Українська література в загальноосвітній школі

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ

Науково-методичний журнал

№ 7—8, липень-серпень 2011

Свідоцтво про реєстрацію
Серія КВ № 3352

Передплатний індекс 22410

Видається з січня 1999 року

Головний редактор
Н. М. Логвіненко, канд. пед. наук

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Н. М. Бібік, д-р пед. наук
М. С. Вашуленко, д-р пед. наук
С. А. Гальченко, канд. філол. наук
А. В. Градовський, д-р. пед. наук
А. Б. Гуляк, д-р філол. наук
С. О. Жила, д-р пед. наук
В. О. Зайчук, канд. пед. наук
А. Й. Капська, д-р пед. наук
Л. І. Мацько, д-р філол. наук
В. В. Оліфіренко, канд. пед. наук
В. Ф. Погребенник, д-р філол. наук
П. І. Розвозчик, заслужений учитель України
Г. Ф. Семенюк, д-р філол. наук
А. Л. Ситченко, д-р. пед. наук
О. В. Слоньовська, канд. філол. наук
В. І. Шуляр, канд. пед. наук,
заслужений учитель України
Т. О. Яценко, канд. пед. наук

Редактор **Олена Черниш**

Верстка, дизайн **Дмитро Лебедь**

Постановою Президії ВАК України
від 14.04.2010 р. №1-05/3
науково-методичний часопис
«Українська література
в загальноосвітній школі»
включено до переліку наукових видань України

Затверджено Вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 5 від 18 травня 2011 р.

За підтримки видавництва
«Антросвіт»

☎ **481—37—70**

✉ **04053, Київ-53,**
вул. Артема, 52-Д
Редакція журналу
«Українська література
в загальноосвітній школі»

ЗМІСТ

Пам'яті Вченого, Вчителя, Людини

Наталія Логвіненко, Пам'яті Людини, Ученого-методиста, Колеги, Наставника. 2

Інформує МОНМС України

Методичні рекомендації щодо вивчення української мови і літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2011—2012 навчальному році (лист МОНМС України від 09.06.2011 р. № 1/9-454). 7

Фахові проблеми

Таміла Яценко, Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти. 15
Василь Шуляр, Сучасний урок літератури і проблеми викладання актуальної літератури в старшій школі. 17
Віолетта Уліщенко, Інтерсуб'єктність художнього тексту. 26
Оксана Глеб, Роль пейзажів у історичному романі у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай" та інтерпретація їх учнями під час роботи над текстом. 30

Сучасний урок літератури: методика і досвід

Наталія Головецька, Любіть і цінуйте книгу. Вступний урок у 8 класі. 33
Ірина Береза, Дарунок Долі і вміння ним скористатися як основна думка казки Івана Липи "Близнята". 5 клас. 34

Особистісно зорієнтоване навчання

Парфенюк О.М., Драматизм людських стосунків, роздуми про безсмертя людини в "Легенді про вічне життя" І. Франка Взаємне кохання як критерій щастя. (Особистісно зорієнтований урок української літератури у 10 класі). 36

Факультатив

Н.М. Логвіненко, Повоєнний період (1945—1960 рр.) розвитку української фантастичної прози. 39

На засадах родоцентризму

Олександр Лук'яненко Повернення фенікса: родоцентричка педагогіка. 44
Анатолій Козлов Ідея варта підтримки. 46

Уроки духовності

Олександр Кислашко Тарас Шевченко про виховання в дусі християнських ідеалів. 49

Літературознавство і школа

Лариса Горболіс, Портрети і профілі поетів української діаспори в художньо-літературному колажуванні Михайла Слабошпицького (за книгою М. Слабошпицького "25 поетів української діаспори"). 51
Ольга Слоньовська, Міфема і художній текст: особливості, роль, функції найменшого уламку міфу. 57

Рецензії

А. О. Новиков, Лінгвопростір Олександра Олеся: концепти і концептуалізація Голобородько К. Ю. Ідіостиль Олександра Олеся: лінгвокогнітивна інтерпретація / К. Ю. Голобородько. — Х. : ХІФТ, 2010. — 528 с. 63

Лілія Овдійчук, Куцевол О. Життя і творчість письменника у дзеркалі поетичної критики: [навчальний посібник]. — Вінниця, 2010. — 280с. 64

Індекс видання 22410

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 7.5. Зам. 4143
Друкарня ТОВ «ЗАДРУГА»
м. Київ, вул. Фрунзе, 86

© «Українська література в загальноосвітній школі», 2011

Пам'яті Людини, Ученого-методиста, Колеги, Наставника

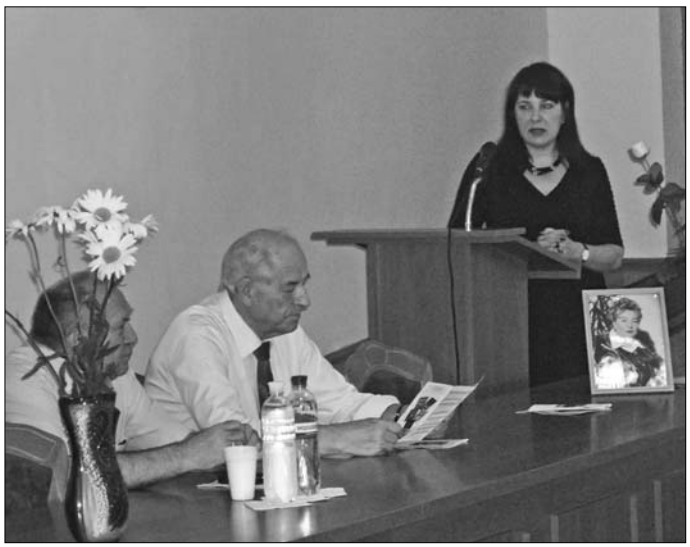
Наталія Логвіненко,
головний редактор журналу
"Українська література в загальноосвітній школі"

10 червня 2011 року в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України за "круглим столом", проведення якого організували співробітники лабораторії літературної освіти під керівництвом Т. О. Яценко, зібралися вчені, науковці, учителі-практики, викладачі вишів із усієї України, щоб вшанувати ВОЛОШИНУ Нілу Йосипівну, яка рік як пішла з життя, залишивши незавершеними багато справ — крапки ставити не планувала:

Дочка української культури,
Учений, методист літератури —
Вона плекала волошкове слово,
Оберігала мову калинову.
Не доспівала, не договорила,
Педагогічну ниву залишила...
У ясних зорях і у чистих водах
Цвіт її слова зав'язався плодом...

В. Тименко

А плоди ЇЇ життєвих досягнень досить вагомі. Про них говорила у вступному слові **Т.О. Яценко**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України: Учений-методист, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук,



професор, головний науковий співробітник лабораторії літературної освіти, заслужений діяч науки і техніки України, головний редактор журналу "Українська література в загальноосвітній школі" (1999—2010 рр.), Ніла Йосипівна народилася 2 січня 1940 року в селі Думанів Кам'янець-Подільського району Хмельницької області. Закінчила Славутське педучилище (1957), історико-філологічний факультет Кам'янець-Подільського педагогічного інституту (1966). Працювала вчителькою української мови і літератури: 10 років у Великозаліській школі на Поділлі та 6 років — у ЗОШ № 1 м. Вишневого Київської області.

З 1972 року Н.Й. Волошина — молодший науковий співробітник лабораторії методики літератури НДІ педагогіки. У 1977 р. захистила кандидатську дисертацію з проблеми естетичного виховання учнів старшої школи засобами мистецтва слова.

Н.Й. Волошина очолювала лабораторію методики української і російської літератури Інституту педагогіки АПН України (1987—2005 рр.), була заступником голови спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій з теорії і методики навчання української мови, української та зарубіжної літератур, заступником директора з експериментальної роботи (2006—2008 рр.), з 2009 року — головним науковим співробітником лабораторії літературної освіти.

Ніла Йосипівна була одним із співавторів Концепції літературної освіти та Державних освітніх стандартів з літератури, досліджувала проблему естетичного виховання учнів засобами художньої літератури, розробляла наукові засади підручникотворення, працювала над методикою викладання літературних курсів за вибором у профільній школі.

Під керівництвом Н.Й. Волошиної захищено 39 кандидатських і 4 докторські дисертації.

У творчому доробку Н.Й. Волошиної близько 300 наукових праць із загальних проблем виховання та методики літератури: колективна монографія "Наукові основи методики літератури", навчальна програма з української літератури для загальноосвітньої школи (5-11 класи; у співавторстві), авторська навчальна програма з української літератури для загальноосвітньої школи (5—12 класи; у співавторстві), підручники з української літератури (5—8 класи; у співавторстві), методичні посібники "Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури", "Уроки позакласного читання в старших класах", "Вивчення української літератури в 5 класі", "Ми є. Були. І будем ми!": Виховання національної свідомості учнів засобами художньої літератури" (у співавторстві), посібники із проблеми вивчення літератури у взаємозв'язках із образотворчим мистецтвом: "Слово і образ", "Людина і труд", "Ні! Я жива. Я буду вічно жити!" (Леся Українка), "І. Котляревський і Г. Квітка-Основ'яненко", "Писатели-классики зарубежной литературы".

Н.Й. Волошина була головним редактором журналу "Українська література в загальноосвітній школі", членом редколегії часописів "Зарубіжна література в навчальних закладах", "Відродження", "Історія, філософія, релігієзнавство".

Виступ Т.О. Яценко суттєво доповнив зміст авторського фільму про життєві стежини Ніли Йосипівни, що збереглися на світлинах її родини, колег, друзів. Його переглядом розпочалося засідання круглого столу.

Про внесок Н.Й. Волошиної у педагогічну науку, зокрема розвиток методики викладання української і зарубіжної літератур у середній та вищій школах, в організацію експериментальної роботи співробітниками інституту виступив академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України **В.М. Мадзігон**. На завершення свого виступу Василь Миколайович вручив синові Ніли Йосипівни Волошиної Володимиру Іларіоновичу Костецькому Грамоту Верховної Ради України як свідчення вагомого особистого внеску у "розвиток наукових досліджень, збагачення науково-технічного потенціалу України, за багаторічну плідну працю, високий професіоналізм" і визнання великих її заслуг "перед українським народом". На жаль, особисто одержати нагороду з нагоди свого семидесятиліття Ніла Йосипівна не встигла.

Що турбувало її, над чим працювала, які проблеми вирішувала, ким опікувалася, кого і що любила над усе? Має пройти не один рік, щоб можна було з певністю дати відповіді не тільки на ці запитання, визначити пріоритети її наукових і життєвих досліджень. Але й за життя Ніли Йосипівни, і нині, у день її світлої пам'яті, більшості із нас хотілося говорити про ЇЇ людяність, порядність, добросердність, милосердя, підтримку і розуміння, повагу до людини...

Не випадково, на мою думку, автори фільму про Н.Й. Волошину лейтмотивом його визначили пісню у виконанні Олени Заглядової "Гори, гори, моя свіча" — догоріла ЇЇ свіча, але й сьогодні Вона хвилюється за нас, за наші родини. До багатьох із нас Ніла Йосипівна приходить у снах — просить, щоб ми берегли себе (Себе берегти не вміла); нагадує про незавершені дисертації, просить не кидати роботи, просить вибачення, що не встигла довести розпочате до захисту. Ось чому у виступах її колег і учнів М.І. Бурди, В.І. Кизенка, Л.О. Варзацької, Г.П. Ткачук, Н.О. Лаврусевич, Л.М. Овдійчук, В.Й. Гриневича, Н.В. Диги, Н.В. Білоус та ін. звучали зворушливі спогади про цю незвичайну людину, гарну жінку, вірну подругу, мудру порадницю й наставницю. "Зовсім нелегко говорити про Нілу Йосипівну Волошину у минулому часі. Напевне тому, що за три місяці може згоріти тілесна оболонка людини, але сама людина, якою б вона не була, — ніколи, особливо ж, коли це справжня Людина, Людина, яку пам'ятають, Людина, що залишила після себе цілий світ, — так, зокрема, розпочала свої спогади **Н.О. Лаврусевич**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри журналістики Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка. — Я вперше побачила Нілу Йосипівну в її рідному селі Думанові, де вона народилася і виросла. Їхала на зустріч із поважним професором, доктором педагогічних наук, членом-кореспондентом НАПН України, і яким же було моє здивування, коли з городу на подвір'я із кукурудзяним снопом у руках вийшла ще молода і вродлива жінка, одягнена в звичайний селянський одяг. На моє німе зачудування вона щиро розсміялася і промовила: "Вибачайте, що не встигла до вашого візиту прибратися, бо й приїхала власне до Думанова, щоб допомогти мамі вижати кукурудзу. Але пригостити вас маю чим, заходьте до хати". Це було перше знайомство із професором Волошиною та її родиною. Родиною, яка, як і весь наш народ, пережила і голод, і холод, і війну, і відбудову, і вдовину долю, і сирітство...

Батько Ніли Йосипівни не повернувся з Другої світової війни. Вона його не пам'ятає. Єдине, що залишилось дочці на згадку про батька, — це прізвище, яке дочка постаралась залишити собі назавжди і гідно пронести через усе життя... ".

Спогади, спогади, спогади... У них, як і в житті, для **Г.П. Ткачук,** кандидата педагогічних наук, доцента кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Н.Й. Волошина — Нілочка, оскільки серед усіх її чеснот для Галини Петрівни найважливіші і найцінніші — почуття відданої дружби й милосердя: "Наші життєві стежки переплелись ще на зорі юності. Мені — 14 років, Нілочці — 13,5 років. Ми стали студентами (1953 р.) педагогічного училища. Якось одразу вибрали одна одну. Пам'ятаю її довгу косу, перекинуту через плече, а коси — руді, аж міддю вилискували. А сама маленька, тоненька, якась така незахищена. Познайомились — і вже більше не розлучалися. Ой, як часто плакали за домом. А Нілочка надто скучала за бабунею. Вона мені з захопленням розповідала про те, чого навчає її бабуня. Навчала поважати, цінувати, берегти родинні зв'язки, допомагати ближньому.

Ця риса у свідомості Ніли Йосипівни прижилась назавжди. Вона готова була подати, і подавала, руку допомоги всім, хто її потребував. Нілочка вміла пригорнути до себе тих, з ким доводилось працювати. Всі її аспіранти, докторанти, здобувачі ставали друзями — їм завжди знаходилося місце у її оселі, і в ЇЇ серці. Друзів мала по всій Україні. І не тільки!

Була милосердною. Довідавшись про скрутне становище когось із знайомих чи близьких їй людей, переказувала гроші, купувала й відсилала необхідні речі, книжки; з особливою чуйністю ставилася до долі сиріт; із великим задоволенням вітала народження нової людини в родинах усіх своїх рідних, рідною вважала й усіх своїх учнів.

Вірна подруга! Саме з її дружньої поради я стала тим, ким є зараз...".

В.І. Кизенко, кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогіки НАПН України: "Ніла Йосипівна Волошина — видатний учений-методист, дочка української культури" — як влучно і правдиво дібрано слова про мою Колегу, яка мала великий талант людяності і добра. Наша справжня дружба розпочалася від першого знайомства у 1989 році, коли я приїхав до Києва і став працювати в інституті. За рекомендацією Ніли Йосипівни балотувався у депутати районної ради в м. Києві. Згадуються чисельні зустрічі, розмови, бесіди на різні теми; теплі слова, моральна підтримка, коли я втратив найдорожчу людину — Матір. Щиро переживав за знакові віхи у її житті: захист докторської дисертації, обрання членом-кореспондентом НАПН України. Ніла Йосипівна заслуговувала звання академіка. Для мене вона була і залишилась академіком. Дуже гірко говорити нині: "Не доспівала, не договорила...".

Ніла Йосипівна Волошина була активним учасником науково-педагогічного життя. Найбільше їй боліла доля літературної освіти в школах України. Серед низки важливих проблем у спадщині ученого-методиста учасники круглого столу виділяли такі:

вивчення української літератури у взаємозв'язках із суміжними мистецтвами (**С.О. Жила**, доктор педа-

гогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури Чернігівського національного університету ім. Т. Шевченка);

процес програмотворення, підручникотворення з української літератури (**Ю.І. Бондаренко**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя; **Н.М. Логвіненко**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України);

естетичне виховання у процесі вивчення художньої літератури (**А.М. Лісовський**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету ім. І. Франка; **Л.І. Драчук**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри світової літератури та історії культури Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя; **Н.В. Гоголь**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури та методики її викладання Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка);

модель учителя-словесника; розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів (**Н.В. Дига,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди; Л.О. Базиль, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова) та ін.

Так **А.Л. Ситченко**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури, декан факультету філології та журналістики Миколаївського національного університету ім. В. Сухомлинського, звернув увагу присутніх на важливість розробленої Н.Й. Волошиною концепції естетичного виховання учнів під час вивчення української літератури, що нині знаходить свій розвиток в контексті технологізованого навчання.

Найважливішим показником якості освіти в Україні є духовний світ розвинутої особистості, який значною мірою формується в шкільному курсі української літератури. Виховний потенціал художнього твору дає змогу впливати силою слова на читача, викликаючи в нього емоційно-смислову реакцію й формуючи його естетичну та морально-вольову сфери. Проблеми естетичного виховання шкільної молоді засобами художньої літератури досліджували Н.Волошина, Б.Степанишин, А.Лісовський. Значну увагу проблемі естетичного виховання читачів-учнів приділяв В.Сухомлинський. Методисти вказували на значний виховний потенціал українського мистецтва слова, підкреслювали необхідність його осмисленого сприйняття і доводили ефективність застосування літературної задачі у формуванні не лише розумових дій, а й емоційно-чуттєвої сфери юних читачів.

Формування аналітичних здібностей і духовних рис юних читачів залежить від того, наскільки повно учитель враховує їхній навчальний і чуттєвий досвід, в якій мірі спирається на суму якостей наявних у школярів знань і вмінь, а також психічних новоутворень, які знаменують розвиток. Забезпечуючи умови наступності й перспективності в навчанні, досягаючи засвоєння учнями знань і вмінь, педагог-технолог займається розробкою й застосуванням відповідної типології навчальних завдань на рівні їх змісту, способів і форм з урахуванням складності розумових дій та дидактичної мети. На основі такого підходу в учнів виробляється наукове загальне поняття про твір і метод його пізнання, завдяки алгоритму чи зразкам діяльності забезпечується відтворення кожним учнем у своїй пізнавальній діяльності логіки й порядку відповідних розумових дій з конкретним літературним матеріалом, унаслідок чого відбувається сходження суб'єктів навчання (яке набирає рис учіння) від абстрактного до конкретного, і від нього — до абстрактного поняття вищого порядку: уявлень про мистецтво слова, його унікальність та особливості осягнення.

О.О. Ісаєва, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання російської мови та світової літератури Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова проаналізувала внесок методичної спадщини Н.Й. Волошиної у вирішенні проблеми формування читацької культури школярів. Окреслюючи методику компетентністного підходу в навчанні літератури в працях Н.Й. Волошиної, виділила концептуальні ідеї сприйняття художнього твору як естетичного явища, які впроваджувала у практику Н.Й. Волошина ще у часи вульгаризаторського підходу до вивчення літератури. Серйозну увагу приділяла роботі з учнем на уроці, яка мала сприяти його розвитку як читача, зазначала, що учень має право на помилку в сприйнятті художнього твору, що саме учень — важливий суб'єкт навчального процесу. З цією метою рекомендувала різні види і прийоми читання: самостійне, колективне, вибіркове, коментоване, мовчки, уголос та ін, що досить актуально й сьогодні. У працях Н.Й. Волошиної знаходимо думки про важливість цілісного сприйняття художнього твору у процесі його аналізу. Осмислення сенсу окремих елементів літературного тексту на тлі його ідейно-естетичної єдності, в системі конкретно-історичних та загальнолюдських вимірів твору забезпечує поглиблення читацьких рецепцій, їх цілісність. Актуальною і сьогодні залишається думка про дотримання принципу виборності під час аналізу художнього твору. Звернімо увагу на невтішні застереження науковця: більшість опитаних дорослих читачів ніколи не перечитують твори, що були предметом розгляду у

школі, оскільки, як наголошувала Н.Й. Волошина, "... надмірна увага до всіх сторін твору викликає в учнів відразу від аналізу, нерідко й до твору".

Позакласне читання, співпраця з бібліотекою, бібліотечні уроки у формуванні читацької культури школярів — важливі напрями наукових досліджень Н.Й. Волошиної, хоча нині вони мають інший формат. Отже, різні ідеї наукової спадщини Н.Й. Волошиної знаходять відгук і у сьогоденні. Автореферати дисертаційних досліджень містять посилання на ідеї ученого-методиста, що все життя прагнула забезпечити якісний розвиток літературної освіти в Україні.

Про розвиток пізнавальної активності учнів у процесі вивчення української літератури як один із векторів багатогранної наукової діяльності доктора педагогічних наук, члена-кореспондента НАПН України Н.Й. Волошиної наголошувала у своєму виступі **Н.В. Дига,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди: " Після захисту кандидатської дисертації "Розвиток пізнавальної активності учнів 5—8 класів у процесі вивчення художньо-історичних творів на уроках української літератури" продовжила дослідження цієї проблеми в системі вишів, оскільки науковий керівник неодноразово доводила, що така проблема є важливою не тільки для учнів загальноосвітніх шкіл, а й для студентів вищих навчальних закладів. Отож з метою розвитку пізнавальної активності студентів розроблено за кредитно-модульною системою авторський курс "Діалогічне прочитання української літератури", одним із напрямів якого є вивчення художніх творів історичної тематики. Студентам, об'єднаних у творчу групу "Діалогічна природа взаємин літератури та історії", пропонується модель однієї з ефективних технологій вивчення художніх творів історичної тематики, а саме: діалог художнього тексту з історичною добою, завданням якого є проведення літературознавчого аналізу художніх текстів із залученням відомостей з історії. Цей діалог передбачає прилучення студентів до вдумливого прочитання художніх творів та їх самостійного аналізу, розширення знань про історію України, формування активної життєвої позиції майбутнього вчителя, що виявляється в самостійності особистості, її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, "психологічній настроєності на діяльність".

В основу методики вивчення спецкурсу покладено наукові ідеї Н.Й. Волошиної про організацію творчої діяльності зокрема студентів на практичних заняттях і під час виконання самостійної роботи, про завдання викладача вищої школи формувати у студентів механізми самоорганізації і саморозвитку через добір різних видів творчих завдань так, щоб майбутній учитель, вивчаючи мистецтво слова, звертав "особливу увагу на індивідуальний підхід до учнів, самоорганізацію їх у навчанні, проблемність на уроках літератури, психологічну комфортність, самостійність у характеристиці літературних явищ". Н.Й. Волошина переконувала: "Викладач має спонукати студента до розвитку свого обдарування, підтримувати впевненість у своїх силах, у важливості його таланту". Таких принципів дотримувалася і наша наставниця — вселяла впевненість, розвивала творчі здібності, цінувала особистості".

Людина активної життєвої позиції Н.Й. Волошина ніколи не втрачала зв'язків із учителями, школою, педагогічною громадськістю, адже серед її аспірантів, докторантів, здобувачів — більшість учителів, викладачів вишів. Її виступів із нетерпінням чекали на семінарах, конференціях, методичних об'єднаннях у всіх куточках України. **В.Й. Гриневич**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури та методики її викладання Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка, по-особливому тепло згадуючи турботу й безвідмовну гостину свого керівника, наставника, відзначав тісну творчу співпрацю Н.Й. Волошиної з Глухівським національним педагогічним університетом ім. О. Довженка, в якому вела лекції, очолювала державні комісії, її бесідам завжди були раді студенти. Серед їх викладачів із 5 аспірантів Інституту педагогіки 4 захистили кандидатські дисертації під керівництвом Н.Й. Волошиної.

Звичайно не оминули цієї події й учителі-практики, учителі, що працювали під керівництвом Н.Й. Волошиної над своїми дисертаціями; що апробували її підручники. Схвильовано говорила учитель української мови та літератури Запорізького Січового колегіуму **Л.Й. Чеховська**: Наша Ніла Йосипівна йде по найдовшій у світі дорозі...

Тяжко усвідомлювати велику втрату. Г. Гейне писав, що коли помирає людина, то з нею помирає цілий світ — під кожним надгробним пам'ятником похована всесвітня історія.

Усі, хто мав щасливу нагоду бути поруч із нею, відчували, як у цій чарівній жінці дивовижним чином поєднувались велич і простота, принциповість і велика любов до людей. Вона була з тих, хто несе у світ добро і світло. Їй вдалося розгадати секрет щастя людини: любити і віддавати, натхненно трудитися і не чекати винагород, відчувати перевагу "вищої краси

духовної аскези" (Леся Українка) над земним — жертовності.

Ніла Йосипівна була великим громадянином своєї держави, її чітка націєтворча позиція особливо яскраво реалізовувалася у розумінні великої ролі в державі Учителя — інтелігента, основи духовної аристократії, без якого українське суспільство просто приречене на вічні пошуки свого ментального простору "істинного буття". Вона завжди наголошувала, що вважає себе перш за все учителем, тепер ми можемо написати це слово з великої літери — Учителем…

Вона дивиться на нас із небес і застерігає від меркантильної, прагматичної метушні, від пихатості і зарозумілості у пошуках ефемерної слави, вона не дає нам забути про нашу важливу історичну роль у цьому суспільстві, про пошук Істини.

Наша Ніла Йосипівна буде жити вічно, адже вічною і незнищенною є Любов…".

Необхідність продовжувати справу Н.Й. Волошиної, підтримувати її чесноти, підтримувати учителів, як робила це Ніла Йосипівна — вона в науку йшла не манівцями — мала педагогічний стаж 17 років, висловила **В. Болгаріна**, кандидат педагогічних наук, колишній співробітник Інституту педагогіка, у свій час ровесниць поєднала велика громадська робота. Етика їхніх стосунків і між іншими науковими співробітниками була на високому рівні.

Слова щирої вдячності за співпрацю, нові підручники від учителів Софіївської Борщагівки передала **Н.Д. Мацько**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії математично-фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України: З Н.Й. Волошиною було приємно спілкуватися на різних рівнях; її не можна було не любити. Шкодують, що не встигли зробити все, що планувалося. Висловила прохання до співробітників лабораторії літературної освіти допомогти створити в школі куточок методики вивчення української літератури Н.Й. Волошиної.

Вона була справжньою українкою, втіленням нашої української мудрості, щирості, доброти. Поки родить земля таких людей, Україна відроджуватиметься і житиме.

Не можна не сказати про Н.Й. Волошину як про висококваліфікованого спеціаліста в галузі підручникотворення. Цей напрям своєї наукової діяльності Ніла Йосипівна вважала найвідповідальнішим і найважливішим для забезпечення якісної літературної освіти в школах нашої країни. Її підручники різних поколінь удостоювались перших премій НАПН України, за ними з 1974 року навчалися школярі України. Доктор педагогічних наук, професор **А.В. Градовський,** її колишній учень (чи аспірант), наголошував, що "у шкільне підручникотворення Н.Й. Волошина впровадила власну методичну систему формування спеціальних читацьких умінь, необхідних для активного засвоєння емоційно-естетичного багатства художнього твору". Можливо, тому вони користуються великою популярністю серед учителів та учнів. Адже загальновідомо, що до підручників як особливої шкільної книжки вимоги завжди підвищені. Учителі-практики хочуть бачити в підручнику з літератури гарні художні тексти; відповідно до вікових особливостей школярів дібрані біографічні нариси, відомості з теорії літератури, глибокі статті-розбори, ілюстрації, певний обсяг наукових знань. Підручники Н.Й. Волошиної відповідали не тільки цим вимогам, були "вдалими не лише за формою, а й за змістом, цікавими за викладом".

