні й інтерактивні практики дають форму уроку, у якій учень стає суб'єктом пізнання [6]. Інтегративний підхід з'єднує літературу з історією, мистецтвом і медіа та допомагає «прочитати» епоху 1920–1930-х у цілісному контексті. ІКТ забезпечують доступ до джерел, архівів і візуалізацій, підсилюючи дослідницьку роботу. Проєктно-дослідницький підхід закриває «довгі» задачі й формує навички самоосвіти. Усе це розгортається в межах НУШ як цілісної освітньої ідеї.

Компетентнісний підхід визначає результатом навчання не суму знань, а здатність діяти, комунікувати, оцінювати й навчатися впродовж життя. У літературній освіті це трансформує роботу з прозою 1920–1930-х років у послідовність задач на інтерпретацію, аргументацію, етичний аналіз і порівняння контекстів. Типові інструменти – орієнтири читача, «запитання високого рівня», аналітичні есе та дебати з опорою на джерела. Формувальне оцінювання виступає механізмом зворотного зв'язку, а критерії прив'язуються до компетентностей. Вчитель конструює завдання різних рівнів складності й пропонує індивідуальні траєкторії. На рівні курсу передбачається модульна побудова з обов'язковими міжпредметними зв'язками.

Особистісно-орієнтований підхід ставить у центр гідність, інтереси та освітні потреби старшокласника, поєднуючи зміст прози 1920–1930-х з досвідом учнів. Партнерство «учитель–учень» реалізується через спільне формулювання цілей і домовленості щодо форматів оцінювання. Урок включає рефлексивні практики – «щоденник героя», мапи емпатії, листи авторові – що підсилюють етичне читання. Варіативні маршрути (аналітичний, культурологічний, стилістичний) дозволяють кожному учню обрати спосіб входу в текст. Індивідуалізація поєднується з вимогами академічної доброчесності та посиланням на джерела.

Вчитель фасилітує самостійні дослідження, зокрема родинні історії чи локальні архіви, що накладаються на теми творів [5].

Діяльнісно-активний підхід означає, що знання створюються у дії, а не передаються односторонньо, тож уроки будуються як діалог і співпраця. Ефективними стають групова робота, рольові моделювання, дебати, «судові» процеси над ідеями доби та публічні читання з коментарями. Такі формати формують комунікаційні та соціальні компетентності, навчають аргументувати й слухати інших. Учитель виступає модератором і наставником, який розподіляє ролі й підтримує якість дискусії [69]. Для прози 1920–1930-х це дає змогу проговорити моральні конфлікти модернізації, колективізації та урбанізації. Інтерактивні вправи знижують бар'єр входу в «важкі» історичні теми і сприяють безпечному обговоренню.

Інтегративний підхід об'єднує літературу з історією, мистецтвом, музикою та медіа, створюючи системне бачення епохи. Вона усуває дублювання змісту та переводить навчання у формат комплексних блоків і модулів. На практиці це – спільні уроки з історією та мистецтвом, де тексти 1920–1930-х читаються поруч із плакатом, хронікою, кіно та живописом модернізму. Інтеграція підтримує формування наскрізних компетентностей і вміння працювати з різними джерелами. У модельних програмах і підручниках НУШ закладено дієві інструменти такої інтеграції. Вчитель може вибудовувати міжпредметні зв'язки навколо теми модернізації, міського досвіду, революційної етики та травматичної історії [112].

Підхід ІКТ через цифрові інструменти розширюють можливості аналізу тексту та контексту, надаючи доступ до електронних бібліотек, архівів і віртуальних виставок. Платформа «Всеукраїнська школа онлайн» [15] забезпечує структурований контент і тренувальні матеріали, що підтримують змішане навчання. На уроках застосовують мультимедійні презентації, інтерактивні карти, таймлайни, подкасти та відеоесе. Важливо критично добирати ресурси, враховувати психофізіологічні особливості учнів і поєднувати цифрові та традиційні практики. Для прози 1920–1930-х доречні інтерактивні

карти індустріалізації, віртуальні тури виставками модернізму та цифрові архіви періодики. ІКТ підсилюють формувальне оцінювання через електронні портфоліо і блоги читача. Нормативну основу використання онлайн-контенту в державному секторі освіти унормовано положеннями про ВШО [95].

Проектно-дослідницький підхід організовує дослідження з реальним продуктом: виставка, подкаст, лонгрід, цифровий буклет або публічний семінар. Учні проходять етапи постановки проблеми, пошуку джерел, аналізу, синтезу та презентування висновків. Ролі в команді розподіляються з урахуванням сильних сторін і відповідальності за результат. Для прози 1920–1930-х це можуть бути кейси про міський досвід 1920-х, дискусії навколо «роману виховання» у модерністів чи художні стратегії неореалізму. Учитель виконує функцію консультанта, допомагає з етикою досліджень і роботою з чутливими темами. Оцінювання поєднує групову й індивідуальну компоненти, само- та взаємооцінювання. Сучасні дослідження демонструють дієвість цього підходу в курсі української літератури [59].

Гуманістично-національний підхід орієнтує урок на виховання гідності, відповідальності, емпатії та громадянської позиції. На рівні державної політики цей вимір узгоджено зі Стратегією утвердження української національної та громадянської ідентичності до 2030 року [97]. Для вивчення прози 1920–1930-х підхід пропонує говорити про свободу творчості, травму суспільства та ціну людської гідності на тлі тоталітаризму. Він передбачає етичні дискусії, роботу з біографіями авторів і читанням свідчень доби. Важливо формувати культуру діалогу й повагу до різних інтерпретацій при збереженні фактичної точності. Такий підхід розвиває читацьку культуру й сприяє інтеграції літератури в громадянську освіту. Він також підтримує локальні ініціативи шкільної пам'яті – стінгазети, електронні виставки, краєзнавчі маршрути.

Нормативно-компетентнісний підхід забезпечує відповідність уроку державним стандартам, навчальним планам і методичним вимогам. У профільній школі чинний Державний стандарт профільної середньої освіти (постанова КМУ № 851) [94] конкретизує результати навчання та принципи інтеграції для 10–12

класів. Він узгоджується зі стандартом базової освіти 2020 року та задає рамку для авторських курсів і вибіркового модулю. Для курсу прози 1920–1930-х це означає чітко прописані результати, систему оцінювання та кореляцію зі змістом інших дисциплін. Нормативний рівень поєднується з академічною автономією закладу й учителя. Важливим є ведення локальних політик академічної доброчесності та етичних правил роботи з історичними джерелами. Сукупність цих норм гарантує наступність і прозорість освітньої політики.

Опис сучасної літературної освіти більше не спирається на Концепцію 2011 року як чинний документ, адже її дію було припинено, і методична думка рухається в координатах НУШ та державних стандартів. Наукові дослідження підкреслюють, що з 1990-х до 2010-х років тривала еволюція концептів мовно-літературної освіти, яка призвела до інтеграції галузей і компетентнісного зсуву [124]. Сьогодні в центрі – єдність мовної та літературної освіти, формування критичного мислення, медіаграмотності та громадянських якостей. Це особливо важливо для вивчення прози 1920–1930-х, де потрібні чутливість до історичної правди і здатність розрізняти пропаганду. Методологічний рівень задає спільні принципи для української та зарубіжної літератури, а також для курсів національних меншин. Наголос зміщено з «накопичення тем» на проєктування освітніх результатів і траєкторій.

Практичну реалізацію компетентнісної ідеї в уроці літератури докладно описано в працях А.Фасолі, Г.Усатенко, В. Шуляра, де поєднано технологічні моделі уроку, аналітичні інструменти і творчі лабораторії. Автори наполягають на поєднанні артистизму та науковості, щоб уникати формалізму в читанні художнього тексту. Для прози 1920–1930-х пропонуються семінари-дискусії, майстерні інтерпретацій і мультимедійні презентації. Компетентнісний підхід у цих моделях підтримує індивідуалізацію, профільну диференціацію й інклюзивність. Окремий акцент – на формувальному оцінюванні, портфоліо та роботі з обдарованими учнями. Важливим є також використання ІКТ і дистанційних форматів для аналітики текстів та їхніх контекстів. У такій логіці урок стає простором співтворчості й відповідального мислення.

Наукова література 2020-х років концептуалізує компетентнісно орієнтоване навчання як парадигму сучасної школи, описуючи форми, методи та оцінювання [50]. Практики включають проблемні питання, кейс-метод, дебати, навчальні ігри й аналітичні есе. Зміст вибудовується навколо реальних життєвих ситуацій і культурних питань, які «читаються» крізь художній текст. У профільній школі підхід проявляється у вибіркових модулях і міждисциплінарних курсах. Для прози 1920–1930-х це – «місто як текст», «ідеологія і людина», «жанрові експерименти модернізму». Оцінювання проектується як прозоре, критеріальне та багатоканальне.

Цифровізація навчання збагачує інструментарій уроку: електронні книги, інтерактивні тести, візуалізації даних і відеоесе формують сучасну культуру читання. Водночас дослідники застерігають: потрібні педагогічна доцільність, дозування навантаження й увага до психофізіологічних особливостей [103]. Для прози 1920–1930-х корисні таймлайни літературних подій, карти біографій авторів і цифрові колекції газет. Цифрові портфоліо та блоги сприяють рефлексії, а змішане навчання – гнучкості маршруту. Усе це доречно поєднувати з усною інтерпретацією, повільним читанням і текстологією. Цифрові продукти (подкаст, влог, інфографіка) стають формами підсумкового оцінювання.

II.2 Шкільне вивчення прозових творів періоду Розстріляного Відродження, за програмою для 11 класу філологічного профілю

Відповідно до чинної програми з української літератури для 11 класу (філологічний профіль, автори А. Фасоля, Г. Усатенко та ін.), 2011 року, жанровий розділ «Проза 1920–1930-х років» представлений кількома ключовими творами, що репрезентують різні стильові напрями доби. До обов'язкового для вивчення переліку входять: повість В. Домонтовича «Дівчина з ведмедиком», новели Миколи Хвильового «Я (Романтика)» та «Кіт у чоботях», роман Валер'яна Підмогильного «Місто», повість (або «малий роман») «Невеличка

драма» (в деяких варіантах програми – для самостійного читання) і роман Ю.Яновського «Майстер корабля». Розглядаються оглядово новели Григорія Косинки, О. Донченка. У дослідженні зосередимось на аналізі творів для обов'язкового вивчення, висвітленні жанрово-стильових та ідейно-тематичних особливостей в проєкції на шкільне вивчення, спираючись на літературознавчі джерела і сучасні інтерпретації.

В. Домонтович (В. Петров) у «Дівчині з ведмедиком» вибудовує на перший план колізію світоглядів, а не подієвий ланцюг, маркуючи твір як «філософсько-інтелектуальну повість». Місце дії – провінційне містечко ранніх 1920-х, у якому після революційних бур усталюється новий порядок. І. Варецький постає «людиною розуму», котра прагне раціонально впорядкувати життя, натомість стикається з непередбачуваністю людської психології. Пара його опозицій – Леся (традиція) і Зина Тихменєва (бунт, «нова жінка») – драматизує конфлікт модерності з патріархальним кодом. Інтимна провокація Зіни як спроба самовизволення виявляється хибною траєкторією свободи. Епатаж і скандал завершуються висилкою дівчини, тоді як герой повертається до «нормального» сценарію життя. Однак фінал із пострілом у Берліні розвінчує ілюзію моральної рівноваги. Багаторівневу гру інтелектуальних алюзій, іронії та психологізму, притаманну Домонтовичеві, докладно окреслено в монографії В. Агеєвої [2].

Ідейна проблематика повісті зчитується як зіткнення авангарду й традиції, де нігілістична енергія руйнування не творить ціннісної альтернативи. Варецький-раціоналіст зазнає поразки перед «нерозв'язністю» душі, а повторюваний образ ведмедика символізує інфантильність і травму покоління, що шукає короткі шляхи до свободи. Рефлекси авторської іронії й «злам» етики модерності подаються через монтаж, парадокс і наративні вставки з «метакоментарем» про природу роману. Тому «сюжет пригод і кохання» тут радше фасад для інтелектуальної полеміки з культурними схемами *fin de siècle*. Знаки «нової жінки» та перевірка меж моралі співвідносяться з європейським контекстом (від Г. де Мопассана до Г. Д'Аннунціо). Саме так вибудовується модель «роману, написаного читачем», розрахованого на ерудованого адресата.