Нове покоління підручників Н.Й. Волошиної побачило світ у 2007—2009 рр. у видавництві "Педагогічна думка". З 2009 року навчальні книжки "Українська література" для 5-го, 6-го, 7-го класів, що забезпечують реалізацію авторської програми з української літератури, розробленої в Інституті педагогіки НАПН України під її керівництвом, проходять апробацію в школах країни. Рецензії на нові підручники приходять і нині. Серед паперів Ніли Йосипівни знайшла експериментальні матеріали — відповіді учнів на запитання анкети: Які художні твори вам сподобалися, а які — ні й чим саме? Які факти з життя письменників зацікавили вас? Про яких письменників ви хотіли б більше дізнатися? Чи доступні для вас запитання і завдання? Якщо ні, то назвіть складні? Які види робіт вам було цікаво виконувати? Чи не важкі для вас статті з теорії літератури? Якщо є важкі, то назвіть їх; учительські рецензії. В одній із них говориться:

"Вельмишановна Ніло Йосипівно!

Вчительський та учнівський колективи Кам'янець-Подільської спеціалізованої загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №5 з поглибленим вивченням інформатики складають Вам щиру подяку за те, що саме завдяки Вашому сприянню учні та вчителі-філологи школи мали змогу ознайомитися з Вашими підручниками для 5, 6 класів та хрестоматією для уроків позакласного читання в 5 класі. Таким чином, порівнявши підручники, за якими навчаються в нашій школі і які пропонуються Вами, з упевненістю можемо стверджувати, що працюючи за створеними Вами навчальними книжками учні та вчителі інших шкіл отримали б справжнє задоволення.

Така співпраця, на наш погляд, дає позитивні результати. Ми сподіваємося на те, що наші думки й побажання будуть враховані і в майбутньому ці підручники будуть рекомендовані МОН для вивчення в школах України.

Дуже вдячні Вам і Вашому колективу за плідну працю

Бажаємо успіхів та реалізації творчих планів".

Рецензію підписала директор ЗОШ №5 Т.В. Танська.

Як бачимо, учитель-практик дав добро на їх життя в освітньому просторі України. Варто нам, науковцям, учителям, викладачам ВНЗ, чия робота пов'язана з проблемами літературної освіти, долучитися до популяризації програми і підручників, створених Н.Й. Волошиною.

"Н.Й. Волошина творила світ справжньої науки й активного добра, духовної гармонії. Її педагогічна й методична творчість сповнена глибинного відчуття національного духу", — переконана доктор педагогічних наук, професор **С.О. Жила**.

Наш "Круглий стіл" — добра нагода започаткувати дослідження науково-педагогічної спадщини ученого-методиста, члена-кореспондента Національної академії педагогічних наук України, доктора педагогічних наук, професора Н.Й. Волошиної з традиційними обговореннями на науково-практичних конференціях(семінарах, читаннях) в Інституті педагогіки НАПН України, в національних університетах міст нашої країни, з якими Н.Й. Волошина активно співпрацювала.

Методичні рекомендації щодо вивчення української мови і літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2011—2012 навчальному році

(лист МОНМС України від 09.06.2011 р. № 1/9-454)

Українська література

У 2011—2012 навчальному році вивчення української літератури в 5—9 класах загальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за програмою, затвердженою Міністерством освіти і науки України: Українська література. 5—12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів/ Автори Р.В.Мовчан, Н.В.Левчик, О.А.Камінчук, М.П.Бондар, О.Б.Поліщук, М.М.Сулима, Л.П.Шабельникова, В.М.Садівська. Керівник проекту М.Г.Жулинський. За загальною редакцією Р.В.Мовчан. — К., Ірпінь: Перун, 2005. — 201 с.

З метою поліпшення якості шкільної літературної освіти, урахування громадської думки щодо виховної та естетичної вартості окремих програмових художніх творів та розвантаження змісту навчальної програми, відповідно до рішення колегії Міністерства освіти і науки від 11 лютого 2010 року, протокол № 1/4—2, затверджено зміни до навчальної програми з української літератури (5—9 класи), а саме:

5 клас

— легенда "Лісова панна" — вилучено з програми;

— казка В. Королева-Старого "Потерчата" — винесено на позакласне читання;

6 клас

— усунуто дублювання вивчення кіноповісті О. Довженка "Зачарована Десна" (у 6 класі вивчаються фрагменти твору);

— твір С. Руданського "Козак і король" — вилучено з програми (замінено на гумористичні "Добре торгувались" і "Гуменний");

— оповідання С. Васильченка "Басурмен" — вилучено з програми (замінено на твір "У темряві");

— зменшено на початку навчального року вивчення поезій напам'ять (замість 5 пісень на величезне прохання вчителів вивчатиметься 2 на вибір);

7 клас

— твір Б. Лепкого "Цвіт щастя" — винесено на позакласне читання;

— вірш А. Малишка "Приходять предки..." — вилучено з програми (замінено на поезію "В завійну ніч з незвіданих доріг..");

8 клас

— твір І. Франка "Іван Вишенський" — текстуальне вивчення замінено на оглядове (1 година);

— поезії В. Самійленко "Ельдорадо" і "Патріоти" вилучено з програми, замінено на твори "На печі", "Не вмре поезія...";

— вивчення творчості Є. Дударя (за програмою: "Слон і мухи", "Лісова казка", "Червона Шапочка") вилучено з програми — натомість вивчаються оповідання О. Чорногуза "Як вибирати ім'я", "Як поводитись у кіно" зі збірки оповідань "Веселі поради";

9 клас

— притча І. Липи "Мати" — вилучено з програми;

— усунуто дублювання вивчення вірша Т. Шевченка "Садок вишневий коло хати..." (у 5 класі твір вивчається, у програмі для 9 класу — знято);

— зменшено на початку навчального року вивчення поезій напам'ять (замість 4 пісень вивчатиметься 2 на вибір).

Вивчення української літератури **у 10—11 класах** загальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за програмами, затвердженими Міністерством (наказ від 28.10.2010 № 1021). Ефективність практичного втілення системи профільного вивчення української літератури та визначення ступеня її представленості як окремої навчальної дисципліни в профілях інших спеціалізацій забезпечується наявністю двох профільних програм.

— Українська література. 10—11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профіль — іноземна філологія). **Академічний рівень** / Укладачі: М.Г. Жулинський, Г.Ф. Семенюк — керівники авторського колективу; Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, М.П. Бондар, О.А. Камінчук, В.І. Цимбалюк. За заг. ред. Р.В. Мовчан. — К.: Грамота, 2011.

— Українська література. 10—11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). **Профільний рівень** / Укладачі: М.Г. Жулинський, Г.Ф. Семенюк — керівники авторського колективу; Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, М.П. Бондар, О.А. Камінчук, В.І. Цимбалюк. За заг. ред. Р.В. Мовчан. — К.: Грамота, 2011.

Програма ***академічного*** **рівня** збігається за змістом і формою з програмою рівня ***стандарту*** (як за кількістю годин, так і за вимогами до рівня оцінювання навчальних досягнень учнів).

Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 10.08.2010 року № 1/9—543 "Про навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів на 2010/2011 навчальний рік" розподіл годин щодо української літератури за рівнями змісту освіти виглядає таким чином:

Навчальний предмет	Кількість годин на тиждень у класах					
	Рівень стандарту		Академічний рівень		Профільний рівень	
Класи	10	11	10	11	10	11
Українська література	2	2	2	2	4	4

У **вечірніх (змінних) загальноосвітніх навчальних закладах** українська література вивчатиметься за програмами:

У **5—9 класах**: Українська література. 5—12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів/ Автори Р.В.Мовчан, Н.В.Левчик, О.А.Камінчук, М.П.Бондар, О.Б.Поліщук, М.М.Сулима, Л.П.Шабельникова, В.М.Садівська. Керівник проекту М.Г.Жулинський. За загальною редакцією Р.В.Мовчан. — К., Ірпінь: Перун, 2005. — 201 с. (з урахуванням внесених змін до навчальної програми).

У **10—12 класах**: Українська література. 10—12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Природничо-математичний, технологічний, спортивний, суспільно-гуманітарний, художньо-естетичний напрями; філологічний напрям (профіль — іноземна філологія). Академічний рівень / Укладачі: М.Г. Жулинський, Г.Ф. Семенюк — керівники авторського колективу; Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, М.П. Бондар, О.А. Камінчук, В.І. Цимбалюк. — К.: Грамота, 2009. — 88 с.

Згідно з наказом МОН від 18.02. 2008 № 99 "Про Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів" розроблено навчальну програму з української літератури:

— Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) **з поглибленим вивченням української літератури**. 8—9 класи. // Керівники авторського колективу: М.Г. Жулинський, Г.Ф. Семенюк; за загальною редакцією Р.В. Мовчан; авторський колектив: Р.В. Мовчан, М.М. Сулима, В.І. Цимбалюк, Н.В. Левчик, М.П. Бондар. — К.: Грамота, 2009. — 88 с.

Основними завданнями поглибленого вивчення літератури є: вироблення в учнів стійкого інтересу до читання, до української книжки зокрема; формування самостійного, критичного, творчого мислення школярів у процесі аналізу художнього твору на основі засвоєння ними необхідної суми знань; розвиток творчих здібностей, загальнокультурного рівня учнів через ознайомлення їх із творами мистецтва слова, розвиток високих моральних цінностей людини, втілених у художніх творах; виховання сучасної естетично розвиненої особистості, творчого читача зі сформованим почуттям національної свідомості та власної людської гідності.

Одним з основних компонентів допрофільної та профільної підготовки є ***курси за вибором і факультативи***. Зазначені курси сприяють одержанню старшокласниками чітких уявлень про свою майбутню професію, що так чи інакше має бути пов'язана з філологією (учитель-словесник, журналіст, редактор, коректор, перекладач, фольклорист, науковець філологічної спеціалізації тощо), а також дають змогу виробити особистісні риси та фахові навички.

Програми курсів за вибором і факультативів, схвалені Міністерством, вміщено у збірнику:

— Збірник програм курсів за вибором і факультативів з української літератури / За загальною ред. Таранік-Ткачук К.В. — К.: Грамота, 2011.

Курси за вибором в старших класах мають забезпечити індивідуальні інтереси кожного учня: поглиблене та розширене вивчення профільних предметів, формування індивідуальної освітньої траєкторії школярів, орієнтація на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії. Водночас, вони можуть сприяти вивченню непрофільних предметів і бути зорієнтовані на певний вид діяльності поза профілем навчання.

Важливим залишається організаційний аспект щодо використання програм курсів за вибором або факультативів. Насамперед зауважимо щодо кількості годин на рік для додаткових курсів: *факультативи* розраховані на 9—17 годин опрацювання, мають "статус" необов'язковості, коли учень може перевірити власні нахили, здібності й уподобання, опановуючи факультативний курс. Відповідно до наказу МОН від 20.02.2002 р. № 128 "Про затвердження Нормативів наповнюваності груп... загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах" мінімальна наповнюваність груп при проведенні факультативних занять у ЗНЗ міської місцевості становить 8 учнів, сільської місцевості — 4 учні. Ураховуючи вимоги Концепції профільної освіти, відвідувати курси за вибором мають усі учні класу.

Програма *курсу за вибором* розрахована на 35 годин на рік (одна година на тиждень), ці заняття є обов'язковими для відвідування учнями від початку навчального року до завершення, робота учнів у кінці навчального року має бути оцінена.

Однак, ураховуючи, що організація профільного навчання на етапі допрофільної (8—9 класи) та профільної (10—11 класи) освіти мають свої особливості, що спричинені об'єктивними і суб'єктивними причинами, можливим є узгодження обраної програми з реальною ситуацією. Так, обравши курс за вибором на 35 годин на рік, учитель має право скоригувати кількість годин і ущільнити матеріал, якщо згідно з реальними обставинами може викладати лише факультативний курс на 17 годин на рік. Можливим є й зворотній процес, коли факультативний курс може бути використаний як курс за вибором. Кількість годин на вивчення кожної теми, збільшення навчального матеріалу має бути скоригованим у календарно-тематичному плануванні до програми курсу за вибором.

У такому випадку скоригована програма має бути погоджена на засіданні методичного об'єднання загальноосвітнього навчального закладу і затверджена керівником цього навчального закладу. У пояснювальній записці до програми необхідно зазначити, на основі якої програми курсу за вибором або факультативу (за чиїм авторством) розроблено скоригований варіант.

З метою рівномірного розподілу навантаження учнів протягом навчального року, подаємо рекомендовану кількість видів контролю з української літератури (за класами). Поданий у таблиці розподіл годин є **мінімальним і обов'язковим** для проведення в кожному семестрі. Учитель на власний розсуд може збільшити кількість видів контрою відповідно до рівня підготовки учнів, особливостей класу тощо.

Класи	**5**		**6**		**7**		**8**		**9**	
Семестри	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**
Контрольні роботи у формі: — контрольного класного твору; — виконання інших завдань (тестів, відповідей на запитання тощо)	**2** **—** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**	**3** **1** **2**
Уроки розвитку мовлення* (РМ)	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**	**2** **у+п**
Уроки позакласного читання (ПЧ)	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**1**	**1**
Контрольний домашній твір	**—**	**—**	**—**	**—**	**—**	**—**	**—**	**—**	**1**	**1**
Перевірка зошитів	**4**	**5**	**4**	**5**	**4**	**5**	**4**	**5**	**4**	**5**

Обов'язкова кількість видів контролю
5—9 класи

У 8—9 класах з поглибленим вивченням української літератури пропорційно збільшується кількість контрольних робіт та уроків розвитку мовлення (на розсуд вчителя визначається кількість і види контрольних робіт).

10—11 класи								
Класи	**10**		**11**		**10**		**11**	
Семестри	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**
Рівні	**Рівень стандарту Академічний**				**Профільний рівень**			
Контрольні роботи у формі:	**3**	**3**	**3**	**3**	**4**	**4**	**4**	**4**
— контрольного класного твору;	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**
— виконання інших завдань (тестів, відповідей на запитання тощо)	**2**	**2**	**2**	**2**	**3**	**3**	**3**	**3**
Уроки розвитку мовлення* (РМ)	**2 у+п**	**2 у+п**	**2 у+п**	**2 у+п**	**2 у+п**	**2 у+п**	**2 у+п**	**2 у+п**
Уроки позакласного читання (ПЧ)	**1**	**1**	**1**	**1**	**2**	**2**	**2**	**2**
Контрольний домашній твір	**1**	**1**	**1**	**1**	**2**	**2**	**1**	**1**
Перевірка зошитів	**4**	**5**	**4**	**5**	**4**	**5**	**4**	**5**

* У кожному семестрі обов'язковим є проведення двох уроків розвитку мовлення: одного уроку усного розвитку мовлення, а другого — писемного. Умовне позначення у таблиці — **(у + п)**.

Можливі види контрольних робіт:

— тест;
— відповіді на запитання;
— контрольний літературний диктант;
— анкета головного героя;
— комбінована контрольна робота тощо;
— письмові контрольні твори.

Можливі види контрольних робіт із розвитку мовлення:

— складання оповідання (казки) за прислів'ям;
— добір прислів'їв, крилатих виразів, фразеологічних зворотів, що виражають головну ідею твору;
— введення власних описів в інтер'єр, портрет, пейзаж у вже існуючому творі;
— усний переказ оповідання, епізоду твору;
— твір-характеристика персонажа;
— написання асоціативного етюду, викликаного певним художнім образом;
— написання вітального слова на честь літературного героя, автора тощо;
— твір-опис за картиною;
— складання тез літературно-критичної статті (параграфа підручника);
— підготовка проекту (з можливим використанням мультимедійних технологій) — індивідуального чи колективного — з метою представлення життєвого і творчого шляху, естетичних уподобань письменника тощо;
— складання анкети головного героя, цитатних характеристик, конспекту, рецензії, анотації;
— написання реферату;
— ідейно-художній аналіз поетичного чи прозового твору;
— написання листа авторові улюбленої книжки;
— інсценізація твору (конкурс на кращу інсценізацію уривка твору) тощо.

Перелік головних вимог щодо основних видів оцінювання, виконання письмових робіт і перевірки зошитів з української літератури, особливостей проведення уроків виразного читання, кількість, призначення та особливості оформлення зошитів з предмета, їх перевірки й критерії оцінювання містяться у відповідному методичному листі Міністерства **від 21.08.2010 № 1/9—580**. Там же подано зразок заповнення сторінки журналу з української літератури. Звертаємо увагу, що додатковий запис щодо теми над датами в журналі не робиться.

Відповідно до наказу Міністерства від 01.09.2009 № 806 *"Про використання навчально-методичної літератури у загальноосвітніх навчальних закладах"* загальноосвітні навчальні заклади мають право використовувати в організації навчально-виховного процесу лише навчальні програми, підручники та навчально-методичні посібники, що **мають відповідний гриф Міністерства, схвалення відповідною комісією Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства.**

Щодо використання посібників, що містять календарно-тематичний план і конспекти (плани-конспекти) уроків нагадуємо, що вчитель-словесник може використовувати книжку для вчителя й не готувати окремий конспект для кожного уроку, якщо

— посібник має гриф *"Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах";*

— від дати надання грифу посібникові минуло не більше п'яти років.

Зауважимо, що вчитель, який має кваліфікаційну категорію "спеціаліст", повинен самостійно складати конспект (план-конспект) уроку із використанням матеріалів методичних посібників з метою вироблення й відпрацювання навичок моделювання уроків різного типу.

Навчально-методична література, яка має гриф Міністерства і схвалена для використання у загальноосвітніх навчальних закладах: навчально-методичні комплекти до підручників, у тому числі книжки для вчителя із календарно-тематичним плануванням уроків, щорічно зазначаються в Переліку програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством для використання в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою для основної і старшої школи й друкуються на початку навчального року в "Інформаційному збірнику" Міністерства.

Одним із важливих шляхів оновлення методичної системи вивчення української літератури та урізноманітнення форм навчання є використання **сучасних інформаційних технологій**. Серед програмно-педагогічних засобів навчання з української літератури, що мають схвалення Міністерства, є: Авраменко О.М., Дмитренко Г.К. Українська література. Дидактичні мультимедійні матеріали. 8 клас. — К.: Грамота, 2008; навчальні комплекти, підготовлені видавничими структурами Всеукраїнського товариства "Просвіта": компакт-диски та аудіокасети "Етнічна музика України" (14 частин), "Перлини української культури" (5 частин) тощо.

У процесі вивчення української літератури варто

використовувати й сучасні можливості Інтернету, наприклад, такі сайти:

— *pysar.tripod.com* — класична українська література;

— *www.poetryclub.com.ua* — сучасна поезія світу, критичні матеріали про літераторів;

— poetry.uazone.net — українська поезія та фольклор, тексти сучасних пісень, переклади світової поетичної класики;

— books.ms.km.ua — твори репресованих українських письменників;

— *lib.proza.com.ua* — твори сучасних українських і зарубіжних авторів;

— litopys.narod.net — бібліотека давньоукраїнського письменства, оригінали творів, переклади, коментарі, історичні відомості;

— *nbuv.gov.ua*/tb/ukr.html — зібрання творів українського письменства від найдавніших часів до початку XX століття та ін.

Літературно-критичний матеріал та тексти художніх творів можна знайти на сайтах популярних фахових часописів, наприклад:

— *www.book-courier.com.ua* — "Книжковий кур'єр";

— *www.elitprofi.com.ua/gazeta* — "Книжник-ревю";

— *www.krytyka.kiev.ua* — "Критика" та ін.

Таранік-Ткачук К. В.
головний спеціаліст департаменту
загальної середньої та дошкільної
освіти Міністерства освіти і науки,

Українська мова

У 2011—2012 навчальному році вивчення української мови у 5—9 класах загальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за програмою, затвердженою Міністерством освіти і науки України (лист №1/11—6611 від 23.12.2004 року): Українська мова. 5—12 класи /Автори Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук, В.І. Новосьолова, Я.І. Остаф. За редакцією Л.В. Скуратівського. — К.: Ірпінь: Перун, 2005. — 176 с.

Вивчення української мови у 10—11 класах загальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за програмами, затвердженими Міністерством (наказ від 28.10.2010 № 1021). Вивчення мови як профільного предмета і визначення ступеня її представленості як окремого навчального предмета в профілях інших спеціалізацій урегульовано за рахунок наявності програм різних рівнів (стандарту, академічного, профільного) для загальноосвітніх навчальних закладів, а саме:

— Українська мова. **10—11 класи**. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). **Рівень стандарту** / Укладачі: М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна. — К.: Грамота, 2011.

— Українська мова. 10—11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Суспільно-гуманітарний напрям (історичний, правовий, філософський профілі); філологічний напрям (профіль — іноземна філологія); художньо-естетичний напрям. **Академічний рівень** / Укладачі: Г.Т. Шелехова, В.І. Новосьолова, Я.І. Остаф. — К.: Грамота, 2011.

— Українська мова. 10—11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям, профіль — українська філологія. **Профільний рівень** / Укладачі: Л.І. Мацько, О.М. Семеног — К.: Грамота, 2011.

Типові навчальні плани старшої школи (лист Міністерства від 27.08.2010 № 1/9—834) реалізують зміст освіти залежно від обраного профілю навчання. Кожен з профілів передбачає вивчення предметів на одному із трьох рівнів:

— *рівні стандарту* — навчальні предмети не є профільними чи базовими (наприклад, українська мова у фізико-математичному профілі);

— *академічному рівні* — навчальні предмети не є профільними, але є базовими (наприклад, українська мова в історичному профілі);

— *профільному рівні*, який передбачає поглиблене вивчення відповідних предметів, орієнтацію їх змісту на майбутню професію (наприклад, українська мова у філологічному профілі).

Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю. Основною характеристикою активних методів навчання є відповідність природи людського сприйняття, націленість на розкриття особистого "Я" як учня, так і вчителя через їхню творчу взаємодію. Серед таких активних методів виділяються: евристичне спостереження, порівняння, конструювання, моделювання, смислове бачення, символічне бачення, метод творчої реалізації тощо.

У сучасних умовах навчання української мови й мовлення з урахуванням прогресивних підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнічного, соціокультурного) важливо дбати про *структуру уроків* української мови, якими повинно бути передбачено: а) забезпечення мотивації (створення проблемної ситуації, з'ясування необхідності набутих умінь під час виконання завдань на уроці для подальшого навчання, майбутньої трудової діяльності тощо, активізація опорних знань і вмінь учнів); б) представлення теми й очікуваних навчальних результатів; в) презентація необхідної для учнів інформації; г) забезпечення виконання системи вправ і завдань, спрямованої на формування мовних, комунікативних, соціокультурних і оргдіяльнісних умінь; ґ) оцінювання результатів уроку, підбиття його підсумків, коригування набутих умінь і навичок, визначення нових тем (проблем) для їх розв'язання, складання плану подальшої роботи тощо.

Дуже важливо формувати в учнів *креативну компетентність* — здатність до розв'язання будь-якої навчальної задачі творчо; бажання і вміння діяти не за зразком, а оригінально, передбачати новизну під час розв'язання навчальних завдань тощо; *інтелектуальну компетентність,* яка передбачає здатність школярів працювати з різноманітною інформацією, уміння застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях тощо. Важливу роль у цьому відіграють різнорівневі завдання з комунікативною метою, якими має бути передбачене диференційоване навчання української мови й мовлення, яке сприяє розвиткові індивідуальних нахилів, здібностей учнів, розширенню їхніх пізнавальних і креативних можливостей.

Отже, до важливих завдань навчання української мови учнів основної й старшої школи на сучасному етапі розвитку мовної освіти відносимо:

1) урахування виняткової ролі державної мови в суспільному й особистісному розвитку кожного громадянина й потреби належною мірою оволодіти нею; необхідність збереження й подальшого її розвитку як безцінного культурного надбання попередніх поколінь українського народу і відповідальності школярів як громадян України в цій справі перед світовою спільнотою;

2) розвиток пізнавального інтересу до української мови як до феномена, вироблення в учнів здатності діставати естетичне задоволення від сприймання усного українського слова, читання художньої літератури українською мовою;

3) формування потреби різнобічного розвитку власних здібностей і нахилів, оволодіння сучасними методами оперування знаннями, уміннями використовувати сучасні інформаційні й комунікаційні технології (Інтернет, дистанційні форми навчання та ін.);

4) забезпечення доступності знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчального процесу тощо;

5) вироблення цілісного світогляду, знаходження сенсу життя як важливих умов удосконалення власної мовленнєвої здатності;

6) потреба дотримання загальнолюдських моральних норм як необхідної передумови уникнення конфліктних ситуацій та оптимального розв'язання їх у разі назрівання; розвиток в учнів уміння вести діалог, висловлювати власні думки й переконливо аргументувати їх;

7) прилучення учнів до загальнолюдських цінностей, яке найпродуктивніше можна реалізувати в процесі інтегративного вивчення української мови з використанням засобів музики й живопису, художньої літератури, також спираючись на історичні дані;

8) урахування компетентнісного підходу до навчання української мови, за якого забезпечується результат навчання, а не нарощування обсягу змісту;

9) забезпечення особистісної значущості для кожного школяра здобутих знань і набутих умінь та навичок з української мови, усебічний розвиток особистості, її нахилів, здібностей і талантів;

10) формування в учнів потреби в удосконаленні власної мовленнєвої здатності впродовж усього життя.

У **вечірніх (змінних) загальноосвітніх навчальних закладах** українська мова вивчатиметься за програмами:

У **5—9 класах:** Українська мова. 5—12 класи /Автори Г.Т. Шелехова, В.І. Тихоша, А.М. Корольчук, В.І. Новосьолова, Я.І. Остаф. За редакцією Л.В. Скуратівського. — К.: Ірпінь: Перун, 2005. — 176 с.

— У **10—12 класах:** Українська мова. 10—12 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Технологічний, природничо-математичний, спортивний напрями, суспільно-гуманітарний напрям (економічний профіль). Рівень стандарту / Укладачі: М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна. — К.: Грамота, 2009. — 60 с.

Згідно з наказом від 18.02.2008 № 99 "Про Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням окремих предметів" розроблено навчальну програму з української мови:

— Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) **з поглибленим вивченням української мови.** 8—9 класи. / Програму підготували С.О. Караман, О.В. Караман, М.Я. Плющ, В.І. Тихоша; за редакцією С.О. Карамана — К.: Грамота, 2009. — 100 с.

У цій програмі взято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний навчальний, розвивальний і виховний впливи на учнів, сприяти формуванню особистості, готової до активної, творчої діяльності в різноманітних сферах життя суспільства, сучасні організаційні форми, методи і технології навчання української мови, визначено стратегічні напрями (змістові лінії: мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна) й основоположні дидактичні принципи: взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку; демократизації і гуманізації; особистісної орієнтації; комунікативно-діяльнісний; органічного поєднання навчання мови й мовлення; здійснення поліфункціональності української мови у процесі навчання; практичної спрямованості навчання, які покладено в основу побудови змісту базових програм з української мови для учнів 8—9 класів.