З огляду на навчальні завдання, «Дівчина з ведмедиком» є зручною моделлю для обговорення взаємин «батьків і дітей», меж особистої свободи та відповідальності. Героїня-ровесниця старшокласників відкриває можливість діалогового читання й «примірювання» поведінкових стратегій. Шкільний аналіз доцільно вибудовувати через поняття інтелектуального роману, контраст етичних позицій і символіку речей. Методично працюють питання про роль іронії та парадоксу як інструментів критики соціальних шаблонів. Актуальною є дискусія про те, чи здатен авангард руйнування породжувати сталі цінності. Доцільно залучати порівняння з європейськими текстами про «нову жінку» й модерні суб'єктності. Така оптика узгоджується з сучасними підходами до викладання літератури в старшій школі. Орієнтири для уроків і міжпредметних зв'язків пропонують О. Капітан, Н. Мафтин [41].

М. Хвильовий у новелі «Я (Романтика)» поєднує імпресіоністичну плинність свідомості з експресіоністичною деформацією реальності. Стисла фабула про чекіста, який у фанатичному екстазі жертвує матір'ю, вибудовує арку моральної катастрофи доби. Подвійність «я» героя – між любов'ю та «залізним законом» ідеї – подана через рваний ритм, анафори та маревні картини. Персонажі-маски на кшталт доктора Тагабата та дегенерата підкреслюють механіку знеособлення. Натомість Мати Марія функціонує як знак милосердя та останній рубіж людяності. Текст працює як «поема в прозі», де інтонація часом важливіша за подію. Новела формує в учнів чутливість до теми фанатизму й ціни утопії.

Символічний лад «Я (Романтики)» зосереджено на опозиції «сакральне милосердя» – «кривава богиня революції». Ім'я матері (Марія) активує біблійний код жертвовної любові, а образ «загірної комуни» – міф про обітовану землю, де ціль виправдовує засоби. Простір новели організує ритуальна сцена «вбивства в собі любові», що перетворює героя з суб'єкта на виконавця чужої волі. Через монтаж спогадів дитинства й «нічні» картини розстрілів текст розгортає феноменологію насильства. «Страшна казка», за влучним висловом Ю. Довженка, працює як попередження про дегуманізацію в ім'я ідеї. Для учня це нагода говорити про межі обов'язку, етику спротиву та ціну «історичної

необхідності». Читання новели виграє від залучення понять архетипу та міфологеми [117].

Інша новела М. Хвильового, «Кіт у чоботях», тонально протиставлена «Я (Романтиці)», адже її іронічна оптика фіксує «буденну революцію». Товариш Жучок – щирий, проте наївний «малий» герой – стає дзеркалом нових соціальних звичок і побуту комуналки. Сюжетні дрібниці (історія з «котом», який виявився собачкою Гапкою) перетворюються на притчу про підміну сенсів. М'яка сатира поєднується з імпресіоністичною деталлю (фіалка в петлиці), що оголює сентиментальне «ядро» персонажа. Комічне тут межує з трагічним: загибель Гапки викриває емоційні пріоритети «нової моралі». Для уроку це – матеріал про іронію як інструмент критики ідеологічної буденності. Новела дає можливість «розрядити» високий емоційний градус після «Я (Романтики)», не втрачаючи глибини розмови про добу [37].

В. Підмогильний у «Місті» створив перший повноцінний український урбаністичний роман, вибудувавши траєкторію «завоювання» Києва С.Радченком. Від Подолу до «верхів» міста герой долає соціальні й культурні бар'єри, водночас змінюючись внутрішньо. Любовні сюжети з Надійкою, Василівною, Зоською та Ритою «картографують» різні зони міста і різні стани героя. Письменник уважно прописує київський топос, редакторські будні й «циркуляцію текстів», що робить роман цінним документом епохи. Двоїста формула фіналу («він підкорив це місто») запрошує до дискусії про істинного переможця. Композиційна симетрія (дві частини по 14 розділів) дисциплінує «роман успіху», але водночас відкриває простір для психологічного аналізу. Текст поєднує реалістичний опис і модерні прийоми фокусування свідомості. Урбаністичний вимір, київський «текст» і хронотоп роману детально розглядає Р. Мовчан [73].

Тематика «Міста» вибудовується на вузлі «місто – село», екзистенційній самотності та етичному виборі. Степан проходить шлях від провінційної наївності до прагматичної, часом цинічної самоконструкції. Паралельно роман розгортає питання влади й совісті: «підкорюючи» місто, герой втрачає частку

людяності. Взаємини з жінками підкреслюють етапи його внутрішньої еволюції й дефекти емпатії. Розповідь про «шанс міста» для інтелектуальної самореалізації балансує з діагнозом егоцентризму модерної особистості. Це робить текст сучасним для учня, який «освоює» велике місто сьогодні. Конструкція роману добре піддається аналізу через біографічні паралелі та інтертекст. Такий підхід підтримує праця С. Жигун щодо фабульних моделей роману [33].

З погляду поетики, «Місто» – реалістичний роман із модерністськими вкрапленнями: психологічним заглибленням, еротичною відвертістю, грою фокалізацій. Точні топоніми й побутові деталі зумовлюють документальність, а «сни й мотиви» персонажа – інтелектуальну аналітику. Історія успіху підважується моральною амбівалентністю здобутків героя. У цьому сенсі «урбаністичний» реалізм роману доповнено інтелектуальним розмислом про ціну модерності. Для профільної школи важливо показати обидві площини – соціально-історичну й поетикальну. Корисним є зіставлення з європейськими «кар’єрними» романами XIX–XX ст., що на уроці відкриває простір компаративістики. Такий аналіз увиразнює «київський текст» як окремий культурний феномен [18]. У шкільній практиці часто використовують прийом складання таблиці або схеми «Еволюція С. Радченка», де учні виділяють основні етапи змін героя, їхні причини та прояви в тексті див. табл. 1.2.

Таблиця 2.2

Еволюція образу Степана Радченка в романі В. Підмогильного «Місто»

Етап становлення Степана Радченка	Докази (цитати) з тексту	Що це означає?
Від села до міста (прибуття до Києва)	«Здавалося, місто впало йому до ніг...»	Герой зачарований містом, повен мрій і амбіцій
Перші розчарування, нужденне життя	Опис кімнати на Подолі, відчуття самотності	Стикнувся з реальністю: місто байдуже, треба боротися
Прагнення «взяти місто» (навчання, праця)	Степан ретельно вчиться, пише оповідання, шукає роботу	Активно діє, щоб утвердитися, використовує здібності
«Перемоги» над людьми (коханки, друзі)	Його «перемоги» – Надійка плаче, Зоська слухняна...	Відчуває вплив на інших, але втрачає простодушність
Стрімка кар’єра (письменник,	«Він... відчув смак слави...» (опис успіху після публікації)	Герой досягає зовнішнього успіху, задовольняє амбіції

посадовець)		
Крах ілюзій (смерть Зоськи, душевна криза)	Після самогубства Зоськи: «Він не міг збагнути, де схибив»	Усвідомлення моральної відповідальності, каяття?
Фінал: підкорення чи підкореність?	«Так, він переміг... піднявся над містом...» (фінал)	Герой утвердився соціально, але духовно – відкрите питання (чи не втратив щось важливе?)

Подібні схеми допомагають учням простежити динаміку образу і сформулювати власні висновки: чи можна вважати шлях Степана успішним, чи він, зрештою, утратив себе? Цей метод роботи розвиває аналітичне мислення та вміння аргументувати думку цитатами з тексту.

Ю. Яновський. «Майстер корабля» (1928) – роман, який сам автор означив жанром «автобіографічної інженюри», а критики називають «романом-містифікацією» або кіно-романом. Це один із перших експериментів української прози з кіноестетикою та постмодерною грою. Сюжет твору ґрунтується на спогадах літнього кінорежисера То-Ма-Кі (що розшифровується як «Товариш Майстер Кіно», але водночас співзвучне з «Томакин»), який начебто описує молодість – час роботи над фільмом про морські пригоди, будівництва справжнього вітрильника і веселих пригод на знімальному майданчику. Разом із тим, у роман введено вставні розділи – щоденник іншого героя, Севи (прообраз – О. Довженко), а також розділи, де від третьої особи описано події майбутнього (старість То-Ма-Кі на острові). Така складна композиція створює ефект «фільму в романі»: різні часові плани перемежуються, наче кінохроніка й монтажні нарізки. Містифікація полягає в тому, що автор змішує вигадку з реальністю – багато героїв мають реальних прототипів: Професор – це художник В. Кричевський, Директор – моряк П. Нечеса, Сев – режисер Довженко, Тайях – балерина І. Рубінштейн (чи Іда Пензо). Але Ю. Яновський не називає прямо цих імен, залишаючи напівпрозорі натяки, отже читач сам має здогадуватися і грати в цю гру [36].

Тематика та ідеї. «Майстер корабля» – твір про мистецтво і молодість. Він оспівує покоління 1920-х, яке творило український кінематограф з нуля (Одеська кінофабрика постає як символ творчої лабораторії) і було сповнене романтики

дерзань. Центральний мотив – корабель як символ мрії, творчості, яка окрилює людину. Герої роману будують справжній корабель, щоб зняти фільм, але цей процес стає метафорою їхнього життя: вони самі «майстри корабля» свого мистецтва і долі. У творі втілено ідею «діалогу культур»: герої весь час звертаються до світової спадщини – цитують Гете, античних поетів, співставляють себе з західними митцями. Це підкреслює, що українське мистецтво інтегроване в світовий контекст. Також Яновський порушує проблему національної культури в добу змін: його оповідач То-Ма-Кі болісно переживає руйнування старого Києва, спустошення української традиції радянською владою (в романі є епізод, де він бродить по Києву і згадує минуле – підкреслено контраст між величчю історії і зневажливим ставленням нової влади). Проте загалом тон роману світлий: це гімн творчій свободі і дружбі митців, їхньому «вільному людському духові». У кінці твору То-Ма-Кі старий живе на острові, але він не самотній – поруч сини, яких названо на честь друзів молодості. Це символ пам'яті та спадкоємності поколінь [78].

Для школярів «Майстер корабля» цікавий як динамічний, кіностильний текст: у ньому багато екшену, гумору, екзотичних картин (плавання в морі, східні танці Тайях, гонитва піратів – усе це матеріал для уяви). Хоча сюжет досить фрагментарний, учні зазвичай позитивно сприймають роман, якщо вчитель пояснює його специфіку. Варто наголосити на автобіографічному моменті: Яновський сам працював на Одеській кіностудії, дружив із Довженком, захоплювався морем – тому роман сприймається дуже щиро. З методичної точки зору, «Майстра корабля» корисно вивчати в контексті тогочасної культури: можна розповісти про Одеську кінофабрику (нині Одеська кіностудія), показати учням фотографії знімальних груп 1920-х, наприклад, де молодий Яновський із друзями-митцями. Також бажано згадати про УНР (Українську народну республіку) і «злет української державності» 1917–1918 рр., про який мріють герої роману. У програмі рекомендується висвітлювати «Майстра корабля» у суспільно-мистецькому контексті: згадати історію українського кіно, роль Одеси як центру кінематографії, досягнення українських митців у світовій культурі

тощо. Такий культурологічний підхід відповідає завданням компетентнісного навчання, бо показує літературний твір як частину великого процесу, вчить учнів бачити зв'язки між літературою, історією, мистецтвом [25].

Підсумовуючи аналізовані твори, відзначимо, що всі вони об'єднані мотивом пошуку нової людини у добу післяреволюційної перебудови світу. Домонтович показує такий пошук у площині приватного життя і культури (конфлікт «стара» vs «нова» жінка, інтелектуал Варецький vs авангардна Зіна). Хвильовий – у межах морально-ідеологічного вибору (революційний гуманізм vs фанатизм, герой «Я (Романтика)» – роздвоєний між людяністю і жорстокістю і зрештою губить себе). Підмогильний – у сфері соціально-психологічного самоствердження (селяк Радченко прагне стати успішним міським інтелігентом, але платить ціну душевних утрат). Яновський – у дусі романтичного ідеалу (покоління 1920-х як піонери мистецтва і свободи, що намагаються реалізувати високу мрію, будуючи «корабель» майбутнього). Різні аспекти, різні оцінки, проте спільний знаменник – постання модерної української людини. Саме це і робить прозу «Розстріляного відродження» невмирущою, адже багато питань, які вона ставила, залишаються актуальними: як поєднати нове й старе у світогляді, як зберегти моральні орієнтири під час соціальних змін, як досягти успіху і не розгубити душу, як мистецтву виконати свою місію у суспільстві.

Отже, аналіз творів, передбачений програмою, репрезентує різножанрову панораму модерністської прози 1920–1930-х. В. Домонтович у «Дівчині з ведмедиком» моделює інтелектуальну прозу з конфліктом ціннісних систем і феноменом «нової жінки». М. Хвильовий у «Я (Романтика)» оголює моральну катастрофу фанатизму, а в «Коті у чоботях» – буденну іронію революційного побуту, поєднуючи експресію з імпресіоністичною деталлю. В. Підмогильний у «Місті» вибудовує урбаністичний роман становлення, де внутрішня еволюція героя випробовується спокусами влади, слави й еротики. Ю. Яновський у «Майстрі корабля» синтезує кіноестетику, неоромантичний пафос і культурні алюзії, утверджуючи ідею творчої свободи та діалогу культур. Разом ці тексти фіксують народження модерної української людини й демонструють

полістилістичну взаємодію імпресіонізму, експресіонізму, неоромантизму, психологічного реалізму та авангардних експериментів. Для шкільної практики цей корпус забезпечує ґрунт для формування профільних компетентностей – інтерпретації, міжтекстовості, символічного читання, етичної рефлексії; виховує ціннісне ставлення до спадщини «Розстріляного відродження».

Висновки до розділу II

1. У 2024-2025 навчальному році ефективне вивчення прози 1920–1930-х спирається на поєднання компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, інтегративного, ІКТ, проєктно-дослідницького та гуманістично-національного підходів. Кожен урок має чітку мету й очікувані результати, формувальне оцінювання з прозорими критеріями та можливість індивідуальних траєкторій. Зміст подається в контексті історії й мистецтва доби, а тексти читаються повільно, з інтерпретацією та етичними запитаннями. Робота організовується через дискусії, рольові моделі, групові кейси й «довгі» проєкти з реальним публічним продуктом. Цифрові інструменти (онлайн-архіви, карти, е-портфоліо) підтримують дослідження й рефлексію, але не підміняють аналіз тексту. Учитель діє як фасилітатор: вибудовує безпечний простір, модерує джерела, забезпечує доброчесність і співпрацю з культурними інституціями. Вчитель працює з формувальним оцінюванням, за прозорими критеріями, передбачається навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями. Результат – учень, який уважно читає, мислить критично, розуміє історичні травми доби й уміє застосовувати літературний досвід для власних рішень у сучасному житті.

2. Програма для 11 класу філологічного профілю показує, як працюють різні стильові напрями у ключових текстах періоду. В. Домонтович у «Дівчині з ведмедиком» моделює інтелектуальний наратив: зіткнення цінностей, образ

«нової жінки», іронічна авторська гра. М. Хвильовий у «Я (Романтика)» демонструє моральну катастрофу фанатизму, а «Кіт у чоботях» фіксує буденний «зріз» революційної повсякденності через імпресіоністичну деталь і м'яку сатиру. В. Підмогильний у «Місті» розгортає урбаністичний роман становлення: шлях від провінційного юнака до впливового літератора з відкритим моральним рахунком. Ю. Яновський у «Майстрі корабля» синтезує кіноестетику, неоромантичний пафос і культурні алюзії, стверджуючи творчість як простір свободи та дружби митців. Разом ці тексти фіксують народження «нової людини» й взаємодію імпресіонізму, експресіонізму, неоромантизму, психологічного реалізму та авангарду. Для шкільної практики ця добірка дає матеріал для формування інтерпретаційних умінь, роботи з міжтекстовими зв'язками, етичною рефлексією, виховує повагу до мистецької спадщини «Розстріляного відродження».

III.

ВИВЧЕННЯ ЖАНРОВОГО РОЗДІЛУ «ПРОЗА 1920-1930-Х РОКІВ» У КЛАСАХ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ: ОПИС ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

III. 1. Принципи та методи аналізу художнього твору на уроках української літератури

Педагогічний експеримент проводили під час проходження виробничої практики у ліцеї № 25 Рівненської міської ради в 11 класах профільного рівня. Особливу увагу звертали на аналіз художнього твору як центральний методичний компонент уроку літератури. У профільних класах (10–11) він набуває більш системного, літературознавчо обґрунтованого характеру, ніж у базовій школі. Учні старших класів володіють поняттєвим апаратом (сюжет, композиція, художній образ, тема, ідея тощо), здатні до складніших узагальнень. Дослідження показало, що аналіз твору часто викликає труднощі: школярі можуть переказати сюжет, але їм важко “побачити” художні особливості, зрозуміти підтекст. В методиці аналізу прози спиралися на дидактичні праці [], загальнопедагогічні та специфічні принципи для структурованого й ефективного розгляду тексту.

Серед провідних принципів аналізу художнього твору ефективними для прози 1920–1930-х років визначили для себе такі (рис. 3.1):

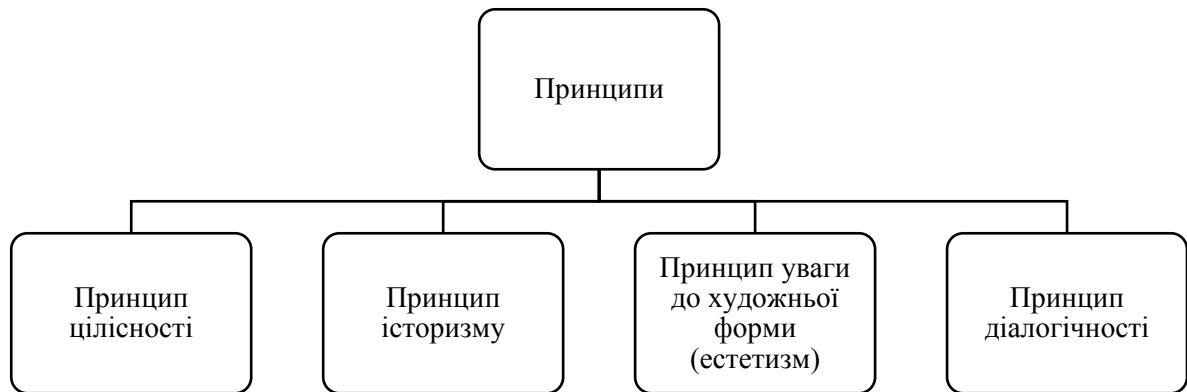


Рис. 3.1 Принципи аналізу художнього твору на уроках української літератури

Принцип цілісності. Твір слід вивчати як єдине ціле, де форма і зміст нерозривні. Це означає, що аналіз не можна зводити лише до тематики чи лише до характеристик героїв – треба показати, як взаємодіють всі компоненти твору (сюжет, образна система, символіка, мова тощо) [3]. Наприклад, аналізуючи новелу, спочатку вчитель пропонує учням визначити тему (про що твір), запитує, які художні засоби допомагають автору донести ідею? Як побудовано сюжет, щоб це підкреслити? Які образи-символи це ілюструють? Таким чином, учні бачать зв'язок змісту і форми. Цілісність передбачає також єдність історичного й естетичного: твір розглядається і в контексті епохи, і з точки зору вічних цінностей. Тому після суто літературного аналізу корисно ставити запитання на кшталт: “Що цей твір дав (чи може дати) сучасному читачеві? Чим він актуальний зараз?” Це привчає учнів не «розкладати твір на частини», забуваючи про цілісний вплив, а навпаки – сприймати і аналіз, і синтез як частини одного процесу. Як пишуть методисти, основна мета аналізу – створити умови для інтерпретації художнього твору учнями, тобто глибокого його розуміння [64]. Інтерпретація можлива лише при цілісному підході: коли учень відчуває емоційно, розуміє ідейно і усвідомлює художню майстерність автора.

Принцип історизму. Він означає, що твір аналізується з урахуванням конкретно-історичних умов його створення та з огляду на літературний процес

доби [4]. На практиці це реалізували через «літературознавчу екскурсію». Учитель-практикант (самі учні, якщо отримали випереджальне завдання) розповідає, як і коли був написаний твір, які події чи особистості стали прототипами, які ідейні впливи мали місце. Аналізуючи роман В. Підмогильного «Місто» (1928), згадали літературну дискусію 1925–1928 рр., коли точилися суперечки про шлях української літератури («в бік Заходу чи під копірвання в отаманщині», за словами М. Хвильового). Знаючи про це, учні глибше зрозуміють, чому герой «Міста» Степан пише «урбаністичні» новели – це позиція автора, який підтримував європеїзацію літератури. Принцип історизму також передбачає пояснення реалій епохи, відображених у творі (наприклад, терміни «комнезам», «чека» в новелах М. Хвильового). Водночас важливо не перетворити урок літератури на урок історії: історичний контекст має висвітлювати твір, а не відтягувати увагу на себе.

Принцип уваги до художньої форми (естетизм). У шкільному курсі раніше нерідко нехтували формою, зосереджуючись на переказі змісту. Сучасна методика наголошує: література – мистецтво слова, тож краса й організація мовлення мають стати предметом розгляду [4]. Аналіз обов'язково включає «розбір тексту»: учні вчать бачити художні засоби й розуміти їхню роль. Це реалізується через запитання на кшталт: «Які епітети ви помітили? Чому автор добирає саме такі?»; «Знайдіть у тексті символічну деталь і спробуйте її інтерпретувати». Спочатку школярам може бути складно, але поступово вони починають «читати між рядків». Наприклад, у романі В. Домонтовича «Дівчина з ведмедиком» (1928) доцільно акцентувати мотив ведмедя (іграшковий ведмедик як символ дитинства, що «тягнеться» за героїнею) і з'ясувати, як цей образ поглиблює характеристику персонажа. Для оживлення роботи доречно використовувати асоціативні вправи: запропонувати створити «емблему твору» – дібрати три символи до роману Ю. Яновського «Майстер корабля» (1928), коротко їх проілюструвати й пояснити вибір. Важливо також практикувати виразне читання ключових уривків і їх «розбір по слову». Наприклад, під час аналізу новели М. Хвильового «Я (Романтика)» (1924) працювали з

кульмінаційним абзацом із пострілом: зіставляємо експресивну лексику внутрішнього монологу оповідача з образом Матері як етичного абсолюту; фіксуємо провідні засоби – антитезу («я – чекіст, але я й людина»), символіку Матері, повтори, зменшувальні форми звертань, ритм і інтонацію фраз. Такі кроки пробуджують емоції й естетичне чуття, бо учні бачать, наскільки тонко автор організує слово й форму.

Принцип діалогічності. Аналіз – це не лекція вчителя, а співбесіда й обмін смислами. Учні мають не лише відповідати, а й ставити власні запитання до тексту, «сперечатися» з автором і одне з одним [109]. Для цього застосовували метод проблемних питань, роботу в малих групах, дебати, «Сократівський семінар», «fishbowl». Наприклад, після розгляду ідейного конфлікту в романі В.Підмогильного «Місто» (1928) провели міні-дебати: одна група (від імені автора/європеїзаторів) відстоює тезу, що місто загартовує людину інтелектуально й професійно; інша – від позиції умовних опонентів героя Степана – доводить, що місто несе ризик духовної ерозії. Діалогічність охоплює й «діалог культур»: зіставлення твору з іншими (українськими та зарубіжними), різними інтерпретаціями й критикою. Наприклад, цитували уривки з оцінок Ю.Шереха (Ю. Шевельова) чи С. Павличко щодо урбаністичного дискурсу 1920-х, запитували: «Чи погоджуєтесь? Чому?» Така робота пожвавлює аналіз і формує культуру аргументації.

У науковому літературознавстві виокремлюють низку методів аналізу художнього твору, які шкільна методика адаптує у вигляді прийомів: (рис. 2.2.)