У старшій школі дуже важливо врахувати нахили, здібності учнів і створювати умови для навчання за обраним профілем. Здійснюється така підготовка у формі реалізації **курсів за вибором і факультативів**, поглибленого вивчення окремих предметів, зокрема української мови, на диференційованій основі, що дає змогу максимально врахувати індивідуальні розумові особливості учнів, виявляти їхні інтереси й нахили до певних предметів з метою профорієнтації. Поступова активізація різних видів диференційованого навчання (внутрішньокласна, курси за вибором, факультативи, класи з поглибленим вивченням предметів) забезпечує реалізацію особистісно зорієнтованого навчання, усвідомлення учнями своїх інтересів і пізнавальних потреб, а також спробу виявити себе в різних видах діяльності.

Програми курсів за вибором і факультативів, схвалених Міністерством, уміщено у збірнику:

Збірник курсів за вибором і факультативів з української мови / За загальною редакцією Таранік-Ткачук К.В. — К.: Грамота, 2011.

Курси за вибором в старших класах мають забезпечити індивідуальні інтереси кожного учня: поглиблене та розширене вивчення профільних предметів, формування індивідуальної освітньої траєкторії школярів, орієнтація на усвідомлений та відповідальний вибір майбутньої професії. Водночас, вони можуть сприяти вивченню непрофільних предметів і бути зорієнтовані на певний вид діяльності поза профілем навчання.

Важливим залишається організаційний аспект щодо використання програм курсів за вибором або факультативів. Насамперед зауважимо щодо кількості годин на рік для додаткових курсів: *факультативи* розраховані на 9—17 годин опрацювання, мають "статус" необов'язковості, коли учень може перевірити власні нахили, здібності й уподобання, опановуючи факультативний курс. Відповідно до наказу МОН від 20.02.2002 р. № 128 "Про затвердження Нормативів наповнюваності груп... загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах" мінімальна наповнюваність груп при проведенні факультативних занять у ЗНЗ міської місцевості становить 8 учнів, сільської місцевості — 4 учні. Ураховуючи вимоги Концепції профільної освіти, відвідувати курси за вибором мають усі учні класу.

Програма *курсу за вибором* розрахована на 35 годин на рік (одна година на тиждень), ці заняття є обов'язковими для відвідування учнями від початку навчального року до завершення, робота учнів у кінці навчального року має бути оцінена.

Однак, ураховуючи, що організація профільного навчання на етапі допрофільної (8—9 класи) та профільної (10—11 класи) освіти мають свої особливості, що спричинені об'єктивними і суб'єктивними причинами, можливим є узгодження обраної програми з реальною ситуацією. Так, обравши курс за вибором на 35 годин на рік, учитель має право скоригувати кількість годин і ущільнити матеріал, якщо згідно з реальними обставинами може викладати лише факультативний курс на 17 годин на рік. Можливим є й зворотній процес, коли факультативний курс може бути використаний як курс за вибором. Кількість годин на вивчення кожної теми, збільшення навчального матеріалу має бути скоригованим у календарно-тематичному плануванні до програми курсу за вибором.

У такому випадку скоригована програма має бути погоджена на засіданні методичного об'єднання загальноосвітнього навчального закладу і затверджена керівником цього навчального закладу. У пояснювальній записці до програми необхідно зазначити, на основі якої програми курсу за вибором або факультативу (за чиїм авторством) розроблено скоригований варіант.

Деякі програми курсів за вибором і факультативів мають методичне забезпечення і надруковані разом з розробками занять у одному навчальному посібнику. Наприклад:

Степанюк М. Лексикографія української мови. Навчально-методичний посібник для факультативних занять. 9 клас. — Тернопіль: Мандрівець, 2008. — 124 с.

Авраменко О.М., Чукіна В.Ф. Стилістика сучасної української мови. Програма факультативного курсу / 10—11 кл. — К.: Грамота, 2008. — 256 с.

Цимбалюк В.І. Мова як генетичний код народу: Навчальний посібник для факультативних занять. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 176 с.

Марущак В.І. Школа журналіста: Навчальний посібник. — Тернопіль: Мандрівець, 2009. — 136 с.

Упровадження системи **зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів** з української мови спричинює значну увагу вчителів-словесників до відпрацювання у школярів навичок виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності, використання яких відбувається з метою забезпечити поетапне різнобічне й об'єктивне оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі засвоєння ними курсу української мови, насамперед її мовної змістової лінії.

Використання тестів можливе як під час здійснення поточного, так і підсумкового контролю, можуть пропонуватися учням з різними навчальними можливостями, передбачаючи різноманітні завдання за ступенем складності й творчим спрямуванням.

Для ефективного використання у навчальному процесі пропонуються схвалені Міністерством збірники тестових завдань, які готують учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, а також нові посібники (експрес-репетитори) для самостійної підготовки учнів на основі загальних теоретичних відомостей з курсу української мови й тестових завдань, різних за складністю й функціональним призначенням:

Новосьолова В.І. Українська мова. Експрес-репетитор для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання: Орфографія. — К.: Генеза, 2010. — 88 с.

Плетньова Л.В., Коваленко Л.Т. Українська мова. Експрес-репетитор для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання: Морфологія. — К.: Генеза, 2010. — 88 с.

Шелехова Г.Т., Кузьмич О.А. Українська мова. Експрес-репетитор для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання: Синтаксис. — К.: Генеза, 2010. — 128 с.

Босак С.П. Українська мова. Експрес-репетитор для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання: Пунктуація: — К.: Генеза, 2010. —128 с.

Данилейко О.Л. Українська мова. Експрес-репетитор для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання: Лінгвістика тексту. Стилістика. Розвиток мовлення: — К.: Генеза, 2010. — 48 с.

Авраменко О. М., Блажко М. Б. Українська мова та література. Довідник. Завдання в тестовій формі. І частина. ? К.: Грамота, 2010. ? 496 с.

Авраменко О. М. Українська мова та література. Завдання в тестовій формі. ІІ частина. ? К.: Грамота, 2010. ? 136 с.

Українська література: Хрестоматія для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання / [упорядк. Авраменка О. М.]. ? К.: Грамота, 2010. ? 464 с.

Звертаємо особливу увагу, що відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 01.09.2009 р. № 806 *"Про використання навчально-методичної літератури у загальноосвітніх навчальних закладах"* загальноосвітні навчальні заклади мають право використовувати в організації навчально-виховного процесу лише навчальні програми, підручники та навчально-методичні посібники, що **мають відповідний гриф Міністерства, схвалення відповідною комісією Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства.**

Навчально-методична література, яка має гриф Міністерства і схвалена до використання у загальноосвітніх навчальних закладах, щорічно зазначається в Переліку програм, підручників і навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством для використання в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою для основної і старшої школи й друкуються на початку навчального року в "Інформаційному збірнику".

Оцінювання результатів навчальної діяльності учнів з української мови здійснюється на основі функціонального підходу до мовної освіти. Тобто робота над мовною теорією, формуванням знань про мову підпорядковується інтересам розвитку мовлення учнів.

При цьому оцінювання результатів **мовленнєвої діяльності** відбувається за такими показниками: *аудіювання* (слухання й розуміння прослуханого), *говоріння й письмо* (діалогічне і монологічне мовлення), *читання вголос і мовчки, мовні знання і вміння, правописні* (орфографічні і пунктуаційні) *уміння учнів*.

Матеріали для перевірки зазначених вище видів діяльності добираються відповідно до вимог програми для кожного класу, з урахуванням тематики соціокультурної змістової лінії, рівня підготовки, вікових особливостей і пізнавальних інтересів учнів.

Видами оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови *є поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та державна підсумкова атестація.*

Поточне оцінювання — це процес встановлення рівня навчальних досягнень учнів щодо оволодіння

змістом предмета, уміннями й навичками відповідно до вимог навчальної програми.

Поточне оцінювання здійснюється у процесі поурочного вивчення теми. Його основними завдання є: встановлення й оцінювання рівнів розуміння й первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, установлення зв'язків між ними і засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок. Формами поточного оцінювання є індивідуальне, групове і фронтальне опитування; виконання учнями різних видів письмових робіт; взаємоконтроль учнів у парах і групах; самоконтроль тощо.

Для контрольної перевірки мовних знань і вмінь використовуються завдання у тестовій формі, складені на матеріалі слова, сполучення слів, речення, груп пов'язаних між собою речень. Одиницею контролю є вибрані учнями правильні варіанти виконання завдань тестового характеру й самостійно дібрані приклади.

Оцінювання здійснюється таким чином, щоб за зазначену вище роботу учень міг одержати від 1 балу (за сумлінну роботу, яка не дала задовільного результату) до 12 балів (за бездоганно виконану роботу).

Контрольна перевірка з української мови здійснюється фронтально та індивідуально.

Фронтально оцінюються: аудіювання, читання мовчки, диктант, письмовий переказ і письмовий твір, мовні знання і вміння.

Індивідуально оцінюються: говоріння (діалог, усний переказ, усний твір) і читання вголос. Для цих видів діяльності не відводять окремого уроку. У І семестрі пропонуємо провести оцінювання 2 видів мовленнєвої діяльності ***(усний твір, діалог)***, результати оцінювання виставити в колонку без дати і врахувати в найближчу тематичну. У ІІ семестрі провести оцінювання таких видів мовленнєвої діяльності, як ***усний переказ і читання вголос***. Повторне оцінювання всіх видів мовленнєвої діяльності не проводять.

Зразок заповнення сторінки журналу з української мови подано у методичному листі Міністерства **від 21.08.2010 № 1/9—580.** Звертаємо увагу, що додатковий запис щодо теми над датами в журналі не робиться.

Перевірка мовних знань і вмінь здійснюється за допомогою завдань тестового характеру (на їх виконання відводиться 15—20 хвилин уроку) залежно від характеру виучуваного матеріалу. Решта часу контрольного уроку може бути використано на виконання завдань з аудіювання, читання мовчки.

Тематичну оцінку виставляють на підставі поточних оцінок з урахуванням контрольної (тестової) роботи з мовної теми. Оцінку за семестр виставляють на основі тематичного оцінювання.

Оцінювання говоріння, читання вголос здійснюється індивідуально шляхом поступового накопичення оцінок для того, щоб кожний учень (учениця) одержав(ла) мінімум одну оцінку за виконання завдань на побудову діалогу, усного переказу й усного твору. Для цих видів робіт не відводять окремого уроку, а оцінки виводять **один раз на рік** і виставляють у колонки без дати.

Кількість фронтальних та індивідуальних видів контрольних робіт з української мови в загальноосвітніх навчальних закладах з українською мовою навчання скориговано у програмі з української мови для 5—12 класів (лист МОН від 18.05.2009 № 1/9—342).

Фронтальні види контрольних робіт:

Форми контролю	5		6		7		8		9		10		11	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Перевірка мовної теми*	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Письмо: переказ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
твір	-	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	-	1	-
Правопис: диктант**	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Аудіювання*	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1
Читання мовчки*	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-

* Основною формою перевірки мовної теми, аудіювання і читання мовчки є тестові завдання.

** Основною формою перевірки орфографічної і пунктуаційної грамотності є контрольний текстовий диктант.

У таблиці зазначено мінімальну кількість фронтальних видів контрольних робіт, учитель на власний розсуд має право збільшувати цю кількість, залежно від рівня підготовленості класу, здібностей конкретних учнів, умов роботи тощо.

Викладання української мови у профільних класах **філологічного напряму (профіль — українська філологія)** спрямоване на вирішення комплексу завдань: формування усвідомленого ставлення до української мови як інтелектуальної, духовної, моральної і культурної цінності, потреби знати сучасну українську літературну мову й досконало володіти нею в усіх сферах суспільного життя, розвиток інтелектуально-креативних здібностей, прагнення до творчого осягнення вершин української культури й мистецтва слова; готовності до адекватного вибору й отримання професійної гуманітарної (філологічної) освіти; поглиблення знань про мову як багатофункціональну знакову систему й суспільне явище, розуміння основних процесів, що відбуваються в мові, ознайомлення з мовознавством як наукою і працями провідних вітчизняних лінгвістів тощо; засвоєння норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалення умінь і навичок спілкування в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах, оволодіння різноманітними стратегіями і тактиками ефективної комунікації тощо.

Відповідно оцінювання говоріння у профільних класах *філологічного напряму (профіль — українська філологія)* здійснюється індивідуально шляхом поступового накопичення оцінок для того, щоб кожний учень (учениця) одержав(ла) мінімум **дві оцінки** за виконання завдань на побудову діалогу, усного переказу та усного твору. Для цих видів робіт не відводять окремий урок, а оцінки виводять **двічі на рік** і виставляються у колонки без дати.

Форми контролю	10		11	
	I семестр	II семестр	I семестр	II семестр
Перевірка мовної теми*	3	3	3	3
Письмо: переказ	1	1	1	1
твір	1	1	1	1
Правопис: диктант**	1	1	1	1
Аудіювання*	1	1	1	1
Читання мовчки*	1	-	1	-

Ведення зошитів оцінюється від 1 до 12 балів щомісяця протягом семестру і вважається поточною

оцінкою. Під час перевірки зошитів ураховується наявність різних видів робіт, грамотність, охайність, уміння правильно оформити роботи.

Докорінний перегляд існуючих засобів навчання спричинила поява **інформаційних технологій** на електронних носіях, які підтримують мету інформатизації освіти: забезпечення доступності знань, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей учнів на основі індивідуалізації навчання, інтенсифікації навчального процесу тощо. Усе це переконує в необхідності розроблення ефективних методів і засобів комп'ютерного навчання української мови, яке сприятиме піднесенню рівня зацікавленості учнів у процесі навчання, розвиватиме їхній інтерес до предмета, привчатиме ефективно використовувати нові технології у процесі навчання.

Використання комп'ютерних технологій є істотним резервом підвищення грамотності учнів, зокрема систематичне написання комп'ютерних диктантів, де є така можливість, за допомогою яких індивідуалізується процес удосконалення правописних умінь і навичок і зростає його ефективність. Можна порадити електронні посібники, схвалені Міністерством до використання в навчальному процесі:

Педагогічний програмний засіб "Українська мова, 8 клас" (автори — Г. Шелехова, В. Новосьолова, Я. Остаф), розробник ЗАТ "Мальва", 2008;

Українська мова. Збірник текстів для диктантів. 9 клас. Державна підсумкова атестація (аудіодиск). — К., 2010.

Використання електронного посібника на уроках української мови передбачає пошук шляхів уникнення одноманітності в роботі вчителя на уроці, наочне представлення мовних об'єктів і процесів, включення відеосюжетів, можливість виявлення рівня навчальних досягнень учнів, забезпечення диференціації, індивідуалізації навчання, мовленнєвого розвитку школярів, широке наведення зразків мовленнєвого етикету, формування мотивованого ставлення до вивчення мови, оперативний самоконтроль учнів у процесі виконання вправ і тестів тощо. Також електронний посібник має широкі можливості щодо роботи з додатковою інформацією (словниками, енциклопедіями, довідниками, бібліографією та ін.), проведення мовних ігор, тестів для самоконтролю й відпрацювання з метою закріплення мовних і мовленнєвих умінь і навичок школярів.

Для отримання ширшої інформації радимо звернутися до Інтернет-сайтів мовної тематики:

— vesna.sammit.kiev.ua;

— ingresua.tripod.com/domivka.htm.

Таранік-Ткачук К. В.
головний спеціаліст департаменту
загальної середньої та дошкільної
освіти Міністерства освіти і науки,
молоді та спорту України,
канд. пед. наук, доцент

Шелехова Г.Т.
завідувач лабораторії
навчання української мови
Інституту педагогіки НАПН України,
канд. пед. наук, старший
науковий співробітник

Шинкарук Н.І.
завідувач сектору суспільно-гуманітарної
освіти Інституту інноваційних технологій
і змісту освіти

До серпневих конференцій

Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти

Таміла Яценко,
кандидат педагогічних наук,
завідувач лабораторії літературної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Українська література — базова шкільна дисципліна, що визначає моральні орієнтири молодого покоління. Їй належить пріоритетне місце в інтелектуальному, естетичному та емоційному розвитку учнів, формуванні їхнього світогляду і національної свідомості.

Специфіка української літератури як навчального предмета визначається сутністю художньої літератури як феномена культури: література естетично переосмислює світ, виражаючи багатство і різноманітність людського буття в художніх образах. Вивчення української літератури в школі дозволяє учням сприймати літературу як вид мистецтва, як найбільшу духовно-естетичну цінність, прочитати й осмислити шедеври національної класики, ознайомитися з життєвим і творчим шляхом видатних українських письменників, освоїти ідейно-естетичне багатство рідної літератури в її найкращих зразках. Від рівня її викладання залежить сформованість в учнів потреби у постійному самостійному читанні та умінь аналізувати й інтерпретувати художні твори в аксіологічному, екзистенційному, історичному та культурологічному аспектах.

Активізація процесу викладання української літератури в школі — це передусім вдосконалення уроку. Можлива модифікація традиційного уроку з української літератури: диспут, семінар, екскурсія, презентація, літературна вікторина, читацька конференція, творчий конкурс, захист навчальних проектів тощо. На сучасному уроці літератури застосовуються різноманітні методи і прийоми: шкільна лекція, мультимедійна презентація, евристична бесіда, проблемно-тематичні завдання, написання рефератів, взаєморецензування, робота з літературознавчими джерелами тощо. Робота на навчальному занятті з української літератури повинна бути сконцентрована на розкритті ідейно-художньої цінності літературного твору.

Проблема аналізу художнього твору — одна з основних у методиці шкільного вивчення української літератури. Аналіз твору передбачає передусім ідейно-естетичне осмислення художніх образів, способів їх творення, взаємозв'язків між ними. Незалежно від обраного шляху літературний твір має бути сприйнятий у художньо-естетичній цілісності, яка забезпечує мистецький вплив на думки і почуття учнів.

Оволодіваючи вміннями аналізу літературного твору, учні основної школи вчаться чітко формулювати свої висловлювання, аргументувати їх, умотивовано добирати цитатний матеріал, інформацію із літературно-критичних джерел на підтвердження певної думки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Така навчальна діяльність сприяє тому, що в старшій школі учні успішно засвоюють складніші літературні поняття, оволодівають логічними операціями виділення суттєвого, аналізу фактів, їх порівняння й узагальнення, дають власну оцінку літературному явищу. Цілісне сприйняття і розуміння літературного твору, формування вміння аналізувати й інтерпретувати художній текст можливе лише за відповідної емоційно-естетичної реакції учня-читача, якість якої залежить від сформованої літературної компетентності.

Орієнтація літературної освіти на компетентнісну модель посилює її результативний компонент, що передбачає зміщення акцентів з накопичення надлишкового обсягу знань про художню літературу, її історію та теорію на цілеспрямований розвиток літературної компетентності учнів як інтегрованої особистісної якості.

В основній школі словеснику необхідно розвивати в учнів-підлітків інтерес до читання української художньої літератури, вдосконалювати навички усвідомленого виразного читання, поступово формувати уміння аналізу літературних творів різних жанрів, первинні уявлення про закономірності розвитку української художньої літератури, збагачувати емоційну сферу школярів. У середніх класах одним із найважливіших завдань вчителя є формування в учнів навичок творчої діяльності, підвищення рівня їхньої самостійності. У 9-му класі вивчення української літератури передбачає узагальнення і систематизацію здобутих літературних знань та сформованих умінь читацької діяльності учнів, а також визначення завдань їхньої профільної підготовки. Отже, мета компетентнісно зорієнтованої літе-

ратурної освіти в основній школі обумовлена необхідністю розв'язання таких завдань:

— формування в учнів уявлення про специфіку художньої літератури як виду мистецтва;

— ознайомлення з вершинними зразками українського словесної творчості;

— формування стійкої мотивації та потреби в самостійному читанні творів української літератури;

— формування читацьких компетенцій щодо аналізу й інтерпретації української літературної класики та сучасних художніх творів;

— розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, критичного мислення, культури полеміки, пізнавальних інтересів учнів у процесі вивчення української літератури;

— збагачення духовного світу, естетичного смаку, формування національної самосвідомості, гуманістичного світогляду учнів;

— сприяння у виборі філологічного напряму навчання у старшій школі.

Процес вивчення української літератури в старших класах орієнтований на подальший розвиток літературної компетентності учнів, що передбачає:

— поглиблення внутрішньої мотивації до вивчення української літератури;

— формування цілісного уявлення про українську художню літературу як важливу складову світового мистецтва;

— удосконалення умінь аналізувати та інтерпретувати художні твори різних мистецьких напрямів, стилів і жанрів;

— розвиток художньо-образного мислення, літературно-творчих здібностей, розширення культурно-пізнавальних інтересів;

— формування духовного світу, загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів, виховання поваги до українських культурних традицій;

— професійну орієнтацію та соціальну адаптацію.

У старшій школі учні мають можливість вивчати українську літературу на рівні стандарту (2 навчальні години), академічному (2 навчальні години) або профільному рівні (4 навчальні години). На базовому рівні школярі засвоюють загальні, фундаментальні основи предмета, що сприяє їхньому інтелектуальному та духовному розвитку. Профільний рівень характеризується поглибленим вивчення української літератури, більшою повнотою, усвідомленістю та дієвістю читацьких компетенцій старшокласників.

Змістове наповнення літературної освіти в профільних класах передбачає:

— удосконалення вмінь аналізувати й інтерпретувати художній текст на літературознавчому рівні в широкому культурологічному контексті;

— використання різноманітних підходів до дослідження літературної творчості письменників, поглиблене опрацювання художніх творів різних стильових течій і жанрів, узагальнення літературно-художнього матеріалу;

— удосконалення умінь самостійної дослідницької діяльності, зокрема умінь опрацьовувати різні джерела інформації;

— застосування проблемно-тематичних завдань, спрямованих на розвиток літературно-творчих здібностей,

— формування компетенцій у сфері художньої культури,

— підготовку до майбутньої професійної діяльності в гуманітарній галузі.

Отже, сучасна шкільна літературна освіта орієнтована на розвиток літературної компетентності учнів, що передбачає інтегрований вияв їхніх сформованих основних читацьких компетенцій: осмислене сприйняття змісту, тематики та проблематики художнього твору, здатність самостійно аналізувати та оцінювати прочитане, виявляти авторську позицію, сприймати художній твір як мистецьке явище, оптимально використовувати здобуті на уроках української літератури знання у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

Ефективному розвитку літературної компетентності учнів сприяє врахування принципу диференціації навчання, мета якої сприяти засвоєнню учнями змісту літературної освіти з адаптацією до їхніх індивідуальних інтелектуально-психологічних особливостей. Такий підхід передбачає умовний поділ учнів на групи залежно від рівня їхніх здібностей, інтересів та навчальних досягнень, і є важливим стимулом реалізації індивідуальних інтелектуальних можливостей. В основній школі диференціація сприяє усвідомленню учнями своїх уподобань у пізнавальній сфері, а в старшій — у майбутній професійній.

Одним із шляхів диференціації та індивідуалізації навчання є впровадження в шкільну практику літературних курсів за вибором, які реалізуються за рахунок варіативного компонента змісту літературної освіти. Поняття "курси за вибором" слід розуміти як загальне до термінів "спеціальний курс" та "факультативний курс". На заняттях літературних курсів за вибором основний акцент повинен бути зроблений на визначенні проблем, які цікавлять сучасних учнів і сприяють формуванню їхнього позитивного ставлення до життя. Вчителеві необхідно організувати таку навчальну діяльність на занятті, яка б максимально задовольнила різнопланові пізнавальні та естетичні запити й інтереси старшокласників.

Літературні спеціальні курси доповнюють, поглиблюють (однак не дублюють) зміст навчальних предметів державного освітнього компонента (українська література, світова література, літератури національних меншин, художня культура), що визначає спеціалізацію філологічного напряму. Спецкурси цього напряму можуть проводитися в класах, орієнтованих на профіль української, іноземної філології та історико-філологічний профіль. Спецкурси в профільних філологічних класах обираються учнями із кількох запропонованих, після чого стають обов'язковими для відвідування

Методично правильно організовані заняття літературних спецкурсів передбачають провідну роль самостійної пошуково-дослідницької діяльності учнів, яка сприяє розвитку їхнього образного, літературно-критичного мислення, формуванню здатності до глибокого аналізу, інтерпретації та критичної оцінки прочитаного художнього твору. На таких заняттях раціонально застосовувати інноваційні технології навчання, використовувати різні шляхи аналізу та інтерпретації художнього твору (окрім традиційних, ще й компаративний, структурно-стильовий, художньо-семантичний тощо), проводити широку презентацію літературознавчих понять, робити детальні огляди літературних епох, напрямів, стилів, оптимально реалізувати культурологічний та біографічний підходи в процесі вивчення художнього твору.

Ефективними методами, прийомами і формами організації навчальної діяльності учнів на заняттях літературних спецкурсів є шкільна лекція (оглядова, з елементами евристичної бесіди); семінари (дискусія, диспут); самостійна аналітична робота учнів над художнім твором (аналіз та інтерпретація художнього твору, опрацювання літературно-критичних статей, епістолярію митців, повідомлення про мистецько-літературознавчі дефініції), підготовка навчальних проектів з мульти-

медійними презентаціями, проведення науково-дослідницької роботи в МАН.

Оцінювання навчальних досягнень учнів зі спецкурсу здійснюється відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з української літератури. Основними видами оцінювання навчальних досягнень учнів є поточне й семестрове (річне). Ведення літературного спецкурсу відображається у класному журналі.

Літературні факультативні курси — це навчальний літературний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що за бажанням учнів вивчається протягом конкретного періоду. На відміну від спецкурсів, зміст факультативів безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним змістом предмета "українська література" й обирається учнями для розширення їхнього світогляду, ознайомлення з новими сферами знань і людської діяльності. Факультативи пропонуються не тільки учням класів філологічного напряму, а й суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, природничо-математичного та спортивного.

Специфіка факультативних занять дає змогу розвивати самостійні форми опрацювання учнями навчального літературного матеріалу, удосконалювати навички ведення науково-дослідницької роботи в галузі літературознавства, виробляти вміння давати обґрунтовану оцінку ідейно-художнього змісту літературного твору, прищеплювати любов до художнього слова, розвивати творчі здібності та естетичний смак старшокласників.

Факультативні заняття не підлягають обов'язковому оцінюванню, однак рівень навчальних досягнень учнів оцінюється як "зараховано" чи "не зараховано" за результатами виконання ними певних видів робіт (захищений реферат, розроблений навчальний проект тощо). Ведення факультативного курсу фіксується вчителем у спеціальному журналі факультативних занять.

Вирішенню комплексу завдань філологічного профільного навчання сприяють програми літературних курсів за вибором, розроблені співробітниками лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України та рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (гриф МОНМС України "Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах").

Програми літературних курсів за вибором, в яких враховано компетентнісний і культурологічний підходи до вивчення української та світової літератур уміщено у збірнику *"Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання" (Збірник програм спеціальних і факультативних курсів: 10 (11) класи / За загал. ред. Т. Яценко. — К.: Педагогічна думка, 2011. — 88 с.)*

Так, спецкурс "Художня література в контексті світової культури" орієнтує учнів на глибоке осмислення художньо-естетичної цінності творів української та зарубіжної модерністської літератури другої половини XIX — початку XX століття в контексті світової культурно-мистецької спадщини.

Розширенню знань старшокласників про мистецько-культурне явище постмодернізму, формуванню їхньої читацької компетентності у процесі текстуального вивчення української постмодерної літератури сприятиме літературний спецкурс "Українська постмодерна література".

Навчальний матеріал літературного спецкурсу "Сонет в історії української та світової літератури" передбачає поглиблене вивчення жанру класичної поезії з метою вдосконалення в учнів умінь аналізувати та інтерпретувати сонети українських та зарубіжних поетів.

Усвідомленню старшокласниками ідейно-тематичного змісту, жанрових різновидів та стильових особливостей українських фантастичних творів, формуванню вміння їх аналізувати сприятиме факультативний курс "Українська фантастична проза".

Літературні курси за вибором передбачають найповніше розкриття індивідуальних інтелектуально-емоційних особливостей, здібностей та інтересів старшокласників, удосконалюють їхні вміння самостійної дослідницько-пошукової діяльності та допомагають професійному самовизначенню.

Методичне забезпечення зазначених літературних курсів за вибором систематично публікується у фахових періодичних виданнях "Українська література в загальноосвітній школі" та "Українська мова і література в школі".

Успішне розв'язання завдань сучасної літературної освіти передусім залежить від рівня фахової компетентності вчителя. Раціональне використання словесником традиційних, перевіреними часом, та інноваційних методів і прийомів роботи на уроці сприятиме підвищенню читацького інтересу в учнів до творів української художньої літератури, розвитку їхнього творчого мислення, збагаченню духовного світу й естетичного досвіду, осмисленому використанню літера-

УДК 371.321.1:821.161.2

Сучасний урок літератури і проблеми викладання актуальної літератури в старшій школі

Василь Шуляр,
кандидат педагогічних наук, доцоцент, завідувач кафедри мовно-літературної освіти, заступник директора з наукової роботи Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

У статті автор запропонував модель уроку з вивчення актуальної літератури.
Ключові слова: *сучасний урок літератури; актуальна література*

Актуальність літератури і/або мистецтва для реципієнтів за будь-якого часу є значимою, по-своєму важливою для вибудови системи цінностей, формування світогляду, впливу на соціальну ситуацію тощо. Художній твір, писаний у свій час і умовно змодельований світ у ньому, допомагає читачеві створити таке дискурсивне поле, яке відповідає його літературному розвиткові, естетичним смакам, уподобанням, допо-

магає сконструювати картину світу зі своїм набором ціннісних критеріїв, щоб зрозуміти "самого-себе" й, адекватно поціновуючи запропоноване, творити "самого-себе", толерантно входячи у світ національної і світової культури, не втрачати свого Я.

Метою статті є: виявлення особливостей вивчення актуальної літератури в середній загальноосвітній школі (безпрофільній і профільній) і складових технологічної моделі сучасного заняття з літератури відповідно до фактичного матеріалу та обраного типу уроку. Завдання, які поставлені автором, уключають з'ясування методологічних засад тлумачення художніх творів актуальної літератури; дефініції "актуальна література"; особливостей вивчення художніх творів актуальної літератури; окреслення моделі сучасного уроку відповідно до досягнень методики і технології навчання, практики роботи словесників.

Час духовної й економічної кризи є унікальною можливістю, осмислюючи й не заперечуючи набуте, творити нове, переосмислювати цінності минулого і вибудовувати перспективи майбутнього, світоглядних орієнтирів і механізми соціального прогресу. Ця часово-кризова ситуація для рефлектуючої особистості є тою унікальною можливістю, зупинившись на межі прірви, побачити в минулому шлях для майбутнього, задати питання про перспективи, про ймовірність надії на перспективу. За такої ситуації, коли читач перебуває на краю прірви, відступати немає куди, бо літературні продукти йому пропонуються різнопланові, зачасту не одного й того естетичного ґатунку, з неоднозначною системою цінностей, з несподіваною концепцією життя, суперечливими способами вирішення протиріч ... . У такій ситуації кожен суб'єкт літературної освіти доходить своєї рефлексії, розширює й поглиблює поле своєї екзистенції, може поставити питання про "самого-себе", рівень читацького акме-розвитку, духовно-естетичного збагачення або/і спустошення. Кризове помежів'я в житті читача ставить його перед вибором моделі цінностей, яка сприятиме його зростанню або/і руйнуватиме вибудуване, визначитися з життєвими сенсами, чим займатися, щоб бути успішною й конкурентоспроможною Я-особистістю.

Нинішня ситуація в літературі й мистецтві ставить учня/студента-читача в ситуацію вибору, дає можливість розібратися в "самому-собі", у суб'єкті/об'єкті, який матеріалізований у художньому тексті. Вона позбавляє читача можливості потрапити в лещата соціологізаторського орієнтиру, бути заручником стереотипу або/і чиєїсь однозначності, перебувати в полоні забобонності, приймаючи життєво важливе рішення, висловлюючи свою думку, виявляючи свою життєву й громадянську позицію як вільна й відповідальна ОСОБИСТІСТЬ.

Експериментальні художні практики наявні були в різні періоди розвитку літературного процесу. Письменники, перебуваючи в активному стані пошуку свого читача, своєї манери письма, форми або/і змісту майбутнього художнього твору, вибудовували власну жанрово-стильову домінанту. Свідченням цього є як творчість переважної більшості літераторів минулого і сучасного, так і літературної критики, яка матеріалізувалася в статтях про національне мистецтво, наприклад, І. Франка, Є. Маланюка, Б.-І. Антонича. "Література, — за твердженням Б.-І. Антонича, — мусить завжди висловлювати свою добу, її дух, настрої, питання, а коли цього не робить, стає для неї чужа. Література повинна завсіди відбивати ритм своєї епохи, бо нерівномірність витворює між ними віддаль, а пізніше навіть пропасть. Мистецтво без животворних подувів дійсності замикається в собі, дебеліє, а далі замерзає" [1]. Важливо сьогодні читачеві та словесникові дослухатися до порад критика й письменника для розуміння як класичної, так і сучасної літератури. Першому для відшукування смислів давньої літератури в XXI столітті, а другим — зрозуміти, якою має бути методика вивчення, шляхи донесення "нетлінної суті" текстів минулого й сучасного, яке колись перейде в іншу стадію читацького сприйняття. Це, на нашу думку, є метою сучасної методики викладання літератури у вищій школі, технології навчання літератури в середніх загальноосвітніх навчальних закладах різного типу, профільного спрямування, літературного розвитку читачів засобами художніх творів національної і світової літератури.

Актуальна література як поняття є неусталеним, відсутнім у словниках літературознавчого спрямування. Історія поняття витоки бере з мистецтва. У мистецькому й літературному просторі ми вживаємо ще поняття "сучасна література", "сучасне мистецтво". Спільного багато, але тотожними їх уважати, звичайно, ми не можемо. Зазвичай змістове наповнення зводиться до розуміння актуальної літератури/мистецтва як модернового або такого, що перебуває в протиріччі з цим явищем. Уперше слово "contemporary" / "сучасне" відносно мистецтва вжила Розалінда Краусс у дисертаційному дослідженні за творчістю Девіда Сміта. Професор Університету Південної Каліфорнії Річард Мейєрс активізує увагу на тому, що термін "сучасне мистецтво" Девіда Сміта базується більше на "отчетах аукционных лейблов, чем в связи с временем его создания" [2]. У вітчизняному мистецтві відстежуємо тенденцію пошуку альтернативів модернізмові (межа 1960-70-х років) в образах, нових засобах і матеріалах вираження, навіть до дематеріалізації зображуваного об'єкта; розвиток концептуального мистецтва й мінімалізму. 70-і роки позірними виявилися саме з точки зору змісту, соціальної спрямованості, активності етнічних меншин і соціальних груп; 80-і роки активного використання набувають образи маскультури (кемпізм, мистецтво іст-вілліджа, нео-поп); у 90-х роках на арт-процес великий вплив має розвиток технологій: відео, аудіо, комп'ютери, інтернет. Початок 2000-х років відзначається відмовою від активного використання технічних засобів у художніх практиках, але наявний поворот до товарного об'єкту в мистецтві, пропонуються комерційно-вигідні спроби модернізму XXI століття [2]. Матеріали Вікипедії актуальне мистецтво потрактовують як експериментальні художні практики, що склалися в другій половині XX століття й нерозривно пов'язано з такими видами та способами художньої діяльності як перформанс, хепенінг, редімейд. Витоки його — початок XX ст., творчість дадаїстів, Марселя Дюшана і Казимира Малевича.

Власне це ж і простежується в літературному процесі також. Свідченням цього є висновок у Літературознавчій енциклопедії щодо сучасної української літератури: ... "З кінця 80-х років XX ст., після зникнення з літературного простору "соцреалізму", відбувається інтеграція різних потоків української літератури в одне річище, піднесення творчого життя в різних виявах — від неоавангардизму до спроб здійснити новий синтез національного мистецтва, окреслити його творчу перспективу на основі постмодернізму, що є одним із сегментів розмаїтої сучасної української літератури" [3, с. 447]. У цьому ж виданні є поняття "модернізм", який розглядається як "некласичний напрям із визначальною ознакою універсальності метанаративу, що потре-

бує, на їх погляд, спростування нелінійними структурами, хоча чимало ідей та понять попереднього напряму були трансформовані, адаптовані постмодернізмом, продовжуючи існувати поряд із ним" [3, с. 66—67]. Проблеми сучасного літературного процесу стали предметом розгляду в працях Я. Голобородька, Т. Гундорової, Т. Денисової, Д. Затонського, М. Ільницького, С. Павличко, Я. Поліщука та ін.

Узагальнюючи назване, наше обговорення понятійного апарату в контексті означеної проблеми з д.ф.н., проф. Ларисою Горболіс (м. Суми), к.ф.н., доц. Тарасом Кременем (м. Миколаїв) приходимо висновку, що "актуальна література — це класична та сучасна література українських та зарубіжних письменників, з вибудуваним на традиціях новаторськими тенденціями, яка відповідає запитам доби і потребам духовно структурованого й національно зорієнтованого читача (не обов'язково з ґрунтовною філологічною освітою), література, яка позитивно відбувається у свідомості сучасного реципієнта". Звичайно, не кожен літературний продукт пересічний читач сприйматиме і прийматиме, адекватно поціновуватиме й інтерпретуватиме. Читача, здатного "неомертвити", а знайти "животворний подув дійсності" (за Б.-І. Антонич) у художньому творові різної доби, треба виховувати. Текст і підтекст, художній образ і літературний персонаж, його діла, слова й думки, сповідувана система цінностей "відразу засядуть у душу" читача і "мов магічна лампа освітить все оточення" (за І. Франко) тільки тоді, коли озброїмо реципієнта літературознавчими, культурологічними, аксіологічними і т. д. стратегіями. Вони (і не тільки), на нашу думку, забезпечать його духовно-естетичний акме-розвиток (на сьогодні), збагатять його світ новими враженнями від подій минулого й сучасного, допоможуть знайти смисли та винести враження: "сучасне ◄► минуле ◄► сучасне", щоб достойно жити для свого майбутнього і своєї нації, народу, культури.

У методиці викладання літератури знаходимо лише поодинокі розвідки вивчення сучасної літератури: модернової і постмодернової. Поштовхом до вивчення літературних творів із позицій екзистенціоналізму стали праці Г. Токмань; особливості осягнення модернових текстів стало предметом досліджень Ю. Ковбасенка; методика навчання інтерпретування постмодернових текстів розглядають: О. Бульвінська (національні особливості європейських постмодерністських літератур); І. Лімборський (просвітництво у дзеркалі постмодерного світу); О. Козюра (феномен постмодернізму та естетична функція); В. Пахаренко, Н. Пахаренко (світоглядно-естетичні грані постмодернізму та його поетика); Я. Голобородько (естетика постмодернізму та нові тенденції української прози); Т. Павленко (духовність доби постмодернізму в інтерпретації Рея Бредбері); О. Данильчук, К. Баліна (постмодерністський дискурс творів Ю. Андруховича).

Формування певних читацьких якостей і компетенцій, які допоможуть реципієнтові комфортно проживати тканину творів такого формату розглядають А. Градовський, А. Вітченко, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, В. Шуляр. Проблема вивчення творів сучасної/актуальної літератури знайшла своє втілення і у філологічній практиці вчителів у форматі розроблених уроків: Л. Аршинова, К. Баліна, Т. Береговенко, В. Битько, М. Бірченко, М. Вега, В. Горпініч, О. Данильчук, Н. Желєзняк, Н. Кріль, А. Линник, С. Лис, О. Мануйкін та Л. Мануйкіна, О. Месевря, В. Москальчук, С. Мухамеджанова, В. Присяжнюк, О. Рижко, Т. Секрет, А. Снєт, Т. Стамат та ін.

Зазначене засвідчує великий інтерес як науковців, так практиків до постмодернізму з позиції літературознавства, методики викладання та технологій навчання. Тому для нас важливо визначити моделі інтерпретування такого формату текстів, які в більшості своєму називають актуальна або сучасна література, окреслити методичні (для словесників) і пізнавальні (для учнів-читачів) стратегії, які забезпечать результат літературної освіти засобами таких творів.

У процесі літературної освіти школярів/студентів, осягнення тканини художнього твору, під час проведення уроків/занять маємо вибудувати таку стратегію, яка допоможе кожному суб'єктові зрозуміти "***свою*** (*виділ. наше*) добу, її дух, настрої, питання" (за Б. І.-Антонич). Знайшовши свій варіант відповіді, кожен має зробити власний висновок, вибудувати самостійно таку систему цінностей, яка допоможе йому комфортно ввійти у складний світ, достойно пошановувати культуру свого народу та інших націй, не втративши свого Я, щоб бути успішним у цьому житті. Механізм, парадигму співпраці суб'єктів літературної освіти, де посередником є художній твір, звичайно, в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу й спрямування закладає вчитель. І від того, яким буде прочитання художнього твору, залежить від змісту, форми, типу сучасного уроку літератури, ролі кожного реципієнта.

Проблема сучасного уроку літератури розглядалася як класичною методикою, так і неокласичними підходами. Для автора важливо зберегти все цінне, що розроблялося попередниками, і рухатися вперед у відповідності до реалій життя, прогресу, розвитку суспільства, техніки, науки, методики, технології тощо. Сьогодні важливо, якою класифікацією уроків, системою завдань, набором засобів користується словесник, щоб досягати заданого результату, пам'ятаючи, що література це і наука, і мистецтво.

Упродовж багатьох років нами апробувалася модифікована класифікація уроків літератури, яка враховує досягнення дидактики і методики викладання літератури як мистецтва слова. Вона включає такі типи та різновиди уроків літератури: настановчо-мотиваційний урок літератури: НМУЛ (*увідний, вступний*); урок вивчення життєпису письменника: ВЖП (*авто— та біографічна оповідка — 5—7 кл., замальовки життєпису письменника — 5—8 кл., розповідь про життя та творчість — 7—9 кл., життєвий і творчий шлях письменника — 10—12 кл., нарис життя і творчості письменника — 10—12 кл.*); урок вивчення та аналізу художнього твору: ВАТ (*духовно-естетичне сприйняття твору — 5—7 кл., художнє сприйняття та осмислення твору — 8—9 кл., аналітико-синтетична робота над текстом — 10—12 кл., інтерпретування художнього твору — 8—12 кл.*); урок вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ — ВТЛ (*контекстне вивчення теоретико-літературних понять; формування та розвиток теоретико-літературних понять; вивчення теоретико-літературних тем*); урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності — РК-МД (*художнє (виразне) читання текстів твору; складання та написання творчих робіт; творча, мистецька діяльність учня-читача; аналіз літературно-творчих робіт*); урок позакласного читання та літератури рідного краю — ПЧ/ЛРК (вступний урок-презентація (*настановчо-мотиваційний — літературно-мистецький огляд*); урок-спілкування (*за літературним твором, творчістю митця — монографічно-оглядовий урок*); урок-діалог за проблемою твору; урок-відгук за прочитаним твором (*за вивченою творчістю письменника*); підсумково-рекомендаційний урок (*результативно-творча ро-*

бота учня-читача — узагальнювальний огляд); урок системно-узагальнювального повторення літературно-мистецького матеріалу — С-УП (*системно-узагальнювальне повторення літературної теми; системно-узагальнювального повторення літературного розділу; системно-узагальнювальне повторення курсу літератури*); урок рефлексивно-корективного контролю знань, норм і цінностей із літератури — Р-ККЛ (*вхідний (поточний) контроль знань, норм і цінностей із літератури; тематичний (підсумковий) контроль знань, норм і цінностей із літератури; урок аналізу та вдосконалення літературної компетентності учня-читача*) [7].

Із запропонованої класифікації цікавим для нас є тип уроку — вивчення й аналіз художнього твору та його різновид — інтерпретування художнього твору. а також урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності. Відповідно до типів уроку можемо визначити модель змістових ліній, компетенцій читача та стратегій реалізації змісту літературної освіти (методичної для словесника та пізнавальної для школярів) за допомогою тексту виучуваного художнього твору. Назване автором детально виписано в цілому ряді публікацій [5—6; 8]. У статті ми обмежимося лише конкретним набором складових моделі вивчення літературної теми, який продиктований художнім твором Ю. І. Яновського "В листопаді", що рекомендується нами до вивчення новел роману "Вершники" як "реабілітаційного двійника" "Чотирьох шабель" [9].

Модель вивчення літературної теми включає: змістові лінії (базова — аксіологічна; фонові: літературознавча, комунікативно-мовленнєва); компетенції читача (базова — аксіологічна, фонові: літературознавча, компаративна, комунікативно-мовленнєва, пізнавальна); стратегії: методична (модель інтерпретування за концепцією одного з літературознавців: Фрідріх Шлейєрмахер, Ролан Барт, Вольфганг Ізер) — (див. Додаток А-В); пізнавальна (відтворення, інтерпретування, виконання, конструювання).

Учнів-читачів знайомимо з новелою Ю. Яновського "В листопаді" за хрестоматійним варіантом (див. додаток Г), який підготовлений нами і зреалізований із урахуванням таких методичних прийомів: по-перше, адаптований текст представлений, у такий спосіб, щоб реципієнти зрозуміли формат уявного ліричного героя та образи, які малює його уява; по-друге, нами навмисне вилучено репліку-фразу ліричного героя, яка повідомляється читачеві після первинного читання та обговорення; по-третє, ми скористалися методикою "повільного читання/вичитування" деталей, які допоможуть з'ясувати підтекст образу дівчини/жінки; по-четверте, ми інтерпретували запропонований адаптований варіант, використовуючи одну з літературознавчих концепцій (Ф. Шлейєрмахер, Р. Барт, В. Ізер). До прослуховування новели школярам поставлено такі запитання:

— Хто є ліричним героєм і яким він є?

— Кого малює уява ліричного героя?

Обговорення та інтерпретування тексту новели за однією з моделей-стратегій може відбуватися орієнтовно в такому варіанті:

— Перечитайте другий абзац новели. В описі образу першої дівчини знайдіть фразу, яка стане її "назвою" ("дівчина зі снопом"). Який підтекст образу? (підтекст відкритий і зрозумілий для читача … …).

— У п'ятому абзаці автор представляє образ другої дівчини, яку малює уява ліричного героя. Це — … … (дівчина-годинник). Який підтекст цього образу: дівчина-годинник? (підтекст прихований; думки реципієнтів різні). Перечитайте опис ще раз, зверніть увагу, чи автор висловлює свою "точку зору" до поданого образу жінки? Яке ключове слово дає можливість зрозуміти підтекст образу з позиції автора і чи збігалася вона з потрактуванням читачів? ("Вона була годинником і не мала входу на іншу ***ролю*** (*виділ. наше*)…").

— Наступний опис образу подано в шостому абзаці, його ми можемо назвати як … *"дівчина з синім поглядом"*. Хто ж це така? А чому автор вживає кольоровий епітет "із ***синім*** (*виділ. наше*) поглядом"? Раніше в літературі ми зустрічали: "ясноока", "блакитноока", "голубоока", "світлоока". Який вік ліричних героїв? Що дає право нам стверджувати, що це період життя людини "пізня осінь"? (назва новели "В листопаді"; образ-деталь "не один жовтий лист упав").

— Прокоментуйте фразу ліричного героя, яка є суголосною авторському твердженню, в розв'язці новели: "… часто легше буває прострелити копійку, ніж цілувати дівчину".

У результаті розкодовування тексту та авторського ставлення, вичитування фраз, повторного вчитування, коментар читача, з'ясування підтекстів тощо приходимо до таких розмислів: автор представив читачеві образ дівчини/жінки-трудівниці, другий — можливо, домогосподарки (підтекст не однозначний), у третьому вбачаємо жінку-мрію, недоступну, незатребувану, незбагнену Ним, бо "підійшовши близько і взявши за плечі, з лагідністю сказав, не пам'ятаючи себе: "Ви вже тепер не потрібні"". Легко в житті осуджувати, а важко — зрозуміти; ще легше роздавати поради, ніж виконувати й дотримуватися їх самому собі. Найважче — робити вибір і за нього нести самому відповідальність. Отак і ліричні герої: у пошуках тої єдиної розпорошували свої сили фізичні й духовні, і коли наче б ось з'явилася та, з якою можна пройти останній свій період життя, їм стає зрозуміло, що й вона … Кожен обирає для себе такий тип жінки/чоловіка, сім'ї, який улаштовуватиме в подружньому житті обох. І вибір той має бути відповідальним, і від нього має одержувати задоволення Він і Вона. А головне, щоб ніколи з ваших вуст не зірвалася репліка: "… ви же тепер не потрібні"…

Звичайно, запропонований варіант засвідчує стратегію інтерпретування тканини художнього твору, де зреалізовувалася вчителем аксіологічна змістова лінія, а учень-читач перебував у ситуації вибору: яка модель цінностей для нього вжитті є важливою й актуальною. Сюрреалістичний текст новели сприймається й розуміється неоднозначно читачем, запропоновані образи мають глибокі підтексти. Тому під час уроку словесник формує літературознавчу компетенцію читача, заповнюючи його теоретико-понятійний простір: "сюрреалізм", "принцип сюрреалістів", "підтекст: прямий і прихований". Із зазначеного дещо старшокласникам уже відомо, тому вчитель може лише подати ЛСМ (логіко-семіотичну модель) "підтекст" (додаток Д), за потреби звернеться до ЛСМ "Сюрреалізм" (додаток Ж).

Залежно від іншого задуму вчителя, набір складових моделі уроку літератури за текстом новели Ю. Яновського "В листопаді" може бути таким: змістові лінії — літературознавча (якщо учні недостатньо розуміються на вище зазначених поняттях; або якщо вчителеві важливо провести зіставлення з іншими літературними творами в українській чи/і зарубіжній літературах; цікавим буде варіант, коли компаративний підхід ураховуватиме жанрово-родову специфіку текстів, де відшукуватиметься спільне в прозовому. поетичному і драматичному творах, виявляючи специфічні прийоми творення образів і т. ін.). Новела

Ю. Яновського може спровокувати вчителя на реалізацію культурологічної змістової лінії (ліричні герої — друзі: письменник і художник), відповідно і формування порівняльної, компаративної компетенції читача на прикладі творів мистецтва: живопис (Тетяна Яблонська, "Хліб"; Олександр мурашко, "Дівчина в рожевому. Портрет Н. Тараніної"; Едгар Дега, "Голубі танцівниці"; П'єр Огюст Ренуар, "Етюд до портрета актриси Жанни Самарі" та ін.), скульптурні зображення, твори кіномистецтва тощо.

Цікавий ракурс до інтерпретації задає зіставлення вже класичного тексту з сучасною літературою (строфи і тексти львівської поетеси Оксани Лозової) або/і модерновим/постмодерновим мистецтвом (Сергій Поярков, "Похід за щастям"). Нами було запропонована система завдань для учнів і студентів, які виконувалися в різних форматах після знайомства з новелою Ю. Яновського "В листопаді" зокрема та спадщиною взагалі, яка передбачена державними програмами, із творами сучасної поетки Оксани Лозової. Для прикладу наведемо завдання, які отримували студенти та учні філологічних класів, суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного напряму.

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ-ПРОЕКТ

Завдання для індивідуального виконання

1. Письмова інтерпретація поетичного твору з продовженням (за збіркою "Очі дерев" Оксани Лозової).

Рекомендація авторові-виконавцю: обрати один із текстів, за ним підготувати інтерпретацію, яка складатиметься з трьох частин: І ч. — Інтерпретування твору (за самостійно обраною концепцією літературознавця: Ф. Шлейєрмахер, Р. Барт, В. Ізер); ІІ ч. — Система запитань і завдань для учня-читача за наперед визначеними змістовою лінією літературної освіти та компетенцію (зазначити назву змістової лінії і компетенції). ІІІ ч. — Коментар-роздум за рядком поезії й запропонованою (можливою) назвою та формою тексту (за рекомендацією викладача або/і вибором автора).

Матеріал для використання:

1.1. *Боїмося щасливими бути —*
Все гадаєм, а що скажуть люди?
Не пускаємо радості в душу,
Захитавшись між "можу" і "мушу".
Розучились дивитися в небо,
Бо земного триматися треба.
А коли віддаляється літо,
То не маєм себе де подіти.
(Оксана Лозова. Збірка "Очі дерев")

Завдання до ІІІ частини інтерпретування.

Підготувати письмову роботу за визначеною назвою, а форму, жанр, стиль — за вибором автора із зазначенням, у тесті роботи.

Я … між "можу" і "мушу" …

1.2. *Зима до кожного іде,*
І вже осінній день не вдома.
І тулиться притихла втома,
Мов кошенятко, до грудей.
Біліє тепло біла хата.
Тремтить від холоду ріка.
Листок питає у листка:
А де ти будеш зимувати?

Завдання до ІІІ частини інтерпретування: *творча робота має розкрити епіграф, який взято з поезії за заданою формою і її назвою або/і самостійно обраною, придуманою тощо.*

Листок питає у листка:
— А де ти будеш зимувати ?
Відповідь Листку

2. Підготувати творчі роботи різного жанрово-родового і стильового наповнення та спрямування: реалістичні, модернові чи постмодернові; епічні, ліричні чи драматичні тексти — усе за вибором і бажанням автора. Кожен текст повинен мати назву, коментар, у якому зазначити жанр, стильову манеру, можливо, біографічні, історичні чи/і життєві факти, що лягли в основу підготовленого тексту. Декілька слів про автора-виконавця й бажано його фото.

Орієнтовні напрями та тематика за збіркою Оксани Лозової "Очі дерев":

1. Усе
про тебе,
навіть те,
що зовсім не про тебе.
Все про тебе.

2. Рідні очі малюють
Ангела надії

3. Не розірвати
Не розняти
Обійми наших голосів

4. Окуляри від сонця
ховають людей
від людей

5. Шукаєм
у любові щастя
А щастя
то сама любов

6. У голосі
осені
губимо
тихі
слова

7. Так багато
потрібно мені
І тому
я не хочу нічого

8. В кривому
дзеркалі сльози
вмирає сонце

9. Вириваєшся
наче із пастки
Вертаєшся
в пустку

10. Чекала
дзвінка
І печаль моя

передзвеніла

Результатом проведеної роботи є тексти, які підготували студенти та учні-старшокласники:

І. Модель-алгоритм інтерпретації

ІІ. Письмова інтерпретація поезії О. Лозової "Зима до кожного іде ..." (за збіркою "Очі дерев")

"Зима до кожного іде" як неминучість старості та смерті... Адже як осінь приходить на зміну літові, так і старість змінює молодість — пору радості та безтурботності (з'являється втома, яка притихла до грудей).