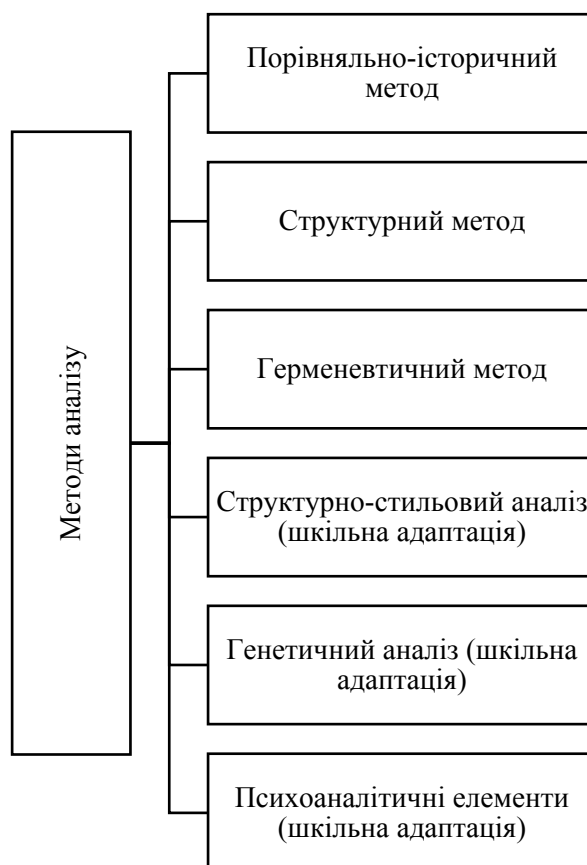


Рис. 2.2 Методи аналізу художнього твору на уроках української літератури

Порівняльно-історичний метод. Розглядали твір у вимірах епохи та літературного процесу, зіставляючи його з типологічно спорідненими текстами. У центрі – виявлення генези мотивів, жанрових форм і поетикальних рішень та їх еволюції. У практиці шкільного читання це - короткий історико-літературний коментар і зіставні таблиці «твір ↔ контексти доби». Метод задає логіку переходу від фактів культурного контексту до інтерпретації образної системи. Він особливо продуктивний для вивчення модернізму 1920–1930-х рр., де компаративні зв'язки очевидні.

Структурний метод. Тракували твір як систему взаємопов'язаних елементів – сюжетних блоків, композиційних вузлів, мережі мотивів і символів, типів нарації. Аналітичний фокус зміщується з питання «що означає?» до «як організація форми виробляє смисл». У роботі з текстом застосовували «карту твору», відстеження повторів/опозицій, ритміко-інтонаційних домінант. Метод дав змогу пояснити учням механізми смислотворення незалежно від

позатекстових чинників. У старшій школі він «підтримує» формалізовану аргументацію та точність цитувань.

Герменевтичний метод. Застосовували з метою інтерпретації смислів у «діалозі» читача з текстом і культурним горизонтом, враховуючи багатозначність образів та роль читацького досвіду. Тлумачення розгортали як послідовність гіпотез, які постійно звіряли з текстовими фактами. Центральним є поняття «злиття горизонтів» (історичного й читацького), яке запобігає догматичній єдиноправильній відповіді. У класі це реалізується через проблемні питання, повільне читання ключових фрагментів, залучення альтернативних критичних позицій. Метод формує критичне мислення й академічну доброчесність (чітке розрізнення факту та інтерпретації). Теоретичну основу становить монографія Х.-Г. Гадамера «Truth and Method» (1969).

Структурно-стильовий аналіз у шкільній адаптації є синтезом структурного бачення з увагою до стильових домінант автора/напряму (лексико-образних, синтаксичних, ритміко-інтонаційних, жанрово-композиційних), включає «розбір по слову», ідентифікацію тропів і фігур, таблиці стильових рис з текстовими доказами. Такий підхід дозволяє пов'язати локальні спостереження з цілісною поетикою твору. У профільних класах сприяє поступовому переходу до літературознавчо обґрунтованих узагальнень. Доцільним є зіставлення авторської манери з канонами напряму (наприклад, неоромантизм, експресіонізм).

Генетичний аналіз у шкільній адаптації зосереджується на джерелах сюжету, прототипах персонажів, міжтекстових зв'язках і «біографії» твору (чернетки, редакції, епіграфи, ремінісценції). Аналітичне завдання – показати, як факти епохи та авторського досвіду переломлюються у художньому світі. Проводили з учнями міні-дослідження, готували довідкові картки, схеми інтертекстуальних переходів із точними посиланнями. Метод поглиблює розуміння мотивів і формує навички академічного пошуку. Особливо показовий для модерністської прози 1920–1930-х рр., де роль прототипів і монтажних джерел велика.

Психоаналітичні елементи у шкільній адаптації включали обережне залучення категорій несвідомого, внутрішнього конфлікту, архетипів і символіки, коли психологічна природа образів є ключем до смислу. Завдання – пояснювати поведінку персонажів через систему мотивів, страхів, потягів і механізмів захисту, не підміняючи текст біографізмом. Метод доречний насамперед для модерністських і експресіоністських текстів, де внутрішня драма формує композицію і стиль. У класі застосовують інтерпретацію символічних деталей і зіставлення архетипних фігур із відповідними текстовими доказами. Учитель окреслює межі тлумачення, підтримує доказовість і коректність формулювань.

Формування в учнів уміння аналізувати образи ефективно забезпечують «таблиці рис характеру» та побудова асоціативних «грон» довкола імені героя (з фіксацією текстових доказів), що структурує інтерпретаційний матеріал; аналіз композиції доцільно підсилювати графічним моделюванням сюжету – побудовою «лінії напруги» від експозиції через зав'язку, розвиток дії та кульмінацію до розв'язки. Зазначені підходи реалізують активний аналіз, коли школярі не пасивно сприймають інформацію, а самі конструюють схеми, заповнюють таблиці, дискутують.

Необхідним компонентом шкільного осмислення прози є словниково-понятійний метод: на матеріалі конкретного тексту закріплюються теоретичні поняття; приміром, після аналізу роману Ю. Яновського «Майстер корабля» (1928) учні формулюють робочі визначення «рамкової композиції» та «автобіографічного роману» на підставі спостережених у творі ознак, що безпосередньо поєднує теорію з практикою.

Отже, аналіз художнього твору у 10–11 класах має спиратися на узгоджену систему принципів і методів, що переводять учнів від переказу до інтерпретації. Принцип цілісності забезпечує нерозривність змісту й форми та поєднання історичного й естетичного виміру. Принцип історизму вводить контекст епохи й літературного процесу, пояснюючи походження ідей, реалій і прототипів. Принцип уваги до художньої форми зосереджує роботу на мовленні, образах, тропіці, інтонації та композиції. Принцип діалогічності організовує обговорення,

проблемні питання й зіставні інтерпретації, формуючи вміння аргументувати. Із методів доцільно комбінувати порівняльно-історичний, структурний і герменевтичний із шкільними адаптаціями структурно-стильового та генетичного аналізів, обережно долучаючи психоаналітичні елементи. Таке поєднання, підкріплене активними практиками (таблиці, рисунки, асоціативні «групи», графічні схеми сюжету), забезпечує глибше розуміння тексту й готовність учнів до самостійного, відповідального читання.

3.2. Особливості роботи з окремими жанрами прози 1920–1930-х років

Жанровий розділ “Проза 1920–1930-х років”, вивчається в 11 класі філологічного профілю, охоплює твори різних жанрів: новели, повісті, романи. Кожен жанр має свою специфіку, яка впливає на методику його опрацювання на уроці. У експериментальній роботі визначали особливості роботи з основними жанровими формами цього періоду, спираючись на специфіку програмових творів та їх характерних рис.

Новели М. Хвильового (“Кіт у чоботях”, “Я (Романтика)”), Г. Косинки (“Фавст”, “Політика”) та інших авторів 20-х років – зразки імпресіоністичної та експресіоністичної малої прози. Для роботи з ними важливо врахувати риси: стислість і насиченість символікою. Новели лаконічні за обсягом, часто позбавлені розлогих описів і концентруються на одному епізоді чи настрої. На уроці доцільно проводити ретельний текстуальний аналіз кожного абзацу. Учитель-практикант застосував метод “пострічкового читання”: читаємо уривок і зупиняємось для обговорення значення окремих фраз. Наприклад, у новелі М.Хвильового “Кіт у чоботях” варто зупинитися на деталях зовнішності та погляду Гапки (товариша Жучок): у тексті її очі подаються як “жучок”, а також порівнюються із блиском серпневого сонця на бузині – тобто не “чорні, як у жука”, а радше темні, живі, “жучкові”. Це точніше скеровує інтерпретацію характеру й настрою героїні. Імпресіоністичним новелам притаманна настроєвість і фрагментарність. Уривчасті, незавершені речення М. Хвильового

передають збуджений, напружений стан оповідача. Пояснювали поняття “потік свідомості”, шукали його прояви в тексті: хаотичні спогади, асоціації, внутрішні монологи у “Я (Романтика)”. Запропонували учням визначення: потік свідомості – різновид внутрішнього монологу, імітує безпосередній, часто хаотичний перебіг думок і відчуттів. Для кращого розуміння прийому залучили міжпредметний зв’язок - із зарубіжною літературою, – твори В. Вулф (“Місіс Делловей”, “До маяка”), М. Пруста (“У пошуках втраченого часу”), в яких теж використано потокові техніки. Порівняльний момент покаже учням, що українські новелісти були в руслі європейських тенденцій.

Осмилювали ознаки модерністської новели – символіку і підтекст. Щоб вчити учнів їх розшифровувати, застосовували види роботи: створення “паспорта новели”. На дошці/плакаті робимо рубрики “Тема. Образи-символи. Лейтмотиви. Настрій”, заповнюємо колективно упродовж аналізу.

Наприклад, у М. Хвильового “Я (Романтика)” у графі “Образи-символи” варто записати: Мати – уособлення добра, любові й жертвності; д-р Тагабат, Дегенерат, Андрюша – художні уособлення різних полюсів внутрішнього конфлікту героя; Ікс/Ігрек/Зет – безликі умовні постаті, що підкреслюють знеособлення людини у революційній машині. Поширену в підручниках формулу “три ‘Я’ замінили точнішим поясненням: герой роздвоєний між “чекістом” і “людиною”, названі персонажі символізують його внутрішні сили та оточення.

Малі жанри дозволяють застосувати інсценізацію, читання в особах – щоб передати емоції героїв. Наприклад, діалог оповідача з Гапкою (товаришем Жучок) у “Коті у чоботях” можна розіграти в ролях, це допоможе відчути іронію та підтекст реплік. Робота з новелою будується на детальному розборі кожної деталі, емоційному зануренні в атмосферу. Використали музичний супровід – тихий сумний романс під час читання напружених внутрішніх монологів у “Я (Романтика)”, щоб учні навчалися тонко відчувати художнє слово, що є метою профільного вивчення літератури.

«Дівчина з ведмедиком» В. Домонтовича (В. Петрова) – інтелектуальний твір, який сам автор означував як філософсько-інтелектуальну повість, попри поширене визначення «роман». Це доцільно підкреслити на уроці як жанрову рамку аналізу. У повісті багато інтелектуальних діалогів, авторських відступів, менше динамічної дії – учням буває складно «тримати нитку» думки. Корисні структурно-логічні схеми. Наприклад, таблиця «Хто і які ідеї висловлює», з графами: «Іполіт Варецький – ідеї/теорії», «Зіна – погляди», «Леся – погляди». Учні добирають тезові репліки та коротко перефразовують: раціоналістичні спроби Варецького «вирахувати» кохання як закономірність, «проба життя» Зіни як експеримент зі свободою, етичні сумніви Аліни (узгоджуємо це з конкретними місцями тексту). Для опертя на перевірені відомості про твір і його проблематику варто використати короткі «паспорти твору» (тема, персонажі, символи).

Для авторських відступів добре працює метод *close reading* із маркерами на полях: «!» – згоден, «?» – незрозуміло/хочу уточнити, «✓» – ключове. Наприклад, коли герой міркує про сенс жити «в стилі епохи», частина класу поставить «?» – і це «запускає» обговорення: що означає «жити стилем» для людей Києва 1920-х і для нас? Поширену фразу «Життя – це інтелектуальне бродяжництво» коректніше подавати як переказ ідейного лейтмотиву, а не як буквальну репліку тексту (формула відома з критики довкола Домонтовича, але не фіксується як пряма цитата повісті) [99].

Повість густо нашарована алюзіями (Ренесанс, «нова доба», київське інтелектуальне середовище), які «подавали» міжпредметно: коротка учнівська «леція - 5 хв» про Н. Макіавеллі (тло ідей про владу/мораль), мінідовідка про київських неокласиків як частину тодішнього культурного поля (М. Зеров, П.Филипович). У «Дівчині з ведмедиком» ці постаті не є прямими персонажами, радше культурним бекграундом епохи, що пояснили метою - не створювати враження «вставлених» реальних осіб у сюжет. Змістом «леції - 5 хв» може бути згадка, що В. Петров (В. Домонтович) – не лише прозаїк, а й учений (археолог, історик культури, соціальний антрополог). Щоб пояснити «інтелектуальну

щільність» прози, «науковий» темперамент героїв. Біографічний штрих стає ключем до стилю мислення автора.