Дивує, споглядає світ добрими очима дерев, — коли веселими, коди "вогкими": але завше, відвертими і навіть дещо наївними... Твір сприймається легко, природно, і здається легким.

О. Лозова добре орієнтується в глибинах радості і смутку. Також простежуються філософські роздуми через пейзажну картинку.

Образи стали глибшими, більш об'ємними, сконденсованими, у читача викликають більше асоціацій, краще спонукають до розгортання уяви. Простежується контраст — зима-осінь, тепло-холод.

Працює Оксана і над образами, і над милозвучністю рядка.

І.Ц.

ІІІ. Творча робота за строфами Оксани Лозової "У голосі осені губимо тихі слова"

"I saw old Autumn in the misty morn
Stand shadowless like silence, listening To Silence"
(Thomas Hood).

Осінь починається не ззовні. Вона приходить зсередини. Ховається десь там, прикидається тобою, має твоє обличчя, жести, міміку, так, що ти не можеш виявити її до того, як вона вирішить показатися ... А насправді, вона безтілесна. У неї навіть власної тіні немає. І говорити вона може лише твоїм голосом. Бо власного в неї нема.

Тож, якщо ти будеш мовчати, мовчатиме і вона. Стоятиме і дивитиметься на тебе твоїми ж очима в цілковитій тиші ...

Не загуби себе самого в осені життя !..

Ю. К.

Одним із завдань — виявити й провести літературні паралелі між текстом сучасної поетки і тими, що вивчали в інших літературах, представляючи власну творчу роботу, демонструючи здатність інтерпретувати текст, знаходити своє "актуальне". Пропонуємо деякі зразки:

Оксана Лозова. "Очі дерев"

Окуляри від сонця
Ховають людей
Від людей

Побачивши і прочитавши ці рядки, я чомусь одразу згадала твір Т. А. Гофмана "Крихітка Цахес". У зазначеному творі цими окулярами від сонця постають золоті волосини в Цахеса. Адже саме через них ніхто, окрім однієї людини, а саме Бальтазара, не помічав справжню бридку сутність Цахеса. Ці три вогненно-блискучі волоски слугували цими окулярами. Адже вони прикривали всю його сутність, так саме, як і ми можемо окулярами прикрити наші очі і дуже важко буде зрозуміти, що відбувається в нас у душі, адже очі — це дзеркало душі.

***

Щось гризе її зсередини. Вона не могла цього зрозуміти. Якесь дивне сповнює відчуття: ненависті, страху, відчаю та болю. Вона сиділа мовчки, втупившись в одну точку. Довго сиділа, довго дивилася та думала. Про що, про кого — не відомо, просто маленькі нікчемні думки бігали в її голові, як таргани. Гидко, справді?! Ось і їй було гидко від того, що відбувалося з нею.

Було дуже тяжко зрозуміти, що це, мабуть, якісь нові почуття. Хто знає... Якщо вона не зможе знайти відповідь, їй ніхто не допоможе. Раптом зайшов чоловік, стрункий, високий, з чарівною посмішкою. Ось він, саме він заставляє її мучитися...

З очей покотилися сльози, гарячі і солоні, як кров. Навіть злякалася себе, бо раптом Він або Хтось побачить...

... Вона натягнула на очі від сонця окуляри, які *"ховають людей від людей".*

Юля Ш.

Оксана Лозова "Очі дерев"

Окуляри від сонця
Ховають людей
Від людей

Ці рядки з вірша Оксани Лозової асоціюються в мене з твором А.П. Чехова "Людина у футлярі". Зазвичай, коли ми хочемо сховатись або захистити себе від оточуючих, ми одягаємо окуляри. Крізь них важко розгледіти емоції та почуття. Так і описав Чехов історію Бєлікова: людина деградує від того, що надто намагалася відгородити себе від навколишнього світу та від проблем. Цей спосіб життя є досить розповсюдженим. Люди перетворюються на маніакально-залякані пусті футляри.

Якщо люди бояться нового, відгороджуються від оточуючого їх життя, усі сили тратять на досягнення мети, важливої тільки для них, якщо їм гіркі спільні інтереси і життя інших; нема бажання боротися з перешкодами, які виникають, — вони морально помирають.

Душа гине під чорним склом окулярів.

***

Із думою сірою вийшла на вулицю,
Чорною тінню вкрила лице.
І ніби на неї ніщо й не дивується —
Ніхто і не знає, чия вона є.
А може їх зняти, зламати, розбити?
Та ні... Раптом щось — а у неї сльоза.
Мерщій одягни! Окуляри від сонця
Ховають людей від людей. Нахіба?

Олександра П.

"Рідні очі малюють ангела надій"

Доля людини Шолохова …

Оповідання починається і закінчується зображенням усепереможної весни, що затягує рани на тілі землі і в душах людей. Андрій Соколов починає розповідати про своє життя, яке спочатку нічим не відрізнялось від звичайного життя пересічних громадян. Але все змінила війна, яка забрала життя його дружини і доньок: авіабомба розбила будинок сім'ї разом з його мешканцями. Остання надія — син Анатолій! На фронті в кінці війни гине …

Сам Андрій Соколов звідав усі жахи німецького концтабору, голод, знущання, приниження, але не зламався, зумів вистояти, утекти з полону. А після війни, коли б, здавалось, зник сенс його життя, бере на виховання хлопчика-сироту Ванюшу, якого теж не помилувала доля…

… І починається відродження зраненої душі Андрія Соколова. Ванюша стає для Андрія просто ангелом його життя. У його очах він просто бачить себе та людське життя, надію на краще та звичайну людську доброту.

***

Він дивиться у очі хлопчака,
Що став для нього ніби рідним сином,
Хоч доля йому випала важка,
Затихне біль із вічним часу плином.
В очах у хлопця радість і надія,
Він не один, у нього батько є,
Тепло руки і світла думка гріє,
Та віру у майбутнє додає.
Надії ангел тихо підлітає
І дивиться у очі, повні мрій,
Промінчик сонця долю осяває,
Малюють очі ангела надій.

Анастасія Л.

*** *** ***

Так багато
Потрібно мені
І тому
Я не хочу нічого
(Оксана Лозова, збірка "Очі дерев")

1. "Так багато потрібно мені, І тому я не хочу нічого". На мою думку, це дещо екзистенційне сприйняття реальності. Тому як паралель із світовою літератури, я обрав "Стороннього" Альбера Камю. Світовідчуття героя цього твору — це останній рядок, перший же — причини подібного бачення світу. Навіть на суді, коли він насправді може багато чого сказати на свій захист, він обирає мовчання, бо знає, що його все одно не зрозуміють. На питання: "Чи хочеш ти, щоб ми товаришували?", він відповідає — "Мені все одно" і т. ін. Він хотів від світу забагато — осмисленості та мети, справжності, а не отримавши цього, відмовився від решти.

2. *Відпустіть мене, я піду,*
Перестану в кутках ховатись,
Чи на щастя, чи на біду,
Я не буду більше з'являтись.
Я не стану шукати слів,
Щоб змовчати їх вам в обличчя,
І мій вовчий страшний спів,
Не лунатиме більше ніччю.
Я не знаю нікого з вас,
І, напевно, я цьому радий,
Дружби швидко минає час,
А мені не потрібно зради.
Полишу ваші скляні міста,
І крихкі нескінченні дороги,
Не чекайте від мене листа,
Годуватимуть мене — ноги.
Буду бігти від тьмяних слів,
І потворно скрючених пальців,
Від рук, що не знають мечів,
І від ваших очей бранців.
Що несуть ці нові дні,
Не питатиму краще в Бога,
Так багато потрібно мені
І тому я не хочу нічого.

Джемал Д.

*** *** ***

Так багато
Потрібно мені
І тому
Я не хочу нічого
(Оксана Лозова, збірка "Очі дерев")

Інтерпретація строфи О. Лозової у форматі східної ведичної традиції

— Аве, молодий чоловіче. Я — Сергіус Александр, легіонер третьої когорти Другого Залізного Легіону. Де це я?

— Думаю в пеклі.

— У пеклі? Я уявляв його інакше.

— Твоє пекло можна назвати раєм, бо за цими дверима душі перестають існувати. Ти знаєш як це, взагалі не існувати?

— Ні.

— Наші душі будуть розсіяні як дим…. Кожна душа — це клубок диму…. А за цими дверима ми отримаємо новий клубок з декількох….

— Та про що ти говориш? Ти можеш нормально пояснити де я, з ким я, чи виберусь звідси і взагалі, чому ми стоїмо в черзі.

— Ти хочеш знати дуже багато, а отже, ти не хочеш знати нічого, бо бажання породжують страждання, а страждати ти, я впевнений, не хочеш.

— Грець з тобою, краще розкажи як ти сюди потрапив.

— Я хотів бути великою людиною, будучи лише сином столяра. А що може отримати в цьому світі син столяра? Нічого. Тож я проголосив себе пророком, сином божим. Багато людей пішло за мною; у мене навіть було 12 учнів і власна релігія. Але мене схопила храмова сторожа, а ті люди, які славили мене, кричали "Розіпни його". Тож мене і розіп'яли.

— Але ж чому тоді ти тут?

— Голос сказав мені, що мої слова в майбутньому стануть причиною загибелі багатьох людей, достойних життя, і дарують свободу недостойним, не виправдають бажань і очікувань слабких і стануть знаряддям сильних.

— Дивно. От мені Голос сказав, що моє бажання не потрапити в полон до галлів і не заклеймити себе ганьбою було гріховним, бо я вбив себе, позбавившись найдорожчого дару — жити.

— Я б ще поговорив з тобою, але підходить моя черга пройти крізь двері.

— Зажди! Хто ж ти такий?

— Не важливо, твої бажання і так завели тебе сюди. Хоча… знайте всі: я прийшов з Назарету.

Сергій Т.

У системі літературної освіти як школярів, так і студентів, важливо пам'ятати, що словесники мають вибудовувати такі стратегії під час вивчення художнього твору, які забезпечать досягнення планованого результату, сприятимуть духовно-естетичному збагаченню молоді, їх акме-розвиткові як компетентних читачів.

Представляючи моделі вивчення творчості Юрія Яновського з іншими текстами, ми намагалися продемонструвати, що в класичних текстах можна знаходити ті актуальні моменти, які сучасному читачеві допомагатимуть вибудовувати власну систему цінностей, щоб бути успішною людиною, яка буде спроможною комфортно й толерантно ставитися до культурних явищ минулого і сучасного.

Актуальна література як поняття нами мислиться такою, яка зберігає традиції минулого й органічно їх уводячи в новаторський формат (родово-жанровий, стилевий тощо), продукує сучасні тексти або кардинально нові. Роботи школярів і студентів, на нашу думку, засвідчили, що будь-який текст може знайти свого читача, якщо педагогом мудро й доцільно буде вибудувана система змістових ліній літературної освіти, яка узгоджуватиметься з моделлю компетенцій читача. Важливо кожному суб'єктові розробляти таку стратегію, модель-тактику, щоб від співпраці з автором/художнім твором міг одержувати естетичну насолоду, був спроможний відчутий і пережитий художній світ по-своєму сконструювати словом (і не тільки) і матеріалізувати в авторському тексті зі своїм світовідчуттям і світовідтворенням як ЛЮДИНА-КУЛЬТУРИ XXI століття.

Вивчення творів актуальної літератури, у нашому розумінні, вбачаємо можливим і результативним, якщо кожен із суб'єктів літературної освіти озброїть себе вмінням інтерпретування художнього твору за концепцією (моделлю) того чи іншого літературознавця (Ф. Шлейєрмахер, Р. Барт, В. Ізер) або власною інтегративною стратегією. Принциповим є також для словесника не ігнорувати типологічною архітектонікою сучасного уроку літератури, проектуванням такої системи запитань і завдань, де читач знайде "самого-себе", з'явиться внутрішнє бажання конструювати власний текст як оригінальний, актуальний для нього — ЛЮДИНИ ІНФОРМАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ, здатної світ по-новому відкрити.

Далі буде

Література

1. Антонич Б.-І. Національне мистецтво. Спроба ідеалістичної системи мистецтва [електронний ресурс]. — Режим доступу : http://antonych.sumno.com/post/b-i-antonych-natsionalne-mystetstvo/.

2. Краткая история современного исскуства. Актуальное искусство [електронний ресурс]. — Режим доступу : http://daily.swarthmore.edu /2007 /2/22/richard-meyers-on-contemporary-arts-implications-for-art-history/.

3. Літературознавча енциклопедія : У двох томах. Т. 2 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. — К. : ВЦ "Академія", 2007. — 624 с.

4. Лозова О. Очі дерев // Новочасна література. — 2007. — № 2. — С. 4-21.

5. Шуляр В. І. Від мудрого письменника до творчого читача (матеріали до етюдних занять із літератури в 11 класі, І частина) : [навчально-методичний посібник] / Василь Іванович Шуляр. — Тернопіль : СМП "Астон", 2001. — 280 с.

6. Шуляр В. І. Компетентний випускник-читач: модель, система компетенцій, критерії оцінювання (літературний компонент освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту базової і повної освіти) : [науково-методичний посібник] / Василь Іванович Шуляр. — Миколаїв : вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — 64 с.

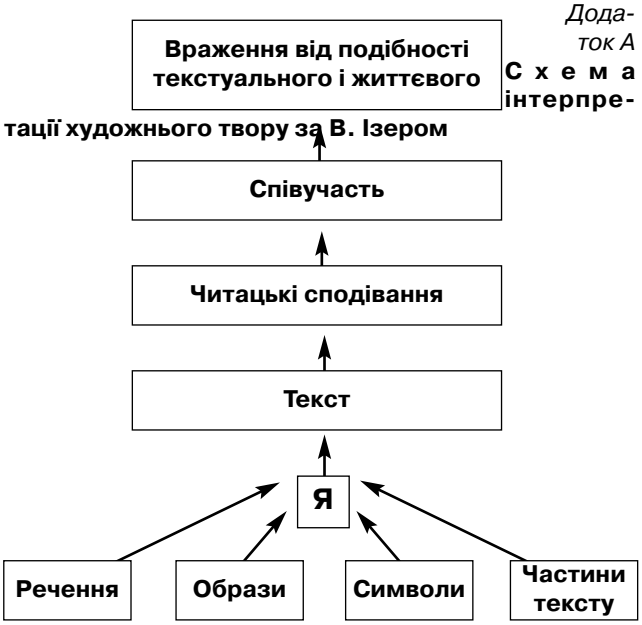
7. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури : технологічні моделі : [навчальний посібник] / Василь Іванович Шуляр. — Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — 136 с.

8. Шуляр В.І. Урок літератури в умовах 12-річної школи: 5—9 класи: [методичний посібник] / Василь Іванович Шуляр. — 2-ге видання. — Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2008. — 284 с.

9. Яновський Ю. І. В листопаді / Київська соната : оповідання [післямова Г. М. Сивоконя] / Юрій Іванович Яновський. — К. : Рад. шк., 1985. — 350 с.

Додаток А

Схема інтерпретації художнього твору за В. Ізером



В. Ізер розуміє інтерпретацію художнього тексту таким чином: читач-Я, аналізуючи речення, образи, символи, частини тексту "втягується" у сам текст. Тут він реалізує "читацькі сподівання" (ілюзії під час читання), що дає йому можливість стати співучасником у тексті. У результаті в читача-Я виникають враження від подібності текстуального та життєвого, можливість під враженням вибудовувати власну життєву модель, творити оригінальний авторський текст.

Шуляр В. І., Мікуляк Н. В., Озінковська В. О.

Додаток Б

Схема ін ожнього тво- з кером

Художній твір може бути повністю зрозумілим (інтерпретованим тоді, коли Я — (читач) взаємопов'язує знання життєвих стосунків письменника та уявлення про адресата. Він (Я) читає художній твір, аналізує, тлумачить, визначає стиль. Таким чином, він співпрацює з автором, користуючись власною інтуїцією, пояснювальними методами. Головне завдання читача — з'ясувати ту мету художнього твору, яку визначив сам автор, поділяти чи/і заперечувати його точку зору, оцінку іншими описаного, представленого тощо.

Шуляр В. І., Озінковська В. О., Мікуляк Н. В.

Додаток В

Схема інтерпретації художнього твору Бартом

Модель розуміння, інтерпретування, творення авторського художнього твору

Читач — Я, маючи у своєму арсеналі знання природи слова, правил творення тексту, може зрозуміти художній твір на рівні підсвідомості (мимовільна інтерпретація — І), на основі певних висновків та узагальнень (фрагментарна — Ф), на рівні цілеспрямованого осмисленого прагнення зрозуміти (мистецтво інтерпретації — МІ).

Залежно від освітнього рівня інтерпретатора, потреб та об'єкта інтерпретації, від таланту бачити, відчувати і розуміти художній твір, Я сприйме його на рівні вражень, переживань, настрою, відчуття (читацька інтерпретація — ЧІ), або на основі аналізу об'єктивної істини, фактичної, логічної та емоційної доказовості (наукова інтерпретація — НІ), або на рівні переосмислення літературного твору на мову інших мистецтв (творчо-образна інтерпретація — ТОІ), які дозволять учневі-читачеві матеріалізувати свою інтерпретацію в авторський текст, художній твір оригінальний за своїм змістом і формою.

Шуляр В. І., Озінковська В. О., Мікуляк Н. В.

Додаток Г

Хрестоматія для старшокласника-читача

Юрій Яновський. В листопаді

1. *… І він малює собі на місці храму свій витвір, вільно дихаючи грудьми і відпочиваючи на своєму творінні.*

2. *Це буде дівчина зі снопом, тіло, повне крові і м'язів, здорові груди, що ось-ось мають колиснутися від дівоцького руху. …*

3. *Художник пускав далі тютюнові хмари, і хто знає, що проходило в його голові. Він ясно і чітко знає своє місце в системі подій. Ясно до болю, навіть коли галюцинації від утоми. …*

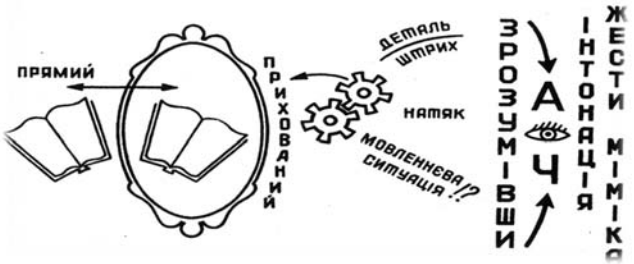
4. *… Довго йшов час. Не один жовтий лист упав.*

5. *Він напружено чекав дівчину, ніби вона була йому годинником. Дівчина нарешті пройшла, ступаючи по своїй тіні, а мій друг підвівся йти за нею. І дзвін в його серці не вгавав. … Дівчина подарувала вже не одну усмішку, не одержавши від друга ні усмішки, ні привіту. Вона була годинником і не мала входу на іншу ролю. …*

6. *Хвилини минали, як проходять і минають люди. Ще одна доба закінчилась, коли наблизилась дівчина з синім поглядом. тепер нарешті надходив слушний час. Друг підвівся і пішов їй назустріч, почуваючи, що він не може мовчати, що він мусить щось значне розповісти. А підійшовши близько і взявши за плечі, з лагідністю сказав, не пам'ятаючи себе: … … .*

!!! (репліку героя не зачитуємо, дамо можливість читачеві її змоделювати самостійно, а потім порівняти з авторською: — Ви вже тепер мені не потрібні …).

7. *Листопад обрушував із дерев листя. Воно падало повз вікон, шелестіло й одсвічувало жовтим. …*



Современный урок литературы и проблемы преподавания актуальной литературы в старшей школе

В статье автор предложил модель урока по изучению произведений актуальной литературы.

Ключевые слова: *современный урок литературы; актуальная литература.*

Contemporary lesson of literature and issues of teaching literature in actual high school

The author has proposed a model lesson on studying the actual works of literature.

Keywords: *contemporary literature lessons; relevant literature.*

Інтерсуб'єктність художнього тексту

Віолетта Уліщенко,
кандидат педагогічних наук,
доцент НПУ ім. М.П. Драгоманова

У статті йдеться про дослідження в галузі літературознавства, що торкаються проблем діалогічної природи художнього тексту. Увага зосереджується на особливостях художнього світу літературного твору, діалогу між автором і читачем, автокомунікації.

Автор акцентує увагу на важливості урахування в методиці викладання літератури висновків, зроблених літературознавцями.

Упродовж багатьох століть людство з особливою повагою ставилося до художнього слова. Прагнення глибше зрозуміти природу власних мотивів, вчинків, душевних порухів, віднайти істину спонукало людину до співвіднесення власного суб'єктивного досвіду з досвідом іншого суб?єкта (автора, героя твору). Саме художній текст надавав і надає читачеві той потужний імпульс для роздумів, що супроводжується народженням у свідомості реципієнта зорових, асоціативних, словесних образів, що виступають індикаторами глибинного розуміння іншого "я". Під впливом внутрішнього діалогу з мистецьким явищем читач на особистісному рівні піддає переосмисленню важливі для нього життєві константи, прагне віднайти ті нові цінності, актуальність яких не викликає сумнівів.

У літературознавстві поширений погляд на художній твір як "відкриту систему", таку собі одухотворену дійсність, що впливає на думки й почуття читачів, залучає їх до процесу комунікації, до того ж реінкарнація тексту вважається можливою лише за умови "зустрічі та контакту двох світів: світу тексту, простір якого просвітлює світ автора, і світ читача" [13;8]. Знайомство з мистецьким явищем не є одностороннім процесом, це завжди співучасть декількох суб?єктів ? автора, читача, героїв твору, "Я" особистості читача, історико-культурного контексту, що визначає і специфіку художнього твору, і його колорит. Проблема автора (однієї з центральних постатей соціокультурного інституту читання), на думку дослідниці, зводиться до того, як зробити читача повноцінним суб?єктом діалогу, як залучити його особистий життєвий, емоційний та етичний досвід для обговорення питань, окреслених у мистецькому явищі. Проблема вчителя-словесника як фасилітатора, помічника у засвоєнні учнем нових знань має ґрунтуватися на розумінні інтерсуб?єктної природи художнього тексту, передбачає володіння методами і прийомами організації багатовекторного навчального діалогу, кореляти взаємодії якого залежать від жанрово-родової специфіки мистецького явища.

Сьогодні проблема дослідження діалогічної природи художнього тексту посідає одне з важливих місць у літературознавстві. А питаннями організації грамотної інтерсуб?єктної взаємодії за різними кореляційними складовими опікується шкільна методика вивчення літератури. Які ж висновки, зроблені літературознавцями, мають бути покладені в основу методики інтерсуб?єктного пропедевтичного навчання літератури в курсі загальноосвітньої школи?

Будь-який текст містить часточку душі його автора ? його соціальне, інтелектуальне, емоційне, морально-етичне "Я". Саме тому процес читання (ознайомлення з текстом, створеним іншим "Я") завжди має особистісний характер, нагадуючи спілкування наодинці, тет-а-тет.

Вступаючи в діалог з мистецьким явищем, читач сприймає інформацію, закладену на різних мовних рівнях, активно засвоює соціальні й культурологічні знання про навколишній світ, аналізує власне читацьке "Я", осягає особливості авторського оцінювального ставлення до життєвих реалій (специфічного бачення світу іншим унікальним "Я"). Сприйняття тексту крізь призму власного життєвого, емоційного, морально-етичного досвіду спонукає реципієнта зайняти активну позицію щодо обговорення проблем, на яких акцентує увагу автор. Сам же текст, даючи поживу для широкого кола культурологічних, морально-етичних, історичних асоціацій, виступає в ролі активного співрозмовника.

На думку Ю. М. Лотмана, соціально-комунікативна функція тексту зводиться до процесів повідомлення, передачі колективної культурної пам'яті, актуалізації певних особистісних якостей адресата ("текст виступає в ролі медіатора, що допомагає перебудувати особистість читача, змінити її структурні самоорієнтації й ступені зв'язку з метакультурними конструкціями"), посередництва в акті комунікації між читачем і автором (текст "стає рівноправним співрозмовником"), спілкування між текстом і культурним контекстом. [17].

Аналізуючи види текстової інформації, І. Р. Гальперін звернув увагу на такі з них:

— змістово-фактуальну (інформація буттєвого характеру);

— змістово-концептуальну (індивідуальне авторське розуміння реалій життя; творче переосмислення суспільних процесів, які відбиває автор);

— змістово-підтекстову (прихована інформація, що отримується з повідомлень буттєвого характеру, має індивідуальне, особистісне розуміння. Завдяки багатьом властивим мовним одиницям функціям стають можливими асоціативні й коннотативні значення змісту тексту).

За твердженням І. Р. Гальперіна, існує два види змістово-підтекстової інформації: ситуативна (як реакція на фактичні події, описані раніше) і асоціативна (як здатність нашої свідомості акумулювати особистий і суспільний досвід) [10]. Підтекст містить інформацію про специфіку літературного стилю автора, жанр твору, про відносини митця з навколишнім світом.

Сутність авторського повідомлення, що міститься в підтексті, виявляється за допомогою художнього слова. Аналіз семантики тексту надає читачеві величезний спектр асоціацій, допомагає адекватно власно-

му життєвому, емоційному, морально-етичному досвіду зрозуміти значущість символіки мистецького явища, особливості його ідейно-образної системи.

Процес сприйняття мистецького явища, на переконання О. Потебні, Г. Р. Яусса та інших учених, залежить від суб'єкта рецепції, від його психологічної налаштованості на діалог, самоаналіз і саморозкриття, адже саме читачу належить почесне місце в кореляції "автор-читач", бо саме читач набув права на власну інтерпретацію тексту, на виявлення етичного релятивізму і плюралізму [19; 140]. Тільки грамотно спланована міжсуб?єктна взаємодія може налаштувати читача на критичне осмислення власного досвіду, сприяти розширенню обріїв сприйняття інших поглядів, смаків, уподобань. [22].

Визнаючи читача одним із співучасників комунікативного процесу та обстоюючи думку про існування багатьох варіантів інтерпретації одного і того ж твору, В. Ізер звертає увагу, що знайомство з художнім словом не відбувається за заздалегідь заданою схемою, адже один і той самий текст може по-різному активізувати творчу уяву реципієнта — "цілком різні читачі по-різному піддаються впливові "дійсності" окремого тексту" [14; 353]. Після завершення процесу читання певні подробиці можуть стертися з пам'яті на той час, як емоційне сприйняття і пригадування прочитаного (або повторне читання) спонукатимуть до непередбачуваних асоціацій, зв'язків, заповнення змістових лакун.

На думку В. С. Біблера, занурення читача в безперервний діалог свідомості й культур починається з тексту, що налаштований на взаємне спілкування й духовне збагачення [8]. Слово автора, звернене до потенційного читача, "входить до цього діалогічного схвильованого й напруженого середовища чужих слів, оцінок і акцентів, зливається з одними, відштовхується від інших, перетинається із третіми, і все це може істотно формувати слово, відкладатися у всіх його значеннєвих шарах, ускладнювати його експресію, впливати на всі стилістичні особливості". [6]. От чому, на думку літературознавця, важливим є не тільки засвоєння подієвого аспекту, значно важливіше проникнути в лабораторію художника, розглянути й усвідомити авторський задум, іншу модель світу, зрозуміти (прийняти або не прийняти) інший світогляд, виробити своє ставлення до нової інформації.

Як стверджує Л. В. Озадовська, проблема внутрішнього діалогу особливо гостро постає перед автором художнього твору, який незримо присутній у творі, але фактично не є його складовою частиною [18; 54]. Діалог у художньому творі, на думку дослідниці, може відбуватися в таких кореляційних парах:

1. Автор-творець — читач. (Автор обстоює "певний принцип" життя, якого може дотримуватися або не дотримуватися читач).

2. Автор-творець — герой твору. (Герой не є носієм авторських ідей, він виступає як інше "Ти"; "його голос вибудуваний так, як вибудовується голос самого автора в романі звичного типу" [4; 7].

3. Автор-творець — автор-герой твору. (Діалог можливий за умови здатності автора дивитися на себе очима іншої людини).

Ю.М. Лотман значно розширює обрії діалогічної взаємодії між учасниками творчого процесу, адже до такого зараховується читання. У роботі "Семіотика культури і сприйняття тексту" він зосереджує увагу на таких кореляційних парах:

— адресант (автор) — адресат (читач);

— аудиторія (читачі) — культурна традиція (текст, що виконує функцію колективної пам'яті);

— читач — "Я" особистості читача (текст актуалізує певні особистісні риси читача і допомагає його особистісному зростанню та самокорекції);

— читач — текст (на паритетних правах співрозмовників);

— текст — культурний контекст.[17].

Аналізуючи особливості діалогу, що відбувається між автором і читачем, німецький письменник Г Гессе акцентує увагу на існуванні різних за своїм сприйняттям мистецького явища категорій читачів, як то:

1. Наївний читач (сліпо слідує за автором, не виявляє особистісних якостей).

2. "Мисливець" (цінує виключно форму твору, намагається критикувати автора за неточності, яких він припустився).

3. Творчий читач (прагне діалогу з метою особистісного ствердження, під час якого доводитиме слушність власної точки зору на світ або погоджуватиметься з автором, розширюючи власні обрії світосприйняття) [11].

Дослідження механізму діалогу між автором і читачем перебуває в колі наукових інтересів французького літературознавця Ф. Лежена. У роботі "На захист автобіографії" він звертає увагу, що творчий читач прагне віднайти в книзі ту істину, яка є особистісно важливою для нього, а не ту, яку мав на меті викласти письменник. Невідповідність між авторською і читацькою установками спричинює можливість різних інтерпретацій одного й того самого тексту і внаслідок цього збагачує його зміст, робить більш цікавим діалог автора і читача [15].

Шлях від сприйняття до розуміння тексту дуже складний, і, як стверджують Є. В. Лобачова, Н. Г. Ольховик, читач шукає "ключі" до його розгадки двічі: вперше — аналізуючи авторський задум, а вдруге — висловлюючи власну точку зору на характер і способи розкриття проблем, порушених письменником. [16; 6]. Вступаючи в діалог з мистецьким явищем, читач поринає в сферу міжтекстових асоціацій. Він співвідносить сюжетні лінії й долі героїв з іншими, відомими йому текстами світової культури. Саме під час такої взаємодії текстів і "діалогу" авторів, їхнього ставлення до світової історії, культурної традиції виражається інтертекстуальність, зазначає Арнольд И. В. [1].

Одним із перших зосередив увагу на активно-діалогічному характері розуміння художнього тексту, що доповнює його, надихає на нове життя, М. М. Бахтін. Він визнав унікальність кожної особистості (читача і автора) і висловив упевненість, що тільки у ставленні до іншого, у співпереживанні людина здатна зрозуміти недоліки власної обізнаності, і завдяки пізнанню іншого "я" здобути нові життєві смисли, завдання й перспективи. [6; 39].

Розглядаючи мистецьке явище як вільне "одкровення особистості", М. Бахтін наполягає на тому, що жоден текст не позбавлений авторської присутності, яку ми відчуваємо в ставленні митця до своїх героїв, зображуваних подій, відборі лексичного матеріалу. Учений вважає, що надзвичайно важливо не пройти повз автора, зробити спробу зрозуміти його як іншого суб'єкта, іншу свідомість [5; 418-419] Намагаючись з'ясувати позицію митця і висловлюючи власне ставлення до порушених у творі проблем, читач стає співучасником діалогу, який може відбуватися незалежно

від часової відстані, що розділяє момент написання тексту і момент його прочитання. У процесі діалогічної взаємодії між автором і читачем на паритетних умовах діють дві свідомості, два суб'єкти, кожен з яких є носієм своєї культурної пам'яті, кодів та асоціацій.

Окрім того, на переконання М. Бахтіна, діалогічна взаємодія може розгортатися і в корелятивній парі "автор — образ персонаж", адже автор не завжди приймає життєве кредо своїх героїв, не завжди їх підтримує і погоджується з їхнім моральним вибором ("Усі персонажі та їхнє мовлення є об'єктами авторського відношення (і авторської мови). Але площини мовлення персонажів і авторської мови можуть перетинатися, тобто між ними можливі діалогічні відносини") [5; 420].

Так, аналізуючи героя і позицію автора стосовно героя у творчості Достоєвського, М. М. Бахтін відзначив, що письменника передусім цікавить герой "як особлива точка зору на світ і на себе самого, як значеннєва й оцінювальна позиція людини стосовно себе самої і стосовно навколишньої дійсності. Для Достоєвського важливим є не те, чим герой є у світі, а передусім те, чим є для героя світ і чим є він сам для себе самого". [4; 250-251]. Вважаємо, що мова йде про міжсуб?єктну взаємодію, корелятами якої є герой, автор, "Я" особистості автора, історико-культурний контекст. Аналіз образа-персонажа у даному випадку вимагатиме доволі специфічних підходів, оскільки ґрунтуватиметься на інсталяції внутрішнього монологу героя, його рефлексії щодо значущості та життєвої реалізації власного "Я" в соціумі, а "предметом авторського бачення й зображення виявляється сама функція цієї самосвідомості" [4; 251].

Самосвідомість героя розглядається М. М. Бахтіним як "художня домінанта побудови образу", вона презентує радикально нову авторську позицію стосовно зображуваної людини ? діалогічну, "яка стверджує... незавершеність і невичерпність героя. Герой для автора не Він і не Я, а повноцінне Ти, тобто інше чуже повноправне Я" [4; 258].

Читаючи художній твір, людина проживає життя героїв, освоює разом з ними світ і загальнолюдські цінності, стає часткою безперервного культурно-історичного процесу. Зіштовхуючись із текстом художнього твору, читач через розуміння змісту багатьох мовних складових осягає особливості мови тієї або іншої епохи, специфіку індивідуально-авторського стилю, великий шар мовних, культурологічних, історичних, міфологічних асоціацій і в остаточному підсумку приходить не тільки до розуміння загального змісту твору, але й до його інтерпретації. "Текст у дзеркалі інтерпретації це словесний художній твір, що являє собою реалізацію концепції автора, створену його творчою уявою індивідуальну картину світу, втілену в тканині художнього тексту за допомогою цілеспрямовано відібраних відповідно до задуму мовних засобів (у свою чергу, також інтерпретуючих дійсність), і адресований читачеві, який інтерпретує його відповідно до власної культурної компетентності", ? зазначає Л. Г. Бабенко [2].

У багатьох наукових працях йдеться про те, що існування тексту залежить від взаємної творчої активності митця і читача, адже останній, розкриваючи смисл твору, реконструює сам текст. Зосередженість читача на з'ясуванні інтертекстуальних зв'язків, екстралінгвістичної інформації, що міститься в тексті твору, дозволяє йому осягнути авторський задум і знайти місце твору, що аналізується, у контексті існуючої літературної традиції і світової культури взагалі. Як свідчать авторитетні літературознавчі джерела, встановлення інтертекстуальних зв'язків допомагає розкриттю діалогічної сутності художнього твору. Окрім цього, "прочитання тексту акт одноразовий... і разом з тим, воно суцільно виткано із цитат, посилань, відгуків; усе це мови культури (а яка мова не є такою), старі й нові, які проходять крізь текст і створюють потужну стереофонію" [7].

Французький учений П. Рікер звертає увагу на невичерпність інтерпретацій тексту (у межах інтерпретаційних схем як взаємодії цінностей та установок читача, його обізнаності з контекстуальною інформацією) і навіть на можливість існування конфлікту між ними (зіткнення декількох інтерпретаційних схем), що свідчить про інтерес до мистецького явища, прагнення його зрозуміти. Він, як і більшість учених наполягає на визнанні пізнавальної сутності процесу інтерпретації. Пізнання ж світу за допомогою мистецтва слова спонукає людину до "перетворення й зцілення", до корекції власного сприйняття реальності [20; 101].

Дотримання герменевтичних принципів аналізу художнього тексту, на переконання Т. Гундорової, не виключає уваги й до з'ясування психоаналітичних інтенцій, тобто впливу авторської свідомості на характер мислення, певні культурні моделі, форму вияву архетипів. Проте дослідниця висловлює занепокоєння тим, що новомодні західні літературознавчі концепції можуть заполонити шкільний курс літератури і перешкоджати стимулюванню мислення школярів, адже для кожного твору є різні прочитання, різні інтерпретації [12; 41].

Відношення між корелятами взаємодії (читачем, автором, героями, "Я" особистості читача тощо) можуть демонструвати згоду або суперечку.

Автор не завжди погоджується зі своїм героєм та поділяє його життєву філософію, читач не завжди погоджується з автором або іншими читачами. Наявність різних поглядів на одні й ті ж проблеми спонукає реципієнта до більш ретельного аналізу і пошуку нових, більш вагомих аргументів на захист власної позиції. М. Гайдеггер розглядав суперечку як "заглиблене проникнення взаємної причетності сил, які сперечаються, одна в одну" [21; 94] З цією думкою важко не погодитися, адже прагнення і докладання зусиль зрозуміти індивідуальність іншого спонукає до рефлексії, виявлення толерантності і сприяє розширенню обріїв сприйняття навколишнього світу в усьому багатоманітті його проявів.

М. Бахтін звертає увагу на згоду між суб'єктами взаємодії, як "одну з найважливіших форм діалогічних відношень" [3; 336] Читаючи художній твір, реципієнт прагне знайти важливі для себе відповіді на хвилюючи життєві питання, почути думку автора щодо тих чи інших подій. І коли вчинки, оцінки героїв відповідають прагненням або життєвим принципам читача, це дозволяє упевнитися у правильності обраних життєвих орієнтирів.

Особливе значення ми надаємо міркуванням українського літературознавця Г. Клочека, висловленим у роботі "Енергія художнього слова". До уваги береться категорійне поняття "художній світ літературного твору", що тлумачиться як інтенційна субстанція, яка "створюється у свідомості читача в процесі сприймання тексту" [23; 101]. Цей феномен, "витворений інтенцією митця, скоригований у процесі сприймання інтенцією реципієнта", учений вважає "естетичним

об'єктом", що "живе" у свідомості реципієнта". Енергетика художнього світу літературного твору ставиться ним у залежність від "візуальної виразності", гуманістичної спрямованості та енергетики думки самого митця.

Внутрішній світ літературного твору розглядається як одна з складових поетики, до важливих елементів якої належать прийоми, відмінні за виконуваною ними художньою функцією:

— мовні (реалізуються завдяки використанню засобів художньої виразності),

— сюжетні (вибудовують причинно-наслідкові зв'язки),

— композиційні (допомагають структурувати художній матеріал),

— змістові (забезпечують ідейно-тематичну єдність, послідовність і логічність викладу);

— формотворчі (у формі твору викристалізовується авторське ставлення до зображеного і ставлення реципієнта як спів-творця до того, що сприймається).

Інтерес викликають також міркування літературознавця щодо візуального складника внутрішнього світу художнього твору. Однією з найсуттєвіших характеристик художнього світу він вважає "ступінь та особливості візуалізації, його ейдетичність... як тривкість та яскравість внутрішнього зорового бачення того, що зображено у творі" [23; 85] Схожої думки дотримується й М. Зубрицька, підкреслюючи, що "літературно-теоретична проблема homo legens — це передусім проблема візії та візуалізації" [13; 15]

На думку Г. Клочека (і це підтверджується низкою його публікацій) для сприйняття художнього світу літературного твору можна і потрібно використовувати "усе, що здатне допомогти моделюванню процесів сприймання художньої предметності" [23; 93], а, отже усі методичні прийоми, що допомагатимуть школяреві зрозуміти Інші у всій її унікальності, складності й багатогранності, стимулюватимуть різновекторний і багаторівневий діалог суб'єктів взаємодії будуть прийнятними для уроку літератури.

Висновки, яких ми дійшли, звернувшись до літературознавчих праць, переконують, що в аспекті формування компетентного читача, здатного до ефективної діалогічної взаємодії за різними кореляційними складовими, виняткове значення має проблема пошуку відповідних методів і прийомів вивчення літератури. Це багато в чому пояснює важливість коректності формулювання навчальних завдань, виявлення толерантності до точки зору іншого читача, урахування певного життєвого досвіду та морально-етичного вибору.

Окрім того, гуманізація освіти потребує оптимізації традиційних методик за рахунок залучення більш адекватних до суспільних вимог, сучасного освітнього середовища та змісту навчальних програм форм роботи, які посилювали б ефективність впливу літератури на розвиток емоційно-вольової сфери учнів, стимулювали навчально-пізнавальну діяльність, адже показником якості шкільної літературної освіти має стати не стільки обсяг засвоєних знань, скільки високий рівень розвиту особистісних якостей школяра, серед яких важливе місце належатиме емпатії, рефлексії, здатності до самокорекції.

Література

1. Арнольд И. В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевики в интерпретации художественного текста — СПб., 1997. — 140 с.

2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник: Практикум. — М.: Флинта, 2003. — 496 с.

3. Бахтин М. Заметки 1961 г. // Собр. соч: В 7 т. / Ин-т мировой литературы. РАН. — Т.5. — М.: Русские словари,1997. — 731 с.

4. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., Советская Россия, 1979. -320 с.

5. Бахтин М. М. Проблеми тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках // Антологія світової літературно-критичної думки XX століття / За ред. М. Зубрицької. — 2-е вид., доп. — Львів: Літопис, 2001. — 832 с.

6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества — М.: Искусство, 1979 — 424 с.

7. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. — М.: Прогресс, 1989.— 615 с.

8. Библер В.С. Мышление как творчество.(Введение в логику мысленного диалога) — М.: Политиздат, 1975. — 399 с.

9. Гадамер Г. Г. Герменевтика і поетика. Вибрані твори. Пер.з нім.— К.: Юніверс, 2001.— 288 с.

10. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М., 1991.

11. Гессе Г. Пять эссе о книгах и читателях// Иностранная литература. — 2004. — № 10. — С. 210—231

12. Гундорова Т. І. "Література багата тим, що вона неоднакова" // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях та колегіумах, 2003. — № 2. — С.37—41.

13. Зубрицька М. Homo legens: читання як соціокультурний феномен. — Львів: Літопис, 2004. — 352 с.

14. Ізер В. Процес читання: Феноменологічне наближення // Антологія світової літературно-критичної думки XX століття / За ред. М. Зубрицької. — 2-е вид., доп. — Львів: Літопис, 2001. — 832 с.

15. Лежен Ф. В защиту автобиографии // Иностранная литература. — 2000. — №4. — С. 108—123.

16. Лобачева Е. В. , ОльховикН. Г. От текста к смыслу и от смысла к тексту. Текстовая деятельность учащихся — СПб.: "Сага", "Азбука-классика", 2005. — 365 с.

17. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста / Внутри мыслящих миров: человек — текст — семиосфера — история. — М.: Языки рус. культуры, 1996. — 447 с.

18. Озадовська Л.В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні. К.: ПАРАПАН, 2007 — 166 с.

19. Потебня А. Из записок по русской грамматике. — М.: Учпедгиз, 1958. — Т.1.-2. — 536 с.

20. Тиллих П. Систематическая теология. Т. I-II. — М.; СПб.: Унивеситетская книга, 2000. — 463 с.

21. Хайдеггер М. Истина и искусство // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. — М.: Республика, 1993. — 447 с.

22. Яусс Г. Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. Центр гум. досл. ЛДУ ім. І. Франка. Наук. Т-во ім. Т. Шевченка / За ред. М. Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С. 279 — 307.

23. Клочек Г. Д. Енергія художнього слова. Збірник статей. — Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.

The article reflects investigations in the sphere of literary science concerning the problems of dialogic nature of a literary text. It is focused on the peculiarities of a dialogue between the author and his reader, autocommunication on the reflective level.

The author underlines the importance of the conclusions made literature science that are connected with the methods of teaching literature.

УДК 371.3:821.161.2

Роль пейзажів у історичному романі у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай" та інтерпретація їх учнями під час роботи над текстом

Оксана Глеб,
викладач Івано-Франківського коледжу
Львівського національного
аграрного університету, пошуковець

У статті автор подає способи інтерпретації пейзажних елементів історичного роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай", аналізує, як за допомогою описів природи відтворюються картини життя людей.

Ключові слова: *роман у віршах, пейзаж, паралелізм, контрастний пейзаж, суголосний пейзаж, лірична героїня.*

Немає сумніву, що мистецтво для справжнього розуміння треба інтерпретувати, а ось природу вчителі чомусь вважають зрозумілою всім. Так, школярі люблять природу, екскурсії, милуються краєвидами. Але "любов" до звичайних прогулянок часто-густо сприймають як любов до природи. Якщо запитати учнів, чи люблять вони читати описи природи в художній літературі, чи не пропускають відповідні уривки тексту, то ентузіазм у очах школярів пропадає. Отже, в розмовах про відпочинок на лоні природи йдеться всього лише про поверхневі, інстинктивні почуття. Справжня ж любов до природи — це захоплення нею як твором мистецтва, це відчуття і розуміння її, що ґрунтуються не тільки на емоціях, а й на знанні. Проблема не зводиться лише до замилування красивими краєвидами, а виливається в прагненні берегти й охороняти прекрасне. Отже, треба привчати учнів дивитись на природу оком талановитого митця; розвивати здатність глибоко, емоційно сприймати явища природи. Прикладом у цьому для нас можуть стати твори українських письменників. Багато дає також вивчення живопису, особливо творчості художників-пейзажистів.

Звичайно, привчити учнів любити природу тільки на прикладі одного твору неможливо. Це повинно відбуватися системно впродовж одинадцяти років перебування дитини у школі, адже красу рідної природи описував чи не кожен український письменник. Мабуть, такий інтерес до природи є визначальною рисою нашої ментальності, адже, досліджуючи навіть усну народну творчість, помітимо чималу кількість прикладів, де потужно функціонує природа, а природні явища досить часто постають персоніфікованими. Душевні стани героїв теж нерідко порівнюються зі "станами" природи (явище паралелізму).

Метою нашого дослідження стала спроба проаналізувати, яку ж саме роль відіграє пейзаж у історичному романі у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай", дослідити його значення і функціональне навантаження.

Як відомо, пейзаж (фр. paysage від pays — місцевість, країна) — це картини природи, описи різних місцевостей, змалювання моря і неба, а також краєвиди міст і сіл. За винятком віршів, що їх літературознавці зараховують до пейзажної лірики, в решті випадків пейзаж входить як один з елементів у загальну систему образів літературного твору. У видатних письменників пейзажні картини відіграють важливу ідейно-змістову функцію. Вони можуть бути тлом, на якому розгортаються події, одним із важливих засобів створення місцевого колориту, кращого розкриття думок і почуттів персонажів, посилення ліризму і драматизму, увиразнення ідей цілого твору і т.д." [5, с. 308-309]. Пейзаж кожного разу або суголосний настроям ліричного героя, або контрастний, протиставлений світовідчуттям людини в певний момент її складних душевних переживань.

Для Ліни Костенко тема природи завжди була і є на чільному місці. Тож розглядаючи історичний роман у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай", усвідомлюємо, що перед нами не просто визначний твір, а унікальний роман, наділений особливою глибинною змістовністю, що потребує вмілої й напруженої інтелектуальної роботи. Історичні події зображені у творі так, що ми легко, хоч і умовно, переносимося у далеку епоху, переймаємося проблемами та ідеями історичних та неісторичних постатей. Читач мимоволі захоплюється лицарськими вчинками одних персонажів і осуджує негідні дії інших.

Принагідно зауважимо, що для того, щоб зрозуміти особливості твору, завжди доречно звертатися до життєпису письменника. Особливу увагу вчителеві варто зосередити на таких гранях авторської особистості, як вдача, характер, світогляд, кредо, ставлення до природи, до фольклорної спадщини свого народу. На початку дослідження роману "Маруся Чурай" доцільно відповісти на такі запитання:

— Що ви знаєте про вболівання Ліни Костенко про природу рідного краю, зокрема Чорнобильської зони? Чому для авторки це завжди болюча тема?

— Де, на вашу думку, беруть початок витоки описів природи у творчості Ліни Костенко?

— Справжня творчість — це завжди відкриття. Якою гранню розкривається перед вами природа у романі Ліни Костенко "Маруся Чурай"?

Відповідь на перше запитання дуже доречно проілюструвати словами дочки Ліни Костенко Оксани Пахльовської: "Немає вже наших лісів. Немає тих лісів, які мама так любила. Єдине місце її відпочинку. Вона знала в них, де який гриб росте, якого кольору в нього шапочка, і яким листочком де вкрився який їжак, згортаючись спати на зиму. А зараз там — ні грибів, ні їжаків, ні зими. А зона і смерть... А, власне, оті наші ображені, сплюндровані, здичавілі й на себе вже давно не схожі ліси — це також і нація" [7, с. 5]. Слід також наголосити, що Ліна Костенко — людина, яка добре обізнана з етнічною своєрідністю власного народу, людина, яка сповна осягнула духовні набутки попередніх поколінь, а ставлення до природи в наших предків завжди було трепетним і бережливим.

На початку уроку з'ясовуємо, чи учні належно зрозуміли роль пейзажів у романі "Маруся Чурай":

Пригадайте, на тлі якої природи бачив Марусю й Грицька Фесько, "млинів дозорця скарбу військового",

й чому про це згадав, виступаючи свідком на суді?Яке враження справили на вас рядки: "І що воно, гадаю, за проява — / дві тіні, млин і місяць на воді. / Мені-то що? На це нема заказу, / стояння — діло добре загалом. / А я таки чогось подумав зразу — / аж де зійшлись, чого б то за селом?" [3, с. 6]? На основі цього уривку доведіть, що побачення закоханих були романтичними.

— Прочитайте уважно сцену підглядання старої Бобренчихи за молодою парою (від слів "…Було це, люди, на Петра Капусника…" до "… то я собі й засіла під кущем". Що ви можете сказати про опис природи в цьому епізоді? Як саме сприймає красу весняної ночі Бобренчиха?

— Проаналізуйте тихий вечір перед походом на війну Полтавського полку очима ув'язненої Марусі, звертаючи увагу на найтонші нюанси природи у промовистих строфах: "Багряне сонце. дужка золотава / стоїть над чорним каптуром гори. / На п'ять воріт зачинена Полтава / ховає очі в тихі явори. // Спадає вечір сторожко. помалу, / ворушить зорі в темряві криниць. / Сторожа ходить по міському валу, / і сови сплять в западинах бійниць". Чому Ліна Костенко акцентує увагу читачів на тому, що "Полтава / ховає очі в тихі явори" [3, с. 25]? З якою метою це місто персоніфіковане? За що саме має бути соромно Полтаві?

— Чому в розділі "Сповідь" ув'язненій Марусі згадалася купальська ніч? Знайдіть відповідний уривок, прочитайте вголос і прокоментуйте.

— Якою у спогадах Марусі постає природа Галерникової балки? Чому справедливо буде сказати, що це був райський закуток?

— Уважно прочитайте уривок із розділу "Сповідь" від слів "Кажуть, море — синє і зелене…" до "Кажуть, десь далеко, за лиманом, / море є — одним лицем вода". Чому власне самогубство Маруся згадує саме в такому ліричному ключі посмертного свого поєднання з природою?

— Прокоментуйте найкращі Марусині згадки про рідний куточок Полтави (розділ "Сповідь": від слів "Згадала все, кожнісіньку дрібничку…" до "Отож собі все гарне пригадала. Людиною ще трохи побула").

— Прочитайте вголос опис світанку на початку розділу "Страта"? Чому Маруся так боляче сприймає красу природи?

— У розділі "Проща" знайдіть вкраплення пейзажів. Суголосні чи контрастні вони до думок Марусі й мандрівного дяка? Чому ви так вважаєте?

— Якою постає взята в облогу зимова Полтава в розділі "Дідова балка"?Чому з такою любов'ю сприймає рідне місто Іван Іскра навіть у психологічно найтяжчий момент свого особистого життя?

— Порівняйте Полтаву очима Івана Іскри в розділі "Дідова балка" з Полтавою очима Марусі в розділі "Облога Полтави". Чому ці люди дуже подібно сприймають красу своєї батьківщини, а Полтава для них асоціюється з усією прекрасною і нескореною Україною?

До речі, на описі Полтави у XVII столітті, яка у творі виступає окремим персонажем, треба зосередити особливу увагу. На час дії в романі Полтава була укріпленим полковим містом, яке не обмежувалося лише фортечним валом. Більшість селян жила в передмісті, що нагадувало велике село. Саме на одному із таких кутків й мешкала Маруся з матір'ю. За Ворсклою — прадавній ліс, в якому виднілася дорога до Хрестовоздвиженського монастиря, тож у спогадах Чураївни знайомі з дитинства місця дуже рельєфні: "Чогось так сумно, так протягно й лунко. / Стоять залиті місяцем двори. / Стара Полтава, як стара чаклунка, / Іде із клунком темної гори. [3, с. 60]

— Детально проаналізуйте поетику назви розділу й опис весни у розділі "Весна, і смерть, і світле воскресіння".

— У чому полягає важлива композиційна функція образу природи у романі Ліни Костенко "Маруся Чурай"?

Природа у романі є своєрідним тлом, яке активно впливає на людей, на їхні стосунки. Пейзаж надає епізодам твору емоційного звучання, готує читача до сприймання змісту, опосередковано впливає на розгортання сюжету. Аналізуючи описи картин природи, доцільно поділити клас на чотири групи для детального аналізу пейзажів кожної пори року зокрема. На цьому етапі навряд чи виникає необхідність зупинятися на виписуванні тропів і детальному їх аналізі. Твір є художньо цілісним і будь-яке необережне втручання може зруйнувати його глибинний зміст. "Чим талановитіший твір, тим менша потреба на уроках розбирати його "до гвинтика". Чим більшу долю філософського бачення вкладено в художнє полотно, тим менше шансів пояснити його єдино правильно і потрактувати однозначно. Добре, якби такі твори сприймалися кожним індивідуально" [6, с. 22].