Роман В. Підмогильного «Місто» зручно опановувати як соціальний твір і «роман ідей», вибудовуючи комплексний аналіз у кілька послідовних занять: 1) простежити траєкторію С. Радченка – від «села» через «студента» й «службовця» до «письменника», з акцентом на подієвому русі. 2) зосередитись на напруженні «духовне ↔ тілесне» у стосунках героя з жінками, 3) розшифрувати символіку й новаторство (образ Міста, епіграфи, композиція). Щоб відчутти живу тканину доби, корисно проводити міні-дослідження: «історики» збирають візуальні й фактологічні матеріали про Київ 1920-х і його топографію, яка постає у творі (Хрещатик, Бессарабка, Липки та ін.), «літературознавці» шукають жанрові паралелі, «соціологи» систематизують соціальні типи, а «психологи» складають портрет героя та модель його рішень. Такі «ролі» підсумовують діалог про урбаністичний масштаб роману й внутрішню еволюцію С. Радченка.

Оскільки урбаністична панорама в «Місті» поєднана з глибоким «внутрішнім романом», доцільно з'єднати соціологічний погляд (урбанізація, зміни світогляду молоді 1920-х) із психоаналітичним (провінційний комплекс, прагнення самоствердження – інколи ціною інших), ввести міжтекстові відсилання: у творі зафіксовано десятки алюзій. Варто залучити для порівняння твори: О. де Бальзак («Втрачені ілюзії»), з українського контексту – М.Хвильовий («Вальдшнепи»), «Невеличка драма» В. Підмогильного – для зіставлення моделей «інтелектуал у місті». Актуалізувати побутові реалії допоможе проєкція в сучасність: як сьогодні виглядали б ринки/кафе, що відблискують у романі. Підсумкову рефлексію ефективно провести у форматі «прес-конференції героя», де «Степан» відповідає на питання «журналістів» з класу: таке підбиття підсумків перевіряє глибину читання й підтримує інтерес до великого тексту.

«Майстер корабля» Ю. Яновського тлумачили як автобіографічний «кінороман», у якому оповідь вибудована на досвіді роботи автора на Одеській кінофабриці й свідомо стилізована під кіномову (монтажність, зсув часових

планів) [98]. Міжмедійний підхід ключовий: короткий фрагмент німих стрічок 1920-х (наприклад, «Арсенал» О. Довженка, (1929) допомагає «почути» лексику зйомок і атмосферу ВУФКУ. Щоб розкрити містифікацію, працюємо з картками-відповідниками: То-Ма-Кі – оповідач-редактор, Товариш Майстер Кіно; авторський двійник; Сев – кінорежисер, прототип – О. Довженко; Професор – художник-постановник, прототип – В. Кричевський; Тайях – балерина, прототип – Іта Пензо. «Розкодування» пояснює, навіщо автор шифрує реальних постатей. Доречно коротко окреслити довколишній кіноконтекст: у 1920-х українське кіно працює в системі ВУФКУ; поруч із Довженком сценарії творить і М. Йогансен; у фільмах того часу художнє оформлення робить В.Кричевський – ці штрихи фіксують міжмистецьке тло роману [62].

Полістилістичну будову твору зручно опрацьовувати в групах: «Лірики» читають і коментують листи Тайях (емоційний тон, самопрезентація), «Пригодники» аналізують новелістичну лінію моряка Богдана (авантюрний модуль), «Філософи» формулюють ідейні вузли у монологах То-Ма-Кі (молодість/творчість/пам'ять); таким чином охоплюємо різні «шари» оповіді [121]. Паралельно учні конструюють ментальну карту «Творчість і молодість – це...» (образ корабля як метафори шляху, «порт» як точка зупинки, «зйомка» як акт творення) та збирають власний топ виразних цитат без «мисливства» за ефектними, але неперевіреними формулами – важливі саме текстові докази. Завершуємо розмовою про навмисну «непрозорість» форми: уривчастість сюжету, перетікання часу, відкрита кінцівка лінії Тайях-Сев – усе це естетика модерного роману, де подія поступається настрою й авторському способу бачити світ [98].

Отже, кожен жанр – новела, повість, роман – потребує дещо різних акцентів у методиці. Мала проза вимагає повільного, вдумливого читання по деталях та емоційного відгуку. Повість інтелектуального характеру – залучення інтердисциплінарних знань, обговорення ідей. Роман – системності, поділу на частини аналізу, комплексного підходу (і соціального, і психологічного, і формального). Спільним є те, що в усіх випадках слід прагнути активізації

пізнавальної діяльності учнів: давати їм дослідницькі завдання, рольові ігри, проєкти, щоб вони не були пасивними споживачами інформації. Засвоєння літературного матеріалу найефективніше, коли школяр сам “відкриває” для себе закономірності жанру, знаки, символи, навіть із підказкою вчителя. Такий підхід забезпечує не тільки знання про конкретні твори 20–30-х років, а й формує в учнів загальну естетичну культуру читання, вміння насолоджуватися різними жанрами – від лаконічної новели до епічного роману.

Ефективне вивчення прози 1920–1930-х спирається на диференціацію прийомів за жанрами й чітку організацію уроків. Для модерністської новели (М.Хвильовий, Г. Косинка) ключовими є пострічкове читання, «паспорт новели» (тема, символи, лейтмотиви, настрій), пояснення потоку свідомості, міжпредметні паралелі. Учнів доцільно «тренувати» розшифровувати підтекст і символіку, інсценізувати діалоги, фіксувати інтерпретації у коротких письмових висновках на основі конкретних цитат із тексту. Для інтелектуальної повісті (В.Домонтович «Дівчина з ведмедиком») «працюють» структурно-логічні таблиці «персонаж → ідеї», close reading із позначками «!/?!/✓», контекстуальні мінілекції (неокласици, Ренесанс) і біографічні штрихи автора-вченого. Для урбаністичного роману (В. Підмогильний «Місто») продуктивна модульна побудова: урок - траєкторії С. Радченка, урок «духовне ↔ тілесне», урок символіки/епіграфів, урок - групові міні-дослідження («історики», «літературознавці», «соціологи», «психологи»). Для автобіографічного «кінороману» (Ю. Яновський «Майстер корабля») результативні міжмедійність (фрагменти німих фільмів), «розкодування» псевдонімів (То-Ма-Кі, Сев, Професор, Тайях), груповий аналіз полістилістики (листи, монологи, пригодний модуль), ментальні картт («Творчість і молодість – це...»). Спільним для всіх жанрів є активізація учнів (рольові ігри, прес-конференції, порівняльні кейси), опора на перевірені текстові докази, поступове формування естетичної культури читання, уміння працювати з ідеями, підтекстом і формою.

III.3. Використання інноваційних методик та цифрових інструментів

Сучасний урок літератури значно збагачений новими методиками та цифровими технологіями, що підвищують ефективність і привабливість навчання для учнів покоління Z. Інноваційні методики – це передусім такі, що орієнтовані на активну участь школярів, їх творчу самореалізацію та співпрацю. Розглянемо декілька прикладів методичних інновацій, які можна успішно застосувати при вивченні жанрового розділу “Проза 20–30-х років”, а також огляд цифрових інструментів, котрі доцільно використати у процесі:

Проектні технології. Проектне навчання розглядає клас як дослідницьку спільноту, що впродовж визначеного часу створює завершений продукт і підтверджує висновки текстовими доказами. Його сутність – проблемність, самостійне планування кроків і відповідальність за публічний результат. У літературному модулі 1920–1930-х років це проявляється як міжпредметний синтез: історичне тло, поетика й культурні контексти сплітаються в єдину «карту» твору. Проект забезпечує «довге» занурення, уможливлює зіставлення, наприклад, урбаністики «Міста» В. Підмогильного з культурним простором доби. Він органічно поєднує групову взаємодію з індивідуальним внеском кожного учня. Інтегральним елементом є прозорі критерії: достовірність, логіка, інтертекстуальні зв'язки, культура цитування. Теоретичну основу і класифікації дають українські праці з інтерактивних технологій, де проект постає як модель уроку зі структурованими етапами. У підсумку проектні технології підтримують компетентнісний підхід без втрати глибини текстового аналізу [91].

Дебати й дискусії. Дебаткування описують як освітню форму, що формує аргументаційні вміння, рефутацію й уважне слухання опонента. Воно переводить результати близького читання у публічне доведення позиції на основі цитат і контекстів. У межах теми модернізму й традиції 1920-х років дебати моделюють реальні інтелектуальні конфлікти епохи в безпечному регламенті. Структура формату (послідовність виступів, перехресні запитання, підсумки) забезпечує керованість процесу та симетрію сторін. Для літературознавчого аналізу це означає коректне зіставлення, наприклад, інновацій поетики

М.Хвильового з реалістичною лінією без редукції тексту до гасел. Метод підсилює академічну доброчесність: відмежування факту від оцінки, точне цитування, посилення на джерела. Українська науково-методична література деталізує алгоритми інтерактивних дискусій і місце дебатів у структурі уроку. У підсумку дебати працюють як «лабораторія мислення», де перевіряються якість аргументів і культура полеміки [91].

Метод портфоліо. Портфоліо визначається як системна колекція робіт, що демонструє зусилля, прогрес і досягнення учня впродовж вивчення теми. Воно фіксує індивідуальну траєкторію читання: від первинних нотаток до міні-досліджень із цитатами та інтерпретаціями. У модулі «Проза 20–30-х років» портфоліо акумулює, зокрема, карти персонажів «Дівчини з ведмедиком» В. Домонтовича, мотивні сітки «Міста» В. Підмогильного, рефлексії до «Майстра корабля» Ю. Яновського. Формат напряду підтримує формувальне оцінювання, оскільки дає підстави для об'єктивного зворотного зв'язку. Рефлексивні коментарі до кожної роботи роблять видимим зростання інтерпретаційних умінь. Українські публікації описують портфоліо як інструмент розвитку рефлексії, самооцінювання та академічної автономії. Воно допомагає узгодити вимоги курсу з особистими освітніми цілями учня. Портфоліо стає «довгою пам'яттю» курсу, де простежується і процес, і результат [6].

ТРКМ (читання-письмо-мислення). Технологія розвитку критичного мислення подає урок як послідовність фаз «виклик – осмислення – рефлексія», у кожній з яких діють конкретні стратегії. Її ядро – смислотворення, а не переказ, робота з питаннями високого рівня та доказове письмове/усне оформлення висновків. У прозі міжвоєнного періоду ТРКМ допомагає працювати з фрагментарністю, підтекстом і поліфонією (імпресіоністичні новели М.Хвильового; інтелектуальна полілогічність «Дівчини з ведмедиком» В.Домонтовича). Кластерування понять, таблиця «знаємо – хочемо дізнатись – дізнались», сенкан і «щоденник подвійних нотаток» упорядковують ідеї та роблять видимим хід думки. Письмові мінірефлексії закріплюють інтерпретаційні стратегії й дозволяють переносити їх на інші тексти. Українські

видання докладно описують зміст і адаптацію RWCT/TRKM до шкільної практики. Підхід зберігає текстоцентричність, але переводить учня в позицію дослідника. У результаті формується культура запитань, перевірки припущень і відповідального тлумачення [92].

Інтерактивні ігри та візуальні методи. Ігрові механіки у словесності слугують моделюванням ролей і правил, де «проживаються» ситуації творів без спрощення змісту. Вони випробовують увагу, пам'ять, логіку й уміння узагальнювати, а також підтримують мотивацію у великих за обсягом текстах. У цьому ж полі працює візуалізація мислення: ментальні/концептуальні карти як графічні засоби організації мотивів, образів, топосів. Для «Міста» В. Підмогильного карта дозволяє накласти траєкторію С. Радченка на мережу соціальних і ціннісних конфліктів; для «Майстра корабля» Ю. Яновського – розвести сюжетні модулі й кінометафори. Українські дослідження описують функції ігор у мовно-літературній освіті та підтверджують ефект візуальних карт для осмислення й систематизації. Концепт-карти постають як інструмент зв'язування понять і побудови «картини твору». Такий підхід робить аналіз доступним і водночас глибоким. У підсумку ігрово-візуальні стратегії підтримують інтерпретацію без втрати доказовості [67; 11].