Літо. Це час, коли власне сталася трагедія у житті Марусі та Гриця. Цієї ж пори року відбувся суд над Марусею. Варто відмітити, що автор акцентує увагу на тому, що всі трагічні події в творі відбувалися ввечері або вночі. Ніч в уявленні людей завжди асоціюється з чимось таємничим, незвичним, містичним, навіть навіває думки про нечисту силу ("Чорти знімали зорі рогачами"). Вночі Маруся переживає найболючіший момент — гірке прозріння, трагічне усвідомлення, що коханий зрадливий, слабодухий, підлий. Не витримавши болю, дівчина хоче втопитися: "Вода зімкнула сонце наді мною / в старих млинах, на греблі ворскляній…" [3, с. 43]. Опис глибини й безмежності водної стихії знаходимо в таких поетичних рядках: "Кажуть, море — синє і зелене / більше за Дніпро і за Дунай. / Це не Ворскла, це якраз для мене, / там не знайдеш, скільки не пірнай. // Запливти — і цяточкою стати, / ген за обрій — в морі по вуста. / Вміє море взяти й поховати, / ні труни не треба, ні хреста. // А над морем, — там же ні ворони, / лиш до хвилі чайка припада. / І оплаче, бо воно солоне, / і обмиє, бо воно вода… [3, с. 43]

Влітку Марусю засудили на страту. Описуючи час, протягом якого Маруся перебувала у в'язниці, не можна не підмітити того, що дівчина показана автором, як частина природи. Будучи зовсім самотньою, вона розмовляє, прощається з сонцем, як з живою істотою: "Я завтра, сонце, буду умирати. / Я перейшла вже смертницьку межу" [3, с. 63]. Навіть ранковий час вимальовується суголосним пейзажем, який наче передбачає смерть: "Світає, Господи, світає… / Земля у росах, як в парчі. / Маріє, Діво Пресвятая, / це Ти так плакала вночі?" [3, с. 74]. За допомогою паралелізму образу природи і душевного стану ліричної героїні подано у творі природні явища перед самою стратою дівчини: "Вона ішла. А хмари як подерті. / І сизий степ ще звечора в росі" [3, с. 79]. Отже, за допомогою суголосного і контрастного пейзажу автор передає найважчі душевні переживання Марусі Чурай.

Осінь. Щедрою і багатою зображено цю пору року в творі. Як прекрасні спогади, показує автор тільки деякі фрагменти із дитинства Марусі, але вміло акцентує на тому, що справжньою домівкою для Гриця була хата Чураїв: "…Було під вечір лущимо квасолю, / а Гриць іде городами до нас. / Вечірнє небо світиться красою, / соняхи гудуть, як тулумбас. // Вже тиха осінь ходить берегами, / на вербах трусить листячко руде. / А Гриць бадилля тягне за ногами, / Іде, маленький, дибає, іде… [3, с. 32]. Дуже часто в народі осінь навіває сумні спогади, зокрема про старість говорять як про "осінь життя". У романі ця пора року асоціюється з матір'ю Марусі, її невимовною тугою за дитиною, раптовою хворобою і передчасною смертю: "…Недовго мати щось тоді й пожевріла, / щось після того тижнів півтора. / Кленочками червоними й рожевими / її на той світ осінь провела" [3, с. 84].

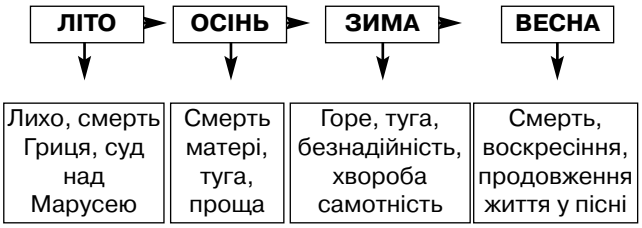
З настанням осені Маруся почувається зовсім самотньою і розбитою горем. Біда і смуток у серці дівчини доводять її до стану причинної (подібні мотиви зустрічаємо в романтичній баладі Т.Шевченка "Причинна"). Смерть найдорожчих людей (матері й коханого) відібрали у душі ліричної героїні твору будь-яке бажання жити. Витворюючи пейзажні замальовки осінньої пори, Ліна Костенко акцентує увагу на сивих, червоних і жовтогарячих барвах на тлі сірого степу. Такі кольори — як болючі спогади, що обпікають згорьовану душу Марусі. Подорож дівчини була довгою. Упродовж цього дійства авторка описує і красу щедрої теплої осені, і незатишність пізньої з її дощами й холодами. До того ж, під час прощі Україна постає перед Марусею землею без господаря, без чоловічої руки в господарстві, без належного чоловічого захисту в часи воєнного лихоліття: "Двори якісь похмурі, непривітні. / На все село зустріли двох жінок. / Мов колодки, поцюкані в дривітні, — / гіркі обличчя в борознах думок... // А там той дах із просвітком аршинним, / підперлась хата ветхими дверми, / обтулена потрухлим кияшинням / іще з позаминулої зими. // А в хаті пустка, аж земля на споді. / І кріт нарив, і піл уже сторчма. / — Сідаймо, — каже, — у чужій господі. / Господа є... Господаря нема" [3, с. 89]. Запустіння в природі й запустіння української державності ніби взаємно накладаються, тому створюють ефект страшної депресивної ситуації.

Зима. У творі "Маруся Чурай" зима — це час фізичного і духовного згасання геніальної співачки. Вже під зиму Маруся повертається із тяжкої і далекої прощі. Чудовими словесними замальовками дивує нас Ліна Костенко, описуючи перші морози: "Зима старенькі стріхи залатала. / Сніги рожево міняться в полях. [3, с. 113]; "Сніги, сніги... Сліди ще тільки вовчі. / Порожній степ, і тиша до небес" [3, с. 113]. Проте ця краса ворожа людині, насамперед Чураївні, на чому наголошує Іван Іскра в розмові з дідом Галерником: "Усе одна. Нічого їй не треба. / Все їй чуже. Здоров'я теж нема. / Та проща, ті ночівлі протии неба... / оті нестатки вічні... та тюрма... // Не дай Бог, може, в неї і сухоти. / Я все боюся — рине горлом кров. / А не приймає жодної турботи, / а в хаті ж так — ні хліба, ані дров" [3, с. 117].

Хвора і самотня Маруся живе у засніженій хаті, "забута Богом і людьми". Її становище гірке й плачевне. Дуже детально подано описи суголосних зимових пейзажів у розділі "Облога Полтави": "Простягнеш руку — і не видно пальців, / так хуртовина крутить у степу. / Шугає вітер, сатаніє хвища. / Ще спробуй тут багаття розвести" [3, с. 121]. Отже, зима у романі — передчасний підсумок життя героїні, фатальна неминучість.

Весна. Час весни глибоко описаний у розділі IX "Весна, і смерть, і світле воскресіння". Як відомо, в Україні із весною пов'язують якнайкращі надії, з її настанням чекають змін у природі і в житті людей: "Весна прийшла так якось несподівано! / Зима стояла міцно до пори. / Вітри війнули з півдня. І тоді вона / немов у Ворсклу з'їхала з гори. / ще сніг ковтала повідь широченна, / і рала ждав іще тужавий лан. / А під горою вишня-наречена / вже до віночка міряє туман. / Подовшав день. / Полегшали ці тіні, / Вечірні тіні спогадів і хмар. / І дика груша в білому цвітінні / на ціле поле світить, як ліхтар. // Уже в дітей порожевіли личка. / Уже дощем надихалась рілля. / І скрізь трава, травиченька, травичка! / І сонце сипле квіти, як з бриля [3, с. 132]. Динамічність приходу весни, її входження в повну силу контрастує зі здоров'ям і гірким висновком самої Марусі: "Як дивно, жар, але холонуть руки. / А солов'ї чогось, як навісні!/ Самотнім добре — жодної розлуки. / Сухотним добре, — гаснуть навесні" [3, с. 134]. Врешті, навряд чи Маруся чекала на зміни у своєму житті з настанням тепла. Виснажена страшною хворобою і душевними стражданнями, лірична героїня поволі помирає, але не вмирає її пісня, а живе й житиме у серцях людей. Отже, і Маруся воскресає, відроджується у власній пісенній творчості, і житиме доти, поки народ співатиме її пісні. Завершити роботу над твором доцільно було б складанням логічної схеми.

СХЕМА-УЗАГАЛЬНЕННЯ



Загалом пейзаж у історичному романі у віршах Ліни Костенко є одним із складових творення образу Марусі Чурай та й України загалом. Мова описів природи надзвичайно яскрава, емоційна, піднесена, багата на тропи і стилістичні фігури. Мистецтво слова поетеси полягає в тому, що вона, спеціально не зупиняючись на зображенні пейзажних картин, витворює в уявленні читача за допомогою мінімальних пейзажних елементів незабутні мальовничі картини.

Література

1. Горячева О. Ліна Костенко. Роман у віршах "Маруся Чурай". Майстерність автора у змалюванні характерів. Філософічність роману, його психологізм, символіка (11 клас) / Оксана Горячева // Укр. мова та літ. — 2000. — №11. — С. 3—4.

2. Корогодський Р. Поезія історії / Роман Корогодський // Укр. мова та літ. — №11. — С. 2—3.

3. Костенко Л. Маруся Чурай. — К.: Дніпро. — Романи й повісті. — 1982. — № 2. — 136 с.

4. Краснова Л. Грані поетичної майстерності / Людмила Краснова // Урок української. — 2000. — №2. — С. 26—30.

5. Лесин В.М., Пулинець О.С. Словник літературознавчих термінів / Василь Пулинець, Олександр Лесин. — К.: Радян.шк., 1971. — 485 с.

6. Слоньовська О. "Найтяжча кара звалася життям..." (До вивчення роману у віршах Ліни Костенко "Маруся Чурай") / Ольга Слоньовська // Дивослово — 1996. — №1. — С. 22—28.

7. Ференець Світлана Духовне перехрестя: Напередодні ювілею відомої української поетеси Ліни Костенко ми взяли інтерв'ю у її доньки і також поетеси Оксани Пахльовської / Світлана Ференець // Радянська жінка. — 1990. — № 3. — С.4—5.

8. Яковець А. Маруся Чурай: міф чи втрачена реальність? / Анатолій Яковець // Урок української. — 2000. — № 2. — С. 38—39.

Оксана Глеб. Роль пейзажей в историческом романе в стихотворениях Лины Костенко "Маруся Чурай" и интерпретация их учащимися во время работы над текстом.

В статье автор представляет способы интерпретации пейзажных элементов исторического романа в стихотворениях Лины Костенко "Маруся Чурай", анализирует, как с помощью описаний природы отображаются картины жизни людей.

Ключевые слова: *роман в стихотворениях, пейзаж, параллелизм, контрастный пейзаж, созвучный пейзаж, лирическая героиня.*

Oksana Hleb. The role of sceneries in the historical novel in verse "Marusya Churai" by Lina Kostenko.

The author gives interpretation's method of sceneries elements of historical novel in vense "Marusya Churai" by Lina Kostenko; author anylizes how by means of descriptions of nature the pictures of human life are reproduced.

Key words: *novel in verse, scenery, parallelism, contrasting scenery, harmonious scenery, lyric heroine.*

Любіть і цінуйте книгу

Вступний урок у 8 класі

Наталія Головецька,
вчитель української мови і літератури
Черкаська обл.

Тема. Вступ. Книжка в житті людини. "Похвала книгам (фрагмент із "Повісті минулих літ"). Книги в Київській Русі. Нестор-літописець, київський князь Ярослав Мудрий.

Мета: ознайомити учнів з особливістю складного процесу творчості; розповісти про народження книжки від давнини до нашого часу, про рукописні книжки часів Київської Русі, трепетне ставлення людей до книжки; дати стислий портрет Нестора-літописця, розглянути фрагмент "Похвала книгам" з "Повісті минулих літ"; розповісти про Ярослава Мудрого — великого шанувальника книжної мудрості, його бібліотеку, Софійський собор; поділитися враженням від прочитаних книжок; зацікавити учнів українською книжкою.

Тип уроку: урок -усний журнал.

Обладнання: портрети літописця Нестора та Ярослава Мудрого (із книги М.Аркаса "Історія України-Русі"), текст "Похвала книгам", світлини Софійського собору та Золотих воріт.

Епіграф уроку: *Книга вчить, як на світі жить.*

Народне прислів'я

Хід уроку

І. Мотивація навчальної діяльності

З давніх-давен український народ цінував книгу, бо вона — "мудрий, найвірніший, розважливий наш друг, який супроводжує нас протягом усього життя" (П. Воронько).

ІІ. Сприйняття навчального матеріалу

Ігор Нижник у книзі "Доброслав" зазначив: "Мовчить перед нами закрита книга. Але розгорнемо її, учитаємось у рівні рядки літер — і вона відкриє допитливій людині хвилюючі таємниці буття, змусить полинути в темні глибини минувшини, сягнути думкою часів прийдешніх. Книга заговорить".

Про що ж розповідають книги? Чого навчають?

(З допомогою книги ми можемо мандрувати в часі і в просторі, переноситися в інші епохи, різні країни. Разом з героями сміємося й плачемо, переборюємо життєві труднощі, здійснюємо подвиги, червоніємо за негарні чинки дійових осіб тощо.

Книга навчає нас любити Україну, поважати інші держави, вивчати їх культуру, виховує почуття патріотизму, доброти, порядності, любові до рідних, повагу до оточуючих, чесність, працьовитість, а також навчає рідної мови, розкриває красу поетичного й прозового слова тощо).

Учитель підсумовує відповіді учнів і звертає увагу на епіграф уроку.

Бесіда

Чи багато писемних пам'яток давнини збереглося? Чому?

(Писемних пам'яток тисячолітньої давнини збереглося мало. Причина — міжусобні війни, пожежі, що вщент знищували дерев'яні споруди в містах Київської Русі, нашестя хозарів, печенігів, монголо-татар. У полум'ї згоріла не одна безцінна книга.)

Що таке пергамент? Що ви знаєте про рукописні книги?

(Пергам — старовинне царство, що існувало колись на малоазійському узбережжі. Саме тут за двісті років до нашої ери почали робити пергамент. Це ретельно вимочена, вичищена, вибілена у вапні тонка теляча шкіра.

В Україні пергаментом користувалися ще порівняно недавно — 400—500 років тому.

Книги прикрашали срібними й золотими застібками, ювелірною окантовкою обгортки. Отже, вони були дуже дорогими. На жаль, пергаментні книги теж не були довговічними: вразливі до вологого клімату монастирських підземель, пліснявіли, легко згорали та й просто порохнявіли від часу.)

Як ви розумієте зміст такої приказки: **"І на воловій шкурі не опишеш"?**

(Значить, з цією людиною скільки всього трапилося, що на пергаментному листку не запишеш, потрібна величезна волова шкура. Мабуть, ця приказка походить з давніх часів, коли паперу ще не було.)

У подальшій бесіді з'ясовуємо, що учням відомо про рукописні книжки, що шестикласники знають про Нестора-літописця.

Усне малювання.

(*Учитель демонструє портрет Нестора-літописця із книги М. Аркаса "Історія України-Руси". Учні описують ченця.)*

Учитель. Нестор — не просто літописець, правильніше його назвати письменником істориком. Він був не єдиним автором знаменитого літопису "Повість минулих літ".

Письменник М. Слабошпицький зазначає: "Нестор звів в одне ціле різні літописи, створені попередниками, творчо опрацював їх, збагатив своїм літописом, і з-під його невтомного пера вийшла цілісна й тематично завершена книга, яка не тільки дає уявлення про те, "звідки пішла Руська земля, і хто в ній першим почав княжити ("і з чого Руська земля такою стала"), а й читається як справді захоплюючий художній твір на теми нашої історії".

Нестор помер більше 900 років тому. Він був похований у ближніх печерах Києво-Печерської лаври.

Учені знайшли прах ченця-літописця. М.Слабошпицький розповідає:

"Після вивчення черепа історика скульптори виліпили його ймовірний портрет. Високе чоло, аскетичне обличчя ченця, довге волосся, задумливий погляд".

Видатний сучасний історик Михайло Брайчевський написав портрет Нестора з уяви.

Чернець, одягнений у чорну рясу, замислено дивиться на чистий аркуш паперу. У руках — перо. Губи

його міцно стиснуті, а у великих очах світиться неспокійна думка про минуле та про сучасне…

Виразне читання учнями уривка з "Повісті минулих літ" **"Похвала книгам".**

В літо 1067.

Заклав Ярослав місто велике, біля того міста Золоті ворота. Заклав і церкву святої Софії, митрополичу, потім церкву на Золотих воротах. А потім монастир святого Георгія і святої Ірини. І стала при ньому віра християнська плодитися й поширюватися, і ченці-чорноризці помножуватися, монастирі й храми будуватися і возвеличуватися.

Любив Ярослав книги, читав їх часто і вдень, і вночі. І зібрав скорописців багато, і перекладали вони з грецького на слов'янське письмо. Написали вони книг велику силу, ними повчаються віруючі люди і тішаться плодами глибокої мудрості. Начебто один хтось зорав землю, а другий посіяв, а інші жнуть і пожинають багату поживу, — так і тут: багато всього зробив Володимир, він землю зорав і розпушив її, тобто просвітив християнством.

А син же його Ярослав засіяв книжними словами, а ми тепер пожинаємо, приємлемо серцем книжну науку.

Велика-бо користь від навчання книжного. Книги — мов ріки, які напоюють собою увесь світ; це джерело мудрості, у книгах — бездонна глибина; ми ними втішаємося в печалі, вони — узда для тіла й душі.

А про мудрість сказано: люблячих мене — люблю, а хто дошукується мене — знайде благодать.

І якщо старанно пошукати в книгах мудрості, то знайдеш велику втіху і користь для своєї душі. Бо той, хто часто читає книги, багато їх написав і поклав їх у церкві святої Софії, яку сам збудував.

Бесіда.

Яку користь, на думку Нестора, приносять людині книги?

Яка заслуга князя Ярослава у розвитку бібліотечної справи?

Як створювалися книги?

(Кожна книга писалася повільно гусячим пером, букви вимальовувалися красиво й чітко. Перші букви абзаца книжник виводив червоною фарбою й золотом, звідси й такий вираз: писати з "червоного рядка", тобто нового абзаца. Книги прикрашалися малюнками — "мініатюрами", від латинського слова "мініум" — червона фарба).

Що ви знаєте про будівництво Ярославом Мудрим Софійського собору?

(У 1037 р. на рівному полі в околицях Києва князь розбив орду печенегів.

А на знак перемоги над кочівниками збудував на цьому пам'ятному місці найбільшу в Києві церкву — собор святої Софії, який зберігся донині. Будівництво тривало 15 років.

У центрі храму — фрески-портрети Ярослава Мудрого та його сім"ї. Написані на весь зріст, стоять у білому, яскраво-голубому вбранні сини й дочки князя, повернувшись обличчям до батька. У них вражаючі обличчя, тонкі носи, вигнуті брови, маленькі вуста, а очі великі, повні думок. Дочки тримають у руках запалені свічки, вони йдуть у напрямку до Ярослава, зображення якого втрачено зараз.)

Де містилася бібліотека в Софійському соборі?

(На хорах. Вона мали громадське призначення. Тут під час богослужіння стояв князь із свитою. Тут приймали іноземних послів.)

Мої улюблені книжки.

Учні діляться своїми враженнями від прочитаних книжок. Учитель радить прочитати твори: "Тореадори з Васюківки" В.Нестайка, "Бузиновий пан" Л.Костенко, "Біла лілея" Л.Павленка та інші.

III. Підбиття підсумків уроку

Любити й цінувати книгу — це моральне завдання кожного. Книга й людське життя — це нероздільні поняття. Недарма народні прислів'я стверджують: книга вчить, як на світі жить; хто грамоти вміє, той краще сіє.

"Припадайте ж, діти, до багатющих джерел рідного письменства, любіть свою мову й пісню, зберігайте, а передаючи іншим, примножуйте рідні духовні скарби" (Д.Білоус).

Література

1. Аркас М.М. Історія України-Русі. — К.: Вища школа, 1993.

2. Дванадцять місяців. 1993. — К.: Веселка, 1992.

3. Коваль А.Т. Життя і пригоди знайомих незнайомців. — К.: Веселка, 1990.

4. Повість минулих літ / Літопис. — К.: Веселка, 1989.

5. Цвєтков В.М. Мала історія України-Русі. — Л.: Каменяр, 1994.

Дарунок Долі і вміння ним скористатися як основна думка казки Івана Липи "Близнята"

5 клас

Ірина Береза,
вчитель української мови та літератури
ЗОШ I—III ступенів №28

Тема. Дарунок Долі і вміння ним скористатися як основна думка казки. Поведінка братів-близнюків — різні життєві шляхи, взірці власного вибору.

Мета: вчити аналізувати текст твору, робити висновки, коментувати особливості вдачі братів; розвивати творчу уяву, мислення, усвідомлення індивідуального призначення кожної людини, великої цінності людського життя; виховувати кращі моральні якості людини.

Обладнання: портрет І.Липи, підручник, дидактичний матеріал (чарівні кола, кросворд, кола "Оціни свій настрій"), мікрофон, магнітола, запис мелодії, речі (або картинки з речами), які потрібні для творчого завдання, статуетка.

Міжпредметні зв'язки: етика, музика, українська мова.

Епіграф уроку: *І хрестить нас мати на рідним порозі, щоб нам, її дітям, щастило в дорозі.*

Д. Білоус

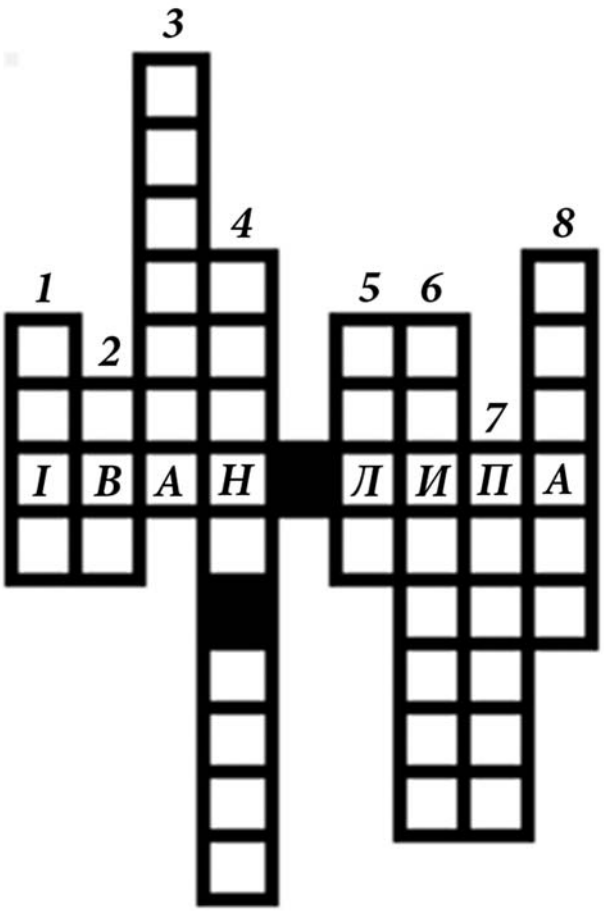
Хід уроку

І. Організаційний момент

"Оціни свій настрій" (за допомогою кіл з малюнками діти оцінюють свій настрій на початку уроку).

ІІ. Актуалізація опорних знань

1. Вступне слово вчителя.
2. Розгадування кросворда.



1. Антонім до слова "сльози". *(Сміх)*
2. Скільки синів мала вбога жінка? *(Два)*
3. Що подарувала Доля першому синові? *(Яблучка)*
4. Що подарувала Доля другому синові? *(Земну кулю)*
5. У кого просила мати щастя для дітей? *(Долі)*
6. Назва казки І.Липи. *("Близнята")*
7. Назва будівлі, яку спорудив один із братів. *(Палата)*
8. Повчальний висновок із будь-якої ситуації, художнього твору. *(Мораль)*

Прочитайте ключове слово в кросворді і розкажіть, хто ж такий Іван Липа.

Знайди помилку.

На дошці написано, якими були подарунки Долі для братів, але вони переплутані. За допомогою прочитаної казки діти повинні виправити помилки і дати назву подарункам.

Сучасне

1. Вклала в душу глибоку допитливість.
2. Подарувала три яблучка: скляне, золоте, звичайне.
3. Мовчазний, спокійний, замислений, милується природою.
4. Збудував палату, якої ще ніде на світі не було.
5. Пізнає людське життя.
6. Щастя батьків несло нещастя дітям.
7. Змінився: замість сивини — золоті кучері, замість похиленої постаті — прекрасний юнак. Майбутнє

1. Подарувала маленьку земну кулю з горами, морями, небом.
2. Вклала в душу розуміння людських пристрастей
3. Мандрує світом
4. Балакучий, веселий, допитливий, не любить самотності.
5. Мудрість. Народ став вільним.
6. Господар помер з горя.
7. Неволя.

Отже, людина має жити сучасним чи майбутнім? Чому?

ІІІ. Мотивація навчальної діяльності школярів

1. Оголошення теми уроку.
2. Складання сенкану.

Доля
Чарівна, трагічна
Вчить, допомагає, руйнує
Доля залежить від людини
Щастя

Слова "доля і щастя" будуть супутниками нашого уроку.

ІV. Основний зміст уроку

1. Визначити головну думку епіграфа.
2. Гра "Мікрофон". "Що я розумію під словом "щастя"? (кореспондент журналу "Пізнайко").

Учні кількома словами висловлюють суть і розуміння цього поняття. По закінченні гри робиться висновок, який занотовується до робочого зошита.

(Щастя — це істинне благо і справжня мета людського життя; стан людини, який відповідає внутрішньому задоволенню своїм життям.)

3. Опрацювання змісту твору І.Липи "Близнята" у формі бесіди:

Якими якостями наділила Доля хлопців-близнят?

Користуючись текстом казки, доберіть і запишіть слова з протилежними значеннями до поданих нижче:

— сумний (радісний);
— заплаканий (усміхнений);
— скорботний (втішений);
— немічний (здоровий).

Які подарунки отримали хлопці від Долі?

Знайдіть у тексті слова, які б розкрили ставлення братів до дарунків Долі?

Опишіть вибудовану палату веселого брата-близнюка. Що дивного, казкового ви побачили?

Кожна з кімнат надзвичайної палати, збудована веселим братом-близнюком, не була схожою одна на одну. Використовуючи статуетку дівчини-феї, вчитель оголошує наступне завдання.

Розподіліть назви кімнат, що пов'язані:

— з їжею (бублик);
— з небом (зірка, комета);
— з предметами (барабан, миска);
— з овочевими рослинами (огірок, гарбуз).

Торкаючись статуетки дівчини-феї, на партах школярів (деяких) з'являються ці речі, які є назвами кімнат.

— Знайдіть у творі і виразно прочитайте, які питання цікавили допитливого хлопця.

— У чому чарівність барабану, млинка, шаблі?

— Які ознаки казкового жанру притаманні твору "Близнята"?

— Чому народ так легко втратив свою незалежність і волю?

— Чим відрізняються подарунки Долі для синів-близнят? Як це пояснити?

— Що символізує маленька земна куля, яку подарувала Доля допитливому хлопцеві?

— Від чого були задоволені люди, побувши у надзвичайній палаті та побіля неї?

— Що свідчить про жорстокість сусіднього царя завойовника? Знайдіть відповідні рядки у тексті.

— Як пояснити прозріння народу щодо його поневолення?

— Через які випробування пройшов допитливий юнак, щоб здобути своєму народові волю?

— Чим допитливий юнак схожий на Кирила Кожум'яку в кінці твору під час боротьби з ворогом?

— Чим пояснити те, що після перемоги допитливий хлопець-старець перетворився на прекрасного юнака?

— На кого з братів ви б хотіли бути схожими? Власну думку вмотивуйте.

Теорія літератури (учні у зошиті записують визначення за словником).

Проза (від латинського prosa — вільна мова) — всі види невіршовано організованої мови. На відміну від віршів прозова мова не мелодійна, часто неритмічна і не підпорядкована жодному віршованому розмірові.

V. Закріплення вивченого матеріалу

1. Гра "Чарівні кола".

Усім учням роздаються картки з колом, поділеним на сектори. У кожному секторі написано по одній букві зі слова, а один із секторів порожній (тобто слово записано без одної букви). Діти мають скласти слово, тобто додати потрібну букву, і записати його на папері. Слова для роботи:

І ряд: любов, віра, надія, щастя, цінності, довіра.