Особливо ефективними у навчанні є цифрові інструменти. Інтеграція ІКТ у навчання літератури вже стала нормою і вимогою державного стандарту [13]. Комп'ютер, смартфон, інтернет – не вороги читання, а помічники, якщо правильно їх застосувати. Визначили під час практики наступні їхні можливості:

1)Онлайн-платформи для інтерактивного навчання. У старшій школі цифрові сервіси виконують конкретні дидактичні функції: тренують понятійний апарат (терміни, течії), перевіряють розуміння змісту творів і підтримують повторення. Практика показує, що набори флеш-карт (наприклад, Quizlet) ефективні для засвоєння літературознавчих дефініцій і довідкових фактів про авторів і твори, бо поєднують коротке визначення з перевіркою пам'яті. Інструменти на кшталт LearningApps доречні для оперативного формувального оцінювання після читання: швидкі тести фіксують не лише фактологію, а й базові інтерпретації

мотивів та образів. Для колективного осмислення емоцій і асоціацій під час аналізу художнього тексту використовують «хмару слів» та короткі опитування (аналогічні до Mentimeter), що допомагає виявити домінантні смисли й настрої. Власні наповнювані банками завдань тести слугують містком до НМТ-типу перевірок, але тематично прив'язуються до конкретних програмних творів. У 10–11 класах така робота органічно вписується в вимоги програм і сучасної методики літератури, де ІКТ розглядають як інструмент активізації читача-учня. Дослідження і методичні розвідки з української літературної освіти демонструють, що ці платформи підвищують мотивацію та дисциплінують повторення, якщо запитання безпосередньо прив'язані до текстів та інтерпретацій [47; 43].

2) Аудіо- та відеоресурси. Літературний урок у ліцеї виграє від залучення різних медіа, якщо вони працюють на мету аналізу тексту. Аудіокниги (уривки повільного, професійного читання) допомагають відчувати інтонацію й ритм прози або поезії, що особливо важливо для модерністських текстів 1920–1930-х років. Документальні сюжети та кінохроніка про авторів/епоху задають культурно-історичний контекст, який потім порівнюється з художнім баченням твору. Із художнім кіно працюють як із альтернативною інтерпретацією: екранізація розглядається не як «ілюстрація», а як режисерська версія, що відкриває дискусію про інваріант тексту та варіанти його прочитання. Мультимедійні матеріали у 10–11 класах використовують під точні дидактичні дії: «стоп-кадр» для аналізу деталі, зіставлення кадру з цитатою, короткий письмовий відгук після перегляду. У дослідженнях з методики саме української літератури підкреслено доречність мультимедійних технологій у старшій школі: від міжвидових зіставлень до створення учнівських міні-відео як підсумкових продуктів. Аудіоуроки/подкасти з української літератури для 8–11 класів слугують допоміжним ресурсом підтримки безперервності читання. Ключовою залишається інтеграція: медіа уточнюють і поглиблюють роботу з художнім текстом, а не замінюють його [16].

3)Віртуальні тури та онлайн-колаборація. Віртуальні екскурсії поєднують просторову уяву з літературним контентом: переміщення цифровими музеями, «адресами» письменників і локаціями творів формує топографію читання. В українській методичній традиції такий формат розглядають як інструмент «входження в епоху» і персоніфікації авторського світу, що особливо цінно для історико-культурних тем 11 класу. Онлайн-дошки (типу Padlet) створюють спільні «стінгазети» з цитатами, асоціативними колажами, тезами для дискусій і слугують простором відкладеної розмови. На таких дошках легко вибудовувати мапи персонажів і мотивів, збирати міні-рецензування прочитаного, вести «щоденник читача» класу. У практиці українських учителів і в описах досвіду наголошено, що колаборативні дошки підтримують міжурочну комунікацію та відповідальність за власний внесок. Віртуальні тури та спільні онлайн-простори доречні і в змішаному навчанні: частину матеріалів учні готують онлайн, а в класі – обговорюють і захищають. Для 11 класу це природний спосіб вивести інтерпретацію за межі уроку і сформувати «спільноту читання». Водночас акцент на джерелах і перевірці фактів дисциплінує роботу з візуальними матеріалами. Підсумок: простір «текст ↔ місце ↔ спільнота» починає працювати на глибину розуміння [116;118].

4)Цифрові презентації та проекти (зокрема буктрейлер). У старшій школі цифрові презентації доречні як форма укрупненого висловлення: від тематичних колажів до «захисту інтерпретації» з цитатними доказами. Буктрейлер – короткий відеопродукт за мотивами книжки – в українських публікаціях описують як технологію, що поєднує читацьку мотивацію, медіаграмотність і навички синтезу змісту. Для 11 класу це означає роботу «втрое»: добір ключових епізодів, формулювання інтризи без спойлерів і точний супровід цитатами. Такі продукти доречно оцінювати за рубриками: смислова адекватність тексту, композиція, робота з джерелами, етичність використання медіа. Окремі дослідження і методичні матеріали в Україні фіксують ефект зростання читацької активності завдяки буктрейлерам і рекомендують розкласти процес на етапи від сценарію до монтажу. У старших класах добрим тлом слугують

також порівняльні презентації (наприклад, «образ міста в романі та в культурній пам'яті») з чітким посиланням на текст. Важливо зберігати пріоритет тексту: будь-яка візуалізація підвладна перевірці цитатою і логікою твору. Цифровий проєкт тут не «обгортка», а спосіб зафіксувати власне розуміння [26;52].

5)Інклюзивний та корекційний потенціал цифрових технологій. Для учнів з ООП цифрове середовище відкриває додаткові канали сприйняття: субтитроване відео, повільне аудіочитання, адаптивні шрифти, версії тексту з полегшеним дизайном. Українські публікації підкреслюють, що ІКТ в інклюзивному освітньому процесі працюють за умови диференціації завдань і модальностей сприйняття. Досвід уроків української літератури з використанням іммерсивних інструментів для учнів з ООП засвідчує підвищення залученості: візуально-аудіальні підказки знімають надмірне когнітивне навантаження і переводять увагу до сенсу прочитаного. Методичні студії також наголошують на необхідності поєднувати цифрові засоби з чіткою структурою уроку та малими кроками в опрацюванні художнього тексту. Для 11 класу це може означати комбінацію коротких уривків аудіокниги з одночасним читанням і маркуванням ключових слів, а також використанням візуальних схем. Усе це узгоджується з сучасними підходами інклюзивної освіти в українському шкільному контексті. Важливим є й етичний компонент: доступність не зводиться до «спрощення», а забезпечує альтернативні шляхи до розуміння. Таким чином, цифрові практики тут працюють як інструменти рівного доступу до літературного досвіду [32].

Отже, використання інноваційних методик і цифрових інструментів у курсі української літератури (11 клас) забезпечує вищу мотивацію, керовану діяльність і доказовий характер навчання. Проєктні технології занурюють клас у тривале дослідження з публічним продуктом і текстовими доказами, поєднуючи групову взаємодію з індивідуальним внеском. Дебати й дискусії переводять близьке читання в культуру аргументації та академічної доброчесності, формуючи критичне мислення. Портфоліо працює як «довга пам'ять» курсу й інструмент формувального оцінювання, фіксуючи поступ, рефлексію та особисту траєкторію учня. ТРКМ структурує урок за фазами

«виклик – осмислення – рефлексія» й робить мислення видимим через ЗХД-таблиці, кластери, сенкани та короткі письмові висновки. Цифрові засоби (онлайн-платформи перевірки, аудіо- й відеоресурси, віртуальні тури, спільні онлайн-простори, презентації та буктрейлери) розширюють канали сприйняття, але зберігають пріоритет тексту й повертають учня до цитати та інтерпретації. Інтерактивні ігри й візуальні методи (ментальні/концептуальні карти, сюжетно-рольові моделі) разом із інклюзивним потенціалом ІКТ (субтитри, аудіочитання, адаптивні формати) забезпечують доступність і глибину аналізу, формуючи компетентності самостійного, відповідального читача.

Висновки до розділу III

1. Експериментальна робота показала, що результативне опанування прози 1920–1930-х ґрунтується на поєднанні компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегративного, ІКТ-, проєктно-дослідницького та гуманістично-національного підходів. Кожен урок має чітко сформульовану мету й очікувані результати, працює з формувальним оцінюванням за прозорими критеріями та передбачає індивідуальні освітні траєкторії. Матеріал подається у зв'язку з історією та мистецтвом доби, а читання відбувається повільно, з інтерпретацією і постановкою етичних запитань. Організація роботи спирається на дискусії, рольові моделі, групові кейси і «довгі» проєкти з публічним продуктом. Цифрові засоби (онлайн-архіви, карти, е-портфоліо) підтримують дослідження й рефлексію, не підміняючи аналізу тексту. Учитель виступає фасилітатором: створює безпечне середовище, модеруючи джерела та дотримання доброчесності, налагоджує співпрацю з культурними інституціями. Підсумок – випускник, який уважно читає, мислить критично, розуміє травматичні досвіди епохи й уміє застосувати літературні сенси у власних рішеннях.

2. Ефективне вивчення прози 1920–1930-х враховує жанрову специфіку й чітко структурує уроки. Для модерністської новели (М. Хвильовий, Г. Косинка)

ключові прийоми – пострічкове читання, «паспорт новели» (тема, ідея, символи, лейтмотиви, настрій) та пояснення потоку свідомості з міжпредметними паралелями; учнів тренують розшифровувати підтекст і символіку, інсценізувати діалоги й фіксувати висновки короткими письмовими нотатками. Інтелектуальну повість (В. Домонтович «Дівчина з ведмедиком») доцільно опрацьовувати через таблиці «персонаж → ідеї», close reading із позначками «!/?/✓», контекстні міні-лекції (неокласицизм, Ренесанс) і біографічні штрихи автора-вченого. Урбаністичний роман (В. Підмогильний «Місто») вибудовується модульно: траєкторія С. Радченка; блок «духовне ↔ тілесне»; символіка й епіграфи плюс групові міні-дослідження («історики», «літературознавці», «соціологи», «психологи»). Автобіографічний «кінороман» (Ю. Яновський «Майстер корабля») розкривається через міжмедійність (фрагменти німих фільмів), «розкодування» псевдонімів (То-Ма-Кі, Сев, Професор, Тайях) і спільний аналіз полістилістики (листи, монологи, пригодний модуль) з ментальною картою «Творчість і молодість – це...». Для всіх жанрів спільними лишаються активізація учнів, опора на точні текстові докази та поступове виховання естетичної культури читання. Така диференціація робить роботу змістовною й керованою. У результаті жанрові стратегії підсилюють цілісне бачення літпроцесу доби.

3. Залучення інноваційних методик і цифрових інструментів у 11 класі підвищує мотивацію, робить навчальну діяльність керованою та підтвердженою доказами. Проєктні формати забезпечують тривале дослідження з публічним результатом і балансом командної та індивідуальної роботи. Дебати й дискусії переводять близьке читання в культуру аргументації та академічної доброчесності, розвиваючи критичне мислення. Портфоліо виконує роль «довгої пам'яті» й інструмента формуального оцінювання, де видно поступ і рефлексію. ТРКМ структурує урок у зв'язці «виклик – осмислення – рефлексія» та робить мислення видимим через ЗХД-таблиці, кластери, сенкани й короткі письмові підсумки. Цифрові засоби (онлайн-архіви, карти, е-портфоліо, презентації, буктрейлери, віртуальні тури) розширюють канали сприйняття, але утримують

пріоритет тексту і повертають учня до цитати та інтерпретації. Ігрові та візуальні практики (ментальні/концептуальні карти, сюжетно-рольові моделі) разом з інклюзивним потенціалом ІКТ (субтитри, аудіочитання, адаптивні формати) гарантують доступність і глибину аналізу.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі було досліджено прозу 1920-1930х років з нахилом на профільний рівень, згідно поставлених завдань можна зробити наступні висновки:

1. Українська проза 1920-1930-х років розвинулася завдяки українізації та харківській культурній інфраструктурі (журнал «Червоний шлях», кооператив «Книгоспілка»). Конкуренція угруповань «ВАПЛІТЕ», «Гарт», неокласиків і «Ланки»/МАРС задала спектр від авангарду до класичної дисципліни, дискусія з гаслами М. Хвильового переорієнтувала на Європу. Жанрово-стильове поле було полістилістичним: імпресіонізм, експресіонізм, неоромантизм, психологічний реалізм, урбанізм, інтелектуальна проза, авангард співіснували, взаємно збагачувалися. Домінували теми насильства, морального вибору,

урбанізації та самотності; репрезентативні твори – М. Хвильового, Г. Косинки, В. Підмогильного. Перекладацька діяльність В. Підмогильного зблизила композиційні й стильові моделі з європейськими. На початку 1930-х централізація та соцреалізм згорнули плюралізм, а спадкоємність утримали еміграційні середовища до реабілітації у кінці 1980-х.

2. Жанрово-стильовий профіль української прози 1920–1930-х сформувався як полістилістичний модерністський простір, де співіснували й взаємодіяли різні естетики. Імпресіонізм і експресіонізм надали письму фрагментарності, монтажності та нервової інтонації (М. Хвильовий – «Сині етюди», «Я (Романтика)»; Г. Косинка – імпресіоністичні новели). Неоромантизм у Ю. Яновського («Майстер корабля») поєднав героїчний пафос, символіку свободи й густу інтертекстуальність, залучаючи морську стихію як метафору творчого самотворення. Психологічний реалізм та урбанізм у В. Підмогильного («Місто») висунули на передній план внутрішню еволюцію особистості й міський простір як випробування цінностей. Інтелектуальна проза В. Домонтовича («Дівчина з ведмедиком», «Доктор Серафікус») розгорнула дискурсивні діалоги про культуру й ідентичність, використовуючи іронію та парадокс як конструктори смислу. Авангард (футуристичні експерименти М. Йогансена, Г. Шкурупія), малі форми, сатирично-гумористичні жанри (О. Вишня) і перші спроби детективу та пригодницької прози істотно розширили жанровий діапазон. Ключовою ознакою періоду став синтез європейських модерністських технік із національною традицією (посилений перекладами й міжмистецькими впливами), що закріпив високий стандарт художньої мови попри подальшу уніфікацію 1930-х.

3. «Дівчина з ведмедиком» В. Домонтовича демонструє інтелектуальний наратив, іронію, діалог культур та образ «нової жінки», що зручно аналізувати через таблиці «персонаж → ідеї» й close reading. «Я (Романтика)» М. Хвильового оголює фанатизм і моральну катастрофу, а «Кіт у чоботях» фіксує буденність революції імпресіоністичною деталлю – матеріал для етичної дискусії та аналізу точки зору. «Місто» В. Підмогильного – урбаністичний роман становлення з

акцентом на внутрішню еволюцію героя та символіку міста, придатний для модульного вивчення й групових досліджень. «Майстер корабля» Ю.Яновського поєднує неоромантику, кіноестетику й інтертекст, стимулюючи міжмедійні порівняння й роботу з псевдонімами. Тексти охоплюють імпресіонізм, експресіонізм, психологічний реалізм, неоромантизм і авангард, даючи підстави для формування інтерпретаційних умінь. Методично вони дозволяють розвивати етичну рефлексію, роботу з алюзіями/символами та культуру аргументації на уроці.

4.Ефективне вивчення прози 1920–1930-х спирається на диференціацію прийомів за жанрами й чітку організацію уроків. Для модерністської новели (М.Хвильовий, Г. Косинка) ключовими є пострічкове читання, «паспорт новели» (тема, символи, лейтмотиви, настрої), пояснення потоку свідомості, міжпредметні паралелі. Учнів доцільно «тренувати» розшифровувати підтекст і символіку, інсценізувати діалоги, фіксувати інтерпретації у коротких письмових висновках на основі конкретних цитат із тексту. Для інтелектуальної повісті (В.Домонтович «Дівчина з ведмедиком») «працюють» структурно-логічні таблиці «персонаж → ідеї», close reading із позначками «!/?!/✓», контекстуальні мінілекції (неокласици, Ренесанс) і біографічні штрихи автора-вченого. Для урбаністичного роману (В. Підмогильний «Місто») продуктивна модульна побудова: урок - траєкторії С. Радченка, урок «духовне ↔ тілесне», урок символіки/епіграфів, урок - групові міні-дослідження («історики», «літературознавці», «соціологи», «психологи»). Для автобіографічного «кінороману» (Ю. Яновський «Майстер корабля») результативні міжмедійність (фрагменти німих фільмів), «розкодування» псевдонімів (То-Ма-Кі, Сев, Професор, Тайях), груповий аналіз полістилістики (листи, монологи, пригодний модуль), ментальні картт («Творчість і молодість – це...»). Спільним для всіх жанрів є активізація учнів (рольові ігри, прес-конференції, порівняльні кейси), опора на перевірені текстові докази, поступове формування естетичної культури читання, уміння працювати з ідеями, підтекстом і формою.

5. Педагогічний експеримент довів продуктивність компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, інтегративного, ІКТ- і проєктно-дослідницького підходів, із прозорими критеріями та формувальним оцінюванням. Принципи цілісності, історизму, уваги до форми й діалогічності переводять учня від переказу до аргументованої інтерпретації. Доцільно комбінувати порівняльно-історичний, структурний, герменевтичний і шкільні версії структурно-стильового та генетичного аналізів, обачно залучаючи психоаналітичні елементи. Активні прийоми (порівняльні таблиці рисунки, асоціативні «грона», графічні схеми сюжету) увиразнюють, логічно структурують міркування здобувачів профільної освіти. Урок впорядковується через дискусії, рольові моделі, групові кейси та «довгі» проєкти з публічним продуктом. Результат – учень, здатний до повільного читання, критичного мислення, міжтекстових зв'язків, відповідальних етичних висновків.

6. Проєктні формати з е-портфоліо забезпечують тривале дослідження, видимість поступу та сталість рефлексії в межах формувального оцінювання. Дебати/дискусії переносять *close reading* у культуру аргументації й академічної доброчесності, посилюючи громадянські компетентності. ТРКМ структурує мислення за моделлю «виклик – осмислення – рефлексія» (ЗХД-таблиці, кластери, сенкани, короткі письмові підсумки). Цифрові засоби – онлайн-архіви, карти, презентації, буктрейлери, віртуальні тури – розширюють канали сприйняття, але повертають до цитати й інтерпретації як ядра уроку. Ігрові й візуальні практики (ментальні/концептуальні карти, сюжетно-рольові моделі) підвищують мотивацію та доступність для різних учнів. Інклюзивні опції ІКТ (субтитри, аудіочитання, адаптивні формати) зменшують бар'єри та підвищують результативність засвоєння матеріалу.

6. Підсумкове оцінювання забезпечує об'єктивність і підбиття результатів, а формувальне робить оцінювання інструментом навчання; їх поєднання знімає напруження та зміщує фокус із «натаскування на тест» до розуміння. Ключові проблеми – високі ставки НМТ, дефіцит часу, перевантаження вчителя, нестача готових критеріїв/шаблонів і інерція культури «балом карати». Рішення

включають обов'язковий розбір типових помилок після контрольних, індивідуальні плани покращення та відмову від рейтингів на користь відстеження прогресу. Потрібні пакети інструментів (шаблони рубрик, бланки рефлексії, електронні журнали з полями для коментарів) і цільовий розвиток педагогів (предметні модулі, практикуми зі зворотного зв'язку, горизонтальний обмін кейсами). Варто впроваджувати швидкі індикатори розуміння («світлофор», exit tickets), само- і взаємооцінювання, а також системну комунікацію з батьками через портфоліо прогресу. Довгостроково ефективність підсилює наближення зовнішніх оцінювань до вимірювання компетентностей і підтримувальний внутрішньошкільний моніторинг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко, О., Пахаренко, В. (2018) Українська література: підручник для 10 класу рівня стандарту та академічного. Київ. 205 с.
2. Агеева, В. (2006) Поетика парадоксу. Інтелектуальна проза Віктора Петрова-Домонтовича. Київ : Факт. 432 с.
3. Артамонов, О. (2023) Роман В. Домонтовича «Без ґрунту» у світлі схоластичного екземпляризму. *Слово і Час*. 2023. № 4. С. 47–63. URL: <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2023.04.47-63> (дата звернення: 04.09.2025).

4. Башкирова О. (2024). Модель аналізу модерністської новели у процесі підготовки студентів освітніх спеціальностей до викладання в середній школі. *Мистецтво лінгводидактики*. 2024. Т. 14, № 2. С. 22–38.
5. Башманівська, Л. (2024). Методика навчання української літератури: від теорії до практики: навчально-методичний посібник. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 148 с.
6. Білик, Г. (2020) Неокласики. *Енциклопедія Сучасної України, Том 23*. URL: <https://esu.com.ua/article-73604> (дата звернення: 09.09.2025).
7. Брюховецький, В. 2019. Засновок концепції “безгрунтовності” Віктора Петрова. *Слово і час*. № 7. С. 3–17. URL: <https://doi.org/10.33608/0236-1477.2019.07.3-17> (дата звернення: 04.09.2025).
8. Бутенко, Л. (2022) Концепт-карти як засіб методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука*. № 1 (179). С. 3–16. URL: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1\(179\)-3-16](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-1(179)-3-16) (дата звернення: 10.09.2025).
9. Васьків, М. (2020) Романні форми в українській експериментальній літературі 1920-30-х рр.: генеза, проблематика, жанрові модифікації й різновиди : дис. ... д-ра філософії в галузі філософії : 10.01.01. Київ, 2020. 407 с.
10. Використання цифрових технологій на уроках мови та літератури. (2025). *Освітній портал Ранок*. URL: <https://ranok-portal.com.ua/publikatsii/vykorystannya-cyifrovyyh-tehnologij-na-urokah-movy-ta-literatury/> (дата звернення: 10.09.2025).
11. Вишницька, Ю., Тверітінова, Т. (2022) Історія зарубіжної літератури межі XIX–XX століть : навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Київ : Київ. університет імені Бориса Грінченка, 2022. 304 с.
12. Всеукраїнська школа онлайн. (2025) *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://lms.e-school.net.ua/> (дата звернення: 10.09.2025).
13. “Вчися вухами”: аудіоуроки з української мови, літератури й історії України для 8–11 класів від ГО “Смарт освіта”. (2025). *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/2023/03/23/vchysya-vuhamy-audiouroky-z-ukrayinskoyi->

[movy-literatury-j-istoriyi-ukrayiny-dlya-8-11-klasiv-vid-go-smart-osvita/](#) (дата звернення: 10.09.2025).

14.Голота, О. (2025). Літературний репортаж 1920–1930-х років як жанр лівого мистецтва (на матеріалах журналу «Нова Генерація»). *Наукові записки НаУКМА. Літературознавство*. № 4-5. С. 60–71. URL: <https://doi.org/10.18523/2618-0537.2024.4-5.60-71> (дата звернення: 04.09.2025).

15.Горболіс, Л. (2025). Урбаністична парадигма роману «Місто» Валер'яна Підмогильного: текст і підтекст. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. Т. 2, № 3. С. 55–61. URL: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2025.3.2/09> (дата звернення: 09.09.2025).

16.Горобенко К. (2021). МАРС. *Енциклопедія Сучасної України, Том 19*. URL: <https://esu.com.ua/article-65654> (дата звернення: 09.09.2025).

17.Городнюк Н. (2014). «Місто» В. Підмогильного як «Роман Культури». *Літературознавчі обрії. Праці молодих учених*. № 19. С. 76–83.

18.Гричаник, Н. (2013). Проблема шкільного аналізу епічного твору в методичній науці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць*. № 22(32). С. 202–206.

19.Гундорова, Т. (2009). Проявлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. 2-ге вид. Київ : Часопис «Критика». 441 с.

20.Гуцуляк С. (2024). «Прекрасний Ю. Я.»: як подавати / полюбити творчість Юрія Яновського в НУШ. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. № 208. С. 128–135. URL: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-17> (дата звернення: 09.09.2025).

21.Давидова К. (2025) Освітній буктрейлер як новітня технологія популяризації читання на уроках української літератури. *Освітній проєкт «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/stattya-osvitniy-buktreyleyler-yak-novitnya-tehnologiya-populyarizaci-chitannya-na-urokah-ukra-nsko-literaturi-64535.html> (дата звернення: 10.09.2025).

- 22.Джи Дж. Група "київських неокласиків": коротко. *Dovidka.biz.ua*. URL: <https://dovidka.biz.ua/hrupa-kyivskyh-neoklasykiv-korotko> (дата звернення: 10.09.2025).
- 23.Доценко, Р. (2005). ВАПЛІТЕ (Вільна академія пролетарської літератури). *Енциклопедія Сучасної України* / ред.: І. М. Дзюба та ін. К. 220 с.
- 24.Ємельянова, М. (2017). Лексичні особливості художнього зображення визвольного руху 20-х років XX століття у творах Григорія Косинки. *Scientific Journal «ScienceRise»*. 2017. Т. 11. С. 54–58. URL: <https://doi.org/10.15587/2313-8416.2017.116110> (дата звернення: 04.09.2025).
- 25.Жигун, С. (2021). Джерела фабульних моделей Валер'яна Підмогильного. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції*. № 18. С. 19–26.
- 26.Жигун, С. (2015). Лабіринти і горизонти українського неореалізму : монографія. Київ : Бізнесполіграф, 400 с.
- 27.Жуковська, Т., Орел, Н. (2023). Особливості формувального оцінювання учнів початкової ланки Нової української школи. *Педагогічна Житомирщина*. Т. 4, № 32. С. 1–4.
- 28.Журба, С., Журба, О. (2013). Автобіографічність роману «Майстер корабля» Ю. Яновського. *Літератури світу: поетика, ментальність і духовність : збірник наукових праць* / ред. А. Козлов. Кривий Ріг, Т. 2. С. 112–121.
- 29.Журба, С. (2000). Художній світ української імпресіоністичної повісті 20-х років XX століття : монографія. Тернопіль : СМП "Астон", 120 с.
- 30.Іваницька С. (2019). Сергій Єфремов та Віктор Петров: відмінність естетичних уподобань чи конфлікт генерацій?. *Українська біографістика*. № 18. С. 136–159. URL: <https://doi.org/10.15407/ub.18.136> (дата звернення: 04.09.2025).
- 31.Історія української літератури XX століття / В. П. Агеева та ін. ; ред. В. Г. Дончик. Київ : НАН України, 1998. 463 с.
- 32.Кавальчук О. Червоний шлях, часопис (1923-1936) / ред.: В. А. Смолій, others. Київ : Наук. думка, 2021. 773 с.

- 33.Капітан Ю., Мафтин Н. (2025). Інтелектуальна проза Віктора Домонтовича в контексті європейської: спільне та відмінне (методичний аспект). *Академічні візії*. № 42. С. 1–9. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15348823> (дата звернення: 09.09.2025).
- 34.Капленко О. (2021). Інтерпретаційна парадигма творчості В. Домонтовича. *Література та культура Полісся*. Т. 102, № 17. С. 81–89. URL: <https://doi.org/10.31654/2520-6966-2021-17f-102-81-89> (дата звернення: 04.09.2025).
- 35.Ковалів Ю. (2020). Літературна дискусія в Україні 1925-28. *Енциклопедія Сучасної України, Том 17*. URL: <https://esu.com.ua/article-55772> (дата звернення: 09.09.2025).
- 36.Ковалів Ю. (2023). Прологомени "химерної прози". *Literary Studies*. № 64. С. 69–80. URL: [https://doi.org/10.17721/2520-6346.1\(64\).69-80](https://doi.org/10.17721/2520-6346.1(64).69-80) (дата звернення: 09.09.2025).
- 37.Колошук Н. (2018). Порівняльне літературознавство : посіб. для ВНЗ. Київ : Кондор, 424 с.
- 38.Коляда, А. (2025). Методика вивчення одинадцятикласниками жанрового розділу «Проза 1920–1930-х років XX століття. *Українська література в культурологічному аспекті*: матеріали науково-практичного семінару / ред. кол. О. Кирильчук, М. Крупка. Випуск V. Рівне : РДГУ. 46 с. С. 19-24.
- 39.Компетентнісний підхід до вивчення української літератури в основній школі (2017) / С. Паламар та ін. Київ : «Сам». 112 с.
- 40.Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи : навч. посіб. / О. М. Горошкіна та ін. Київ : Пед. думка, 2022. 221 с.
- 41.Коновалова М., Шкурят Ю. (2020). Людина в урбаністичному просторі романів «Місто» В. Підмогильного та «Дівчина з ведмедиком» В. Домонтовича. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. Т. 4, № 4. С. 24–28.
- 42.Кулакевич Л. М. Жанрова палітра української авантюрно-пригодницької прози першої третини XX століття. *Alfred Nobel University Journal of Philology*.

2020. Т. 20, № 2. С. 87–95. URL: <https://doi.org/10.32342/2523-4463-2020-2-20-8> (дата звернення: 09.09.2025).
43. Кулешова О. (2022). Формувальне оцінювання у базовій школі : навч.-метод. посіб. Миколаїв : ОППО, 101 с.
44. Курбала Я. Алюзії як різновид інтертекстуальності (на матеріалі роману "Місто" Валер'яна Підмогильного). *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*. 2017. № 26. С. 7–15.
45. Куцевол О. (2009). Методика викладання української літератури (креативноінноваційна стратегія): навч. посіб. Київ : Освіта України, 464 с.
46. Лавріненко Ю. Розстріляне відродження : антологія 1917-1933 : поезія - проза - драма - есей / ред. Ю. Лавріненко. Paris : Instytut Literacki, 1959. Т. 37. 976 с.
47. Лаврова А. (2021). Метод проєктів на уроках української літератури в старших класах. *Молодий вчений*. № 4 (92). С. 50–53. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-4-92-11> (дата звернення: 10.09.2025).
48. Ленська С. (2015). Українська мала проза 1920 – 1960-х років: ідейно-тематичні домінанти, жанрові моделі і стильові стратегії : дис. ... д-ра філософії в галузі філології : 10.01.01. Київ, 2015. 470 с.
49. Малюга Н. (2016) Створення комічного ефекту засобами словотворення (про мовне чуття Остапа Вишні). *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2016. Т. 14. С. 214–225. URL: <https://doi.org/10.31812/filstd.v14i0.223> (дата звернення: 09.09.2025).
50. Макаренко А. Етапи вивчення художнього твору в школі. *isaieva.kiev.ua*. URL: <http://www.isaieva.kiev.ua/download/f/prez-student-2-1-kurs-6.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).
51. Мирончук Ю., Башманівська Л. Інтерактивне навчання на уроках української літератури в НУШ. *Мовно-літературознавчий контекст у сучасному освітньому просторі* : Зб. матеріалів Всеукр. науково-практ. конф., м. Житомир, 20 трав. 2024 р. Житомир, 2024. С. 1–5.

- 52.Мельник В. Суворий аналітик доби : Валер'ян Підмогильний в ідейно-естетичному контексті української прози першої половини ХХ ст. Київ : ВІПОЛ, 1994. 320 с.
- 53.Мірошниченко Л. (2000). Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підруч. для студ. вищ. закл. освіти. Київ: Ленвіт. 240 с.
- 54.Мовчан О. (2008). Український модернізм 1920-х: портрет в історичному інтер'єрі : монографія. Київ : Стилос, 542 с.
- 55.Мовчан Р. Київський роман Валер'яна Підмогильного. *Journal "Ukrainian sense"*. 2021. № 1. С. 5–20. URL: <https://doi.org/10.15421/462101> (дата звернення: 09.09.2025).
- 56.Муляр О. П., Василенко Н. В. Дидактичні аспекти використання інтерактивної дошки Padlet у процесі навчання історії у закладах загальної середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки» (Категорія «Б»)*. Т. 24, № 53. С. 123–137. URL: [https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-24\(53](https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-24(53) (дата звернення: 10.09.2025).
- 57.Навчальні програми для 10-11 класів (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011 рік) URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
- 58.Наєнко М. (2003). Історія українського літературознавства : підручник. 2-ге вид. Київ : Академія, 365 с.
- 59.Наукові основи методики літератури (2002): навч.-метод. посіб. / за ред. Н.Волошиної. Київ : Ленвіт. 344 с.
- 60.Ніколенко К. «Діалог культур» у романі Ю. Яновського «Майстер корабля». *Філологічні науки : зб. наук. праць*. 2018. № 28. С. 48–55.
- 61.Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- 62.НУШ. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf> (дата звернення: 10.09.2025).

63. Нормативно-правове забезпечення освіти (2004): у 4 ч. Харків : Основа, Ч. 1. 144 с.
64. Одеса 20-х: Остап Бендер чи То-Ма-Ки?. *PEN Ukraine*. URL: <https://pen.org.ua/odesa-20-kh-ostap-bender-chy-to-ma-ki> (дата звернення: 10.09.2025).
65. Павличко С. (1997). Дискурс модернізму в українській літературі: монографія. Київ: Либідь. 360 с
66. Пасічник Є. (2000) Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: посіб. для студ. вищ. закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с
67. Пошетун О. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 141 с.
68. Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-п#Text> (дата звернення: 10.09.2025).
69. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> (дата звернення: 10.09.2025).
70. Пуніна О. Юрій Яновський. Критика. Кіноконструкція в романі Юрія Яновського «Майстер корабля». *Портал Експеримент: культура, освіта та наука*. URL: <https://md-eksperiment.org/post/20210902-kinokonstrukciya-v-romani-yuriya-yanovskogo> (дата звернення: 10.09.2025).
71. Путівник для інтелектуального бродяжництва. *Krytyka*. URL: <https://krytyka.com/ua/articles/putivnyk-dlya-intelektualnoho-brodyazhnytstva/print> (дата звернення: 10.09.2025).
72. Радянський шпигун в українському авангарді. Віктор Петров-Домонтович. *Історична спадщина України: візуальні джерела та архів*.

URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/radianskii-shpigun-v-ukrayinskomu-avangardi> (дата звернення: 10.09.2025).

73.Родіонова І. (2020). Історія української літератури XX століття : навч.-метод. посіб. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 280 с.

74.Роман «Місто» Підмогильного: яким був Київ 100 років тому. *Твоє місто*. URL: https://tvoemisto.tv/exclusive/lyublyu_misto_i_ne_myslyu_sebe_poza_nym_143983.html (дата звернення: 10.09.2025).

75.Романишина, Н. (2025). Виробнича (педагогічна) практика із української літератури в системі підготовки магістрів. Рівне: РДГУ, 2024. 75 с.

76.Романишина, Н. (2023). Євроінтеграційний поступ системи літературної освіти в Україні. *Європейська інтеграція України в умовах війни Росії проти України: Роль академічних та громадських спільнот*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (м. Рівне, 09 листопада 2023 р.) Українська Асоціація Викладачів і Дослідників Європейської Інтеграції; Київ. С. 183-188.

77.Романишина, Н. (2013). Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення: монографія. Рівне: ТЗОВ «Принт Хауз.

78. Сучасний урок світової літератури: діалогічний підхід (2014) : навч.-метод. мат. для учит. св. літер.; за заг. ред. Островської Г. О., Козленко Я. В.: в 2 ч. Івано-Франківськ : Симфонія форте,. Ч. 2. 84 с. С.6-11

79.Степанишин Б. (1995) Викладання української літератури в школі: метод. посіб. для вчит. Київ : РВЦ «Проза». 246 с.

80.Українська література (1992): підручник для 9 класу. Степанишин Борис. Видавництво: Освіта. 336 с.

81.Сеник Л. (2002). Роман опору. Український роман 20-х років: проблема національної ідентичності. Львів : Акад. експрес, 239 с.

82.Сірук В. (2020) Вивчення малої прози письменників-реалістів у курсі “Історії української літератури 2 пол. XIX ст.” Волинь філологічна: текст і контекст: зб. наук. пр. Науково-методичні здобутки волинської філології. Луцьк, 2020. Вип. 30. С. 128–140.

- 83.Сірук В., Сова О. (2021) Інтегроване навчання на уроках української літератури у 8 класі. Дивослово. 2021. № 1. С. 60–63.
84. Сучасні стратегії організації читацької діяльності школярів (2014): навч.-метод. посіб для учит. св. літ. / за заг. ред. Г. Островської, ІваноФранківськ : Симфонія форте. 80 с.
- 85.Токмань, Г. (2012) Методика навчання української літератури в середній школі. Підручник. К.:Видавничий центр «Академія», 2012. 300 с.
- 86.Українізація 1920-30-х років: передумови, здобутки, уроки : монографія / В. М. Даниленко та ін. Київ : Ін-т історії України НАН України, 2003. 391 с.
- 87.Українська література (Рівень стандарту): програма URL: <https://lib.gov.ua>
88. Українська література (Профільний рівень): програма URL: <https://lib.gov.ua>
- 89.Хвильовий М. (2015). Санаторійна зона : пов., оповідання, роман. Харків : Фоліо, 385 с.
- 90.Шерех Ю. (1991). Третя сторожа. література. мистецтво. ідеології. Балтимор – Торонто : Укр. незалежне вид-во «Смолоскип» ім. В. Симоненка, Т. 60. 454 с.
- 91.Шуляр В. (2024). Компетентнісні літературні вправи : практико-орієнт. монографія. Миколаїв : Центр редакц.-вид. діяльності МОІППО, 197 с.
- 92.Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. *Нова українська школа*. URL: <https://nus.org.ua/2021/06/10/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky> (дата звернення: 10.09.2025).
- 93.Яценко Т. (2016). Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Київ : Пед. думка, 360 с.
- 94.Gadamer H.-G. Truth and method. 2nd ed. London : Continuum Publishing Group, 1975. 637 p.
- 95.Romanyshyna, N. (2025). Peculiarities of postgraduate teacher training in the context of the new ukrainian school. *Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais*. v. 25 n. 1 (2025). P.149-165.