ІІ ряд: батьки, діти, синівський, донька, життя, доля, дорога, світ, батьківщина, майбутнє.

ІІІ ряд: неповторність, мораль, мудрість, відвага, світло, мислення, допитливість, відважний, сміливий, далекоглядний, розумний, щасливий, мовчазний.

Записані слова пов'язати зі змістом казки та уроку.

3. Бесіда з учнями.

— Що берегли брати як зіницю ока?

— Чи актуальна казка І.Липи сьогодні? Доведіть свої міркування.

— Які дарунки Долі беремо для майбутнього?

— Як же ми повинні відстоювати мир, волю і щастя у нашій країні?

— Що сподобалось у казці? Чому? Що ні? Яка мораль казки?

VI. Оголошення результатів роботи учнів

— "Оціни свій настрій" наприкінці уроку.

VII. Домашнє завдання (від дівчини-феї): розподіл дітей на чотири групи, завдання:

— художникам — намалювати ілюстрацію-малюнок, якими вони бачать зараз братів-близнюків;

— ерудитам — скласти кросворд або тестові завдання до твору;

— письменникам — написати казку про добру фіалку й колючого будяка, оформити як книжечку;

— журналістам — написати листа до Долі для журналу "Пізнайко".

Особистісно зорієнтоване навчання

Драматизм людських стосунків, роздуми про безсмертя людини в "Легенді про вічне життя" І. Франка Взаємне кохання як критерій щастя

(Особистісно зорієнтований урок української літератури у 10 класі)

Парфенюк О.М.,
учитель української мови і літератури
Рівне

Мета: розглянути зміст "Легенди про вічне життя" І.Франка, визначити його головну думку; з'ясувати причини душевних страждань персонажів твору; виховувати вміння розуміти емоційний стан людини.

Цілі.

Учні знатимуть:

історію створення збірки І. Франка "Мій Ізмарагд", значення слова "ізмарагд"; зміст "Легенди про вічне життя"; причини душевних страждань і вчинків героїв твору; фактори, що впливають на руйнування моралі персонажів "Легенди..."

Учні вмітимуть:

пояснити причини душевних страждань героїв "Легенди про вічне життя" І.Франка, причини вчинків персонажів твору; висловлювати власне ставлення до прочитаного; розкрити зміст поняття "духовна смерть".

сформулювати власні цілі вивчення теми.

Тип уроку: урок засвоєння нових знань.

Обладнання: дошка, тлумачний словник, текст "Легенди про вічне життя" І.Франка.

Форми роботи: асоціювання, робота у групах, бесіда, виразне читання, аналіз проблемного питання, складання вислову за переліком ключових слів, вільне письмо або сенкан (на вибір).

Ім'я уроку.

Ти думаєш, що все ж **ти** виграв,
Знайшовши шлях до щастя у житті?.. (Анастасія)

Хід уроку

І. Мотиваційний етап

1. Забезпечення емоційної готовності учнів до уроку.

Учитель. Сьогодні, у дану мить, хочу, мої любі, зізнатися: мені дуже подобається працювати з вами, я люблю ті хвилини, коли ви радієте своїм успіхам і успіхам своїх однокласників, коли ви, можливо, навіть не помічаючи цього, шукаючи відповідь на поставлене запитання, куйовдите своє волосся, сперечаєтеся з друзями, доводите свою думку... Я б назвала нашу співпрацю гармонійною. А ви?

2. Актуалізація суб'єктного досвіду й опорних знань.

— А чи знаєте ви, що таке гармонія?

"Асоціювання"

— Порівняйте ваші асоціації зі статтею тлумачного словника.

1. *Гармонія* — закономірне поєднання тонів у одночасному звучанні; співзвуччя.

— Частина теорії музики, вчення про правильну побудову співзвуччя в композиції.

2. *Гармонія* — злагоджене звучання, приємне для слуху; милозвучність.

3. Поєднання, злагодженість, взаємна відповідність якостей (предметів, явищ, частин цілого).

4. *Гармонія* — давньогрецька богиня.

— То яка ж у нас із вами гармонія? *(Відповіді учнів)*.

— Сьогодні на уроці ми спробуємо з'ясувати, чи була гармонія у стосунках героїв "Легенди про вічне життя" І.Франка.

ІІ. Цілевизначення та планування

1. Аналіз імені уроку.

— Одного разу, блукаючи нетрями Інтернету, я знайшла поезію про щастя. Вона мені видалася цікавою. Її написала дівчинка Анастасія. Хто вона така? Пам'ятаю лише, що вона — ваш однолiток.

На жаль, вірш я не зберегла, але його перші два рядки надовго врізалися у пам'ять. Вони, як на мене, дуже гарно ілюструють тему нашого уроку. Тому запишіть ім'я уроку. *(Учні записують його в зошити.)*

2. Формулювання власних цілей вивчення теми.

— Сформулюйте власні цілі на сьогоднішній урок: про що ви хотіли б дізнатися, над чим попрацювати, що вважаєте за потрібне обговорити з однокласниками тощо. *(Кілька учнів за бажання озвучують свої цілі.)*

2. Колективне планування роботи на уроці.

— Для того, щоб сьогоднішній урок був теж гармонійним, нам потрібно спланувати нашу діяльність. *(Учитель доводить до відома учнів пункти плану, а учні розставляють їх у певній послідовності, обговорюють у групах і/або погоджуються або ні. Якщо ні, то група повинна представити свій план роботи на уроці і пояснити причину змін.)*

План роботи

1. Цілевизначення і планування роботи на уроці.

2. Аналіз "Легенди про вічне життя" І.Франка.

1) Обмін враженнями від прочитаного ("Мої симпатії").

2) Аналіз змісту "Легенди про вічне життя".

Робота у групах ("Капелюхи мислення"):

— "білий капелюх" — теоретичний;

— "жовтий капелюх" — оптимістичний;

— "чорний капелюх" — критичний;

— "червоний капелюх" — емоційний;

— "зелений" — творчий.

3) З'ясування поняття "духовна смерть".

4) Робота із заголовком твору.

5) Бесіда-підсумок за змістом твору.

3. Підсумки роботи на уроці:

1) Написання сенкану або вільне письмо (на вибір).

2) Оцінювання роботи на уроці.

ІІІ. Опрацювання навчального матеріалу

1. Обмін враженнями від прочитаного ("Мої симпатії").

— Скажіть, хто з героїв "Легенди про вічне життя" найбільше вам імпонує і чим саме? **Або**! Скажіть, кого із героїв "Легенди..." ви хотіли б мати серед своїх друзів?

— Побачимо, чи зміниться ваша думка після роботи у групах.

2. Аналіз змісту "Легенди про вічне життя" (Робота у групах).

Напередодні клас було поділено на 5 груп, які на уроці мають визначитися, як працюватимуть. Кожна група представляє в кінці свого виступу уривок із "Легенди", який виразно прочитає (той, що сподобався, або той, який проілюструє відповідь групи, — на вибір).

"П'ять капелюхів мислення":

— *"білий капелюх"* — опрацьовують теоретичний матеріал (до якої збірки І.Франка належить "Легенда про вічне життя", звідки походить назва збірки); дають визначення терміну "легенда"; називають персонажів твору, креслять шлях горіха, з'ясовують значення незрозумілих слів;

Для довідки: з історії збірки.

Наступною після "Зів'ялого листя" була збірка поезій І. Франка "Мій ізмарагд", яка вийшла 1898 року. Вивчаючи пам'ятки давньоукраїнської та світової літератури, де було "чимало коштовних перлин правдивої поезії, котрі так і просять, щоб їх для новішої публіки передати в новій поетичній формі", і переосмислюючи їх теми, образи мотиви, Франко створив цілком оригінальні поетичні твори філософського та громадського змісту.

У передмові письменник так пояснює назву збірки: "Ізмарагдом звалися в старій Русі збірник статей та притч, почасти оригінальних, а почасти повибираних із грецьких писань отців церкви, підібраних так, щоби цілість становила неначе повний курс практичної християнської моралі". В давньому письменстві розвивалися легенди на основі апокрифів, житій святих. Популярністю користувалися у читачів легенди повчального змісту, зокрема збірки "Ізмарагд", "Києво-Печерський патерик".

У творчому доробку Івана Франка жанр легенди посідає важливе місце. Високохудожньою є "Легенда про вічне життя"*, написана двовіршем.*

У попередніх класах легенда вивчалась як твір усної народної творчості — фантастичне оповідання про події, що відбувалися в минулому.

— *"жовтий капелюх"* — пояснюють вчинки персонажів тільки з позитивного погляду і аргументують, чому вони так вважають, наводять цитати з твору на підтвердження своїх думок;

— *"чорний капелюх"* — визначають у вчинках персонажів тільки негативне і з'ясовують причини цього (Усі вчинки негативні? Чи потрібно розглянути їх як негативні? Про що йдеться?), аргументують, чому вони так вважають, наводять цитати з твору на підтвердження своїх думок;

— Скажіть, що, на ваш погляд, вплинуло на руйнування моралі персонажів твору?

— *"червоний капелюх"* — емоційний; учні намагаються передати настрої і почуття персонажів у різні моменти життя (наприклад, аскета, коли той отримує у подарунок горіх; Роксани, коли вона передає горіх Птолемею; Олександра, коли останній дізнається про зраду); розповідь будується від імені першої особи; перед учнями ставиться завдання — передати з допомогою емоцій причини страждань героїв твору.

— Скажіть, діти, а хто, на ваш погляд, найбільш милосердний у творі? На мій погляд, куртизанка, що полонила серце Птолемея. Ця "пропаща жінка" простягає безцінний дар цареві, почувши, що він смертельно хворий. Тобто вона виявилася більш милосердною, ніж дружина вавилонського царя. Чи погоджуєтеся ви зі мною?

(Після виступу чотирьох груп учитель повертається до питання, яке було поставлене перед початком роботи у групах.

*— Скажіть, хто з героїв "Легенди про вічне життя" найбільше вам імпонує і чим саме? **Або**! Скажіть, кого із героїв "Легенди..." ви хотіли б мати серед своїх друзів?*

— "зелений капелюх" — творчий; учні спробують пофантазувати над тим, що б сталося, якби горіх залишився в аскета; поміркують над тим, чому саме горіх передають персонажі один одному і що він символізує.

Для довідки.

ГОРІХ *— дерево-тотем. За давньою легендою, Перун розлускував навесні два горішки: з одного текла річка (дощ), з другого виривався вогонь (блискавка); від лущення — грім. Згідно з повір'ям, горішок-двійник приносить щастя й багатство, його берегли, тримали в скрині. Волхви суворо забороняли рубати молоді горіхи. (За О. Афанасьєвим).*

А ще, коли бажають людині здоров'я, кажуть, щоб воно було таким же міцним, як горіхи.

Безліч давньоірландських текстів називають поетів і провидців "збирачами горіхів мудрості", в той час, як шотландські друїди, згідно з легендами, їли горіхи, щоб "знайти дарунок пророцтва".

Після роботи у групах учитель продовжує урок.

3. Бесіда за змістом твору

— Чому Олександр все ж таки не скористався другим шансом? Чому Македонський спалив чудодійний горіх, що приносив безсмертя людині?

— Як ви розумієте вислів "духовна смерть"? Чи можемо ми говорити про духовну смерть героїв? Якщо так, то про кого можна так сказати? Доведіть вашу думку словами із тексту.

Олександр Македонський ототожнює зраду Роксани із духовною смертю, руйнуванням цілісності духу, гармонії. Через розвиток сюжету Франко зображує трагедію, а водночас і прозріння людини, яка не може жити в тенетах лицемірства, облесливої любові, ошуканства. Аморальна особа стає "порожнім горіхом", і тільки моральне очищення може порятувати її від духовної смерті.

Олександр у болях жорстоких лежав
І в руці своїй плід чудодійний держав.

"Вічно жить і любить! День за днем! День від дня.
А життя — то борня! А любов — то брехня!

Вічно жить у борні! Биться в сітях брехні!
День за днем! День за днем! Без кінця! Ні, ох, ні!

Не для нас, о богине, твій божеський дар!
Хоч над світом я цар, та над серцем не цар.

Міліони людей можу вбить, погубить,
Та чи змушу кого мене вірно любить?

Вічно жить! О богине, се жарти, се сміх!
Вічне щастя чи дасть сей чудовний горіх?

А без щастя, без віри й любові внутрі
Вічно жить — се горіть вік у вік на кострі!

Ні, богине! Візьми свій дарунок назад!
Я в нірвану волю, чи в Олімп, чи у ад!"

4. Аналіз проблемного питання.

— Як ви вважаєте, чому твір має назву "Легенда про вічне життя"? (Учні розмірковують, чому І.Франко назвав твір легендою; чому у назві твору автор використав сполучення слів "вічне життя".)

— Навіщо аскетові вічне життя?

Для довідки.

Аскетизм *(грец.— вправляюся) — релігійно-етичне вчення, за яким придушення людиною своїх фізичних потреб наближує її до божества, до "царства небесного". Аскетизм проповідує відлюдництво, безшлюбність, самотортури, "умертвіння плоті", зречення радощів життя і тому подібне. Аскетизм спонукає віруючих до пасивності, бездіяльності, відвертає їх від боротьби за краще життя.*

IV. Рефлексивно-оцінювальний етап

1. Бесіда.

— Чи хотіли б ви жити вічно? Свою думку обґрунтуйте.

— Як ви вважаєте: вічне життя — це хороша, повноцінна плата за кохання?

— Чи можна взагалі купити кохання?

2. Складання вислову за переліком ключових слів.

— Спробуйте відтворити вислів за поданими ключовими словами: **придбати, ліжко, не, сон, страви, апетит, ліки, здоров'я, будинок, родинне вогнище, книга, розум, прожити, вічно, радість взаємного кохання кохання.**

— Порівняйте ваш варіант із древньою мудрістю:

За гроші можна придбати гарне ліжко, але не спокійний сон, можна купити вишукані страви, але не апетит, можна дістати дорогі ліки, але не здоров'я, можна придбати розкішний будинок, але не домашній затишок, можна купити книгу, але не розум. ***Можна прожити вічно, але не пізнати радості взаємного кохання.***

3. Бесіда

— Чи погоджуєтеся ви із цим висловом? Свою думку обґрунтуйте.

— Які духовно-моральні цінності сповідуєте ви?

— Як би ви скористалися чудодійним горіхом?

— За яких умов, на ваш погляд, герої твору почували б себе щасливими? Чи можемо ми говорити про гармонію у їхніх стосунках?

— Чи знайшли герої легенди шлях до свого щастя? Чи був цей шлях правильним?

— Чи змінився ваш погляд на трактування імені уроку?

4. Написання сенкану або вільне письмо: "*Взаємне кохання як критерій щастя".*

Наприклад:

Кохання
Омріяне. Безнадійне.
П'янить. Спопеляє. Підносить.
Взаємне кохання — це щастя.
Розпач.

5. Оцінювання навчальної діяльності.

— Проаналізуйте свою роботу на уроці: що вдалося вам найкраще зробити?

— Оцініть свою роботу і роботу ваших однокласників, які працювали з вами у групі.

Взаємооцінювання у групах. *(Учні у групах заповнюють таблицю.)*

Прізвище та ім'я учня _____	Са-мо-оцін	Оцінка учасників групи	
Критерії		Прізвище та ім'я	Оцінка
Працював найкраще (5)			
Працював добре (4)			
Працював посередньо (3)			
Незначний внесок у працю (2)			
Майже не працював (1)			

Домашнє завдання.

Обов'язкове загальне: підготувати цитати для написання твору "Драма закоханого серця І.Франка";

Обов'язкове на вибір: а) скласти усно есе "У чому я вбачаю сенс свого життя"; б) дібрати афоризми з творів Франка та інших авторів про щастя.

За бажанням: а) намалювати щастя; б) підготувати презентацію "Взаємне кохання як критерій щастя"; в) написати лист-звернення до одного із персонажів твору (на вибір).

УДК 373.5.016:821.161.2—312.9

Повоєнний період (1945—1960 рр.) розвитку української фантастичної прози

Н.М. Логвіненко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії літературної освіти
Інституту педагогіки
НАПН України

У статті подано матеріал для лекції вчителя на факультативному занятті про розвиток української фантастики в повоєнний період; пропонуються форми і методи вивчення творчості Василя Бережного.

Ключові слова: *літературний процес, літературний період, науково-технологічний напрям, апологія фантастики, науково-фантастична гіпотеза, ідея гуманності, побудова сюжету, морально-людський потенціал.*

Українська література середини й другої половини тридцятих років розвивалася в умовах тоталітарного режиму, з жорстоким диктатом і терором. За свідченням багатьох літературознавців, реальні здобутки літературного й естетичного поступу, з одного боку, були помітні, а з другого — спотворені і перекручені принципи суспільного життя, викликані адміністративно-командною системою, привели до "регламентації і вульгаризації принципів народності, реалізму, збіднення літературного процесу шляхом зведення його до єдиного творчого методу й стилю [11, с.34]".

Щоб підвести підсумки розвитку фантастики в першій третині XX століття, запропонуймо старшокласникам поділитися своїми враженнями: чи розділяють вони думку, що *українська фантастична проза довоєнного періоду як складова українського літературного процесу була яскравим виявом "мистецького життя європейських народів цієї складної, суперечливої, динамічної і тривожної епохи"* (П. Хропко). Таким чином активізуємо діяльність учнів, налаштовуємо їх на слухання лекції вчителя про умови й шляхи розвитку фантастики в повоєнний період; її проблематику, роль знакових імен у розвитку української фантастики як окремого літературного явища.

Попередньо разом із старшокласниками пригадаємо, що вони знають про літературний процес в Україні після завершення Другої світової війни. Як відомо, *літературний процес* відбиває безперервний і складний розвиток як окремих національних літератур, так і світової літератури. Він нерозривно пов'язаний із суспільно-політичним життям країни, розвитком інших видів мистецтв, мовними особливостями тощо. За визначеннями В. Лесина, національні літератури у своєму розвитку відбивають і неповторно-своєрідне, і те, що зумовлене різноманітними зв'язками, впливами та взаємовпливами інших літератур. "Літературний процес досліджують *історія літератури й літературна критика*. Завдання дослідників — з'ясувати закономірності переходів від однієї художньої епохи до іншої, появу і боротьбу між художніми методами, літературними напрямами і школами, еволюцію жанрів і появу нових тощо [7, с. 113]".

Поглибимо знання про поняття *"літературний період"*, або *"літературна доба (епоха)", як фрагмент історико-літературного процесу, що окреслюється певними вирішальними моментами в історії літератури (у зв'язку чи поза ним з епохальними моментами історії краю), які виразно відрізняють його від попереднього і наступного*. Наголосимо, що "літературний період" є вихідним поняттям в історико-літературній періодизації, для якого характерні певні ознаки:

— літературні напрями і передусім домінантний напрям того чи того літературного періоду, що стає, як правило, назвою цілого літературного періоду;

— певне суспільне й культурне призначення літератури;

— панування певної літературної традиції;

— більш-менш однорідні форми літературного життя, певний тип літературної публіки й певний вид літературної культури.

Літературний період може обмежуватися хронологічними рамками. За дослідженнями літературознавців, вони, як правило, визначаються умовно, оскільки "домінантні напрями одного періоду зароджуються у попередньому і продовжують своє існування у слабовираженій формі в наступному, іноді відновлюються через кілька літературних періодів (неоромантизм, "неокласика")". У розвитку національних літератур встановити межі літературного періоду значно легше [8, с. 409]".

Отож в Україні жанр фантастики почав інтенсивно зароджуватися в двадцятих роках минулого століття. О. Романчук, шеф-редактор журналу "Світ пригод", говорить: "Незважаючи на недремне око ідеологічних цензорів, українські письменники спромоглися розкрити мільйонам читачів нові світоглядні горизонти: Володимир Винниченко, Дмитро Бузько, Микола Трублаїні, Юрій Смолич ...". А дослідники минулого української фантастики В. Карацупа та О. Левченко зауважують, що "для українських письменників довоєнного періоду творення літератури фантастичного жанру не було "справою життя", а лише "доважком", здебільшого доволі скромним, до основних, "серйозних" творів. Проте їхня спадщина стала міцним літературним фундаментом для фантастів наступного покоління — Володимира Владка, Василя Бережного, Миколи Дашкієва, Олеся Бердника та інших[6, с. 44]".

Українська фантастична проза повоєнного періоду починає розвиватися у швидкому темпі "під знаком панування науково-технологічного напрямку", оскільки на перший план, як і в усій радянській літературі цього жанру, "виходили наукові розробки, технічні винаходи, величезні фантастичні будівництва, грандіозні проекти підкорення природи... Деякі письменники почали пи-

сати виключно фантастику, повністю виправдовуючи цим звання фантастів". Знову, як і в 20-і роки, багато молодих авторів наслідували Г. Уелса (а нині — й І. Єфремова). Особливо талановитих письменників літературна критика не називає, не знаходить і цікавих сюжетів. В основному переспівуються подвиги космонавтів, що перемагають у двобої заокеанських колег, і, звичайно, досягнення видатних радянських учених, здійснення ними чудо-відкриттів, за якими полюють "кляті американські шпигуни". Дослідники відзначають, що українськими у цих творах були лише прізвища літературних персонажів.

На перешкоді розвитку, за свідченням літературознавців, стають "жорсткі ідеологічні рамки та суворі чиновницькі заборони, порушення яких за тоталітаризму було неможливим", бо "радянська література могла розвиватися лише на міцному марксистсько-ленінському підґрунті у правильному, комуністичному напрямі [6, с. 44]". А. Валентинов, Д. Громов, О. Ладиженський у "Замітках про українську фантастику" зазначають, що сорокові роки в цілому були несприятливими для фантастів. Крім того, з цього часу починається боротьба з "українським націоналізмом", що не сприяло виданню нових творів і на довгий час заморозило цей процес. Новій епосі, на думку критиків, уповні відповідає останній роман В. Винниченка, який жив на той час у Франції, "Слово за тобою, Сталіне". Твір став першою в українській фантастиці спробою написання "альтернативної історії". Сам письменник жанр твору визначив як політичну концепцію в образах. Цьому твору В. Винниченко надавав винятково важливого значення. М. Слабошпицький зауважує: "Тісно пов'язаний з добою свого літературного народження, роман усім своїм пафосом спрямований у майбутнє. Винниченко писав про те, в який спосіб світ може вийти з кризи "холодної війни", і про те, яка роль у цьому процесі відводиться Радянському Союзу, що став, по суті, одним із жандармів усесвітньої цивілізації, бо не просто чіпко тримається за свої соціалістичні принципи, а поводиться на міжнародній арені з агресивністю політичного монстра [12,с.68]".

Для активізації навчального процесу, запропонуймо учням пригадати:

— чому світ знову постав перед загрозою нової війни,

— чи було вже винайдено і випробувано атомну бомбу,

— яким був зосереджений на нашій маленькій планеті боєпотенціал,

— що могло би трапитися на Землі у разі зіткнення двох непримиренних політичних систем?

В. Винниченко добре розумів трагедію рідного народу в тоталітарній державі — час не спростував його передбачень; розумів, яким буде останній день земної цивілізації за умови зіткнення двох ворожих систем; бачив і вихід із затяжного конфлікту. Отож результатом життєвих роздумів художника й політолога В. Винниченка став роман "Слово за тобою, Сталіне!".

У романі письменник творить, за визначеннями М. Слабошпицького, до фізичного відчуття атмосферу страху й переслідування кожної особи, відтворює безпомилково "точно й широкомасштабно тріумф беззаконня й безмежної диктатури партапарату найвищого рівня". Сталін же, який став "розумнішим", під час боротьби зі всемогутньою підпільною організацією "Терміти", приходить до думки про необхідність відмовитися від тоталітарного соціалізму й перейти до влади трудових колективів ("колектократії") — ідеї, що була надто улюбленою для самого автора, який вважав її найефективнішою соціально-економічною організацією суспільства. Письменник досить ґрунтовному опису своєї ідеї присвячує чимало сторінок у творі, що має "такі незвичні жанрові ознаки". У передмові до роману, котрий в Україні був опублікований майже через чотири десятиліття по смерті автора, В. Винниченко писав: "Зроблено цю працю з найбільшою об'єктивністю, якої вимагає велика мета всіх людей — мир на землі" [12, с.68].

Історія розвитку української фантастики знає цікаві факти тісного співробітництва з українськими авторами відомого фантаста Олександра Бєляєва, що припадає на цей період. Київська кіностудія (майбутня "імені Олександра Довженка") працювала над екранізацією його творів. Більше того, текст роману О. Бєляєва "Чудесне око" дійшов до нас тільки в українському варіанті. Як запевняють літературознавці, мова йде про переклад, але вони й не виключають, що роман було й спочатку написано саме українською мовою на замовлення одного з українських видавництв.

"Оживати" знову фантастика починає у другій половині 50-х років, коли реальна історія дала змогу українським письменникам відчути "ковток свободи"; а з кінця 50-х років "починається небачений доти зліт фантастичної літератури в усьому світі" (В. Положій).

Причиною такого злету стало саме життя, у якому починають відігравати все значнішу і вирішальнішу роль видатні наукові відкриття, надзвичайні здобутки технічного прогресу (аж до виходу людини в космос). Водночас життя ставить перед людством нові глобальні, космічного значення проблеми. Критики відзначали: проблеми екології наростають лавиноподібно, виходячи за межі окремих держав і регіонів, набувають всеземних масштабів. Загрози подальшого існування самого людства, життя на нашій планеті стають реальними. Спроби "мілітаризації космосу" можуть принести непередбачувані вселенські катастрофи... Все це, зазначає К. Волинський, нагально вимагало нового світорозуміння, відчуття кожним землянином власної відповідальності за долю планети, зі всією необхідністю ставило проблему, за словами Т. Чернишової, "космізації масової свідомості".

Отже, усвідомлення людиною нового світобачення в ім'я збереження життя на нашій планеті у космічному просторі пробудило нову хвилю в розвитку фантастики, особливо фантастики наукової.

В Україні, зокрема, поновлює роботу **Володимир Владко***, який у першій половині XX століття стає найпопулярнішим автором — його захоплення фантастикою продовжувалося все його довге життя. З творів письменника того часу ("Ідуть роботарі", "Чудесний генератор", "12 оповідань") найцікавішими стали "Аргонавти Всесвіту" (1935) — перший в українській літературі роман про політ у космос. У переробленому варіанті В. Владко публікує роман у 1956 році. Писав В. Владко й історичну фантастику. В романі "Нащадки скіфів" (1939) сучасна археологічна експедиція потрапляє у світ, де живе загадкове плем'я скіфів. У 1956—57 роках дає друге життя "Сивому капітанові" — відновлює за журнальними публікаціями, оскільки перед війною рукопис твору було загублено, ґрунтовно переробляє його зміст. У шістдесятих роках видає низку нових романів і повістей ("Фіолетова загибель", "Позичений час", "Залізний бунт" — перероблений варіант повісті "Ідуть роботарі"); пише та видає фантастичні оповідання. Тематика творів різнопланова: космічні світи, життя тварин і рослин на далекій Венері; епоха радіолокації і телебачення, велике майбутнє хвиль ультракороткого діапазону; роботи та незвичайні машини; долі молодих талановитих учених в умовах фашистського режиму та ін. *"Книги В. Владка живуть десятиріччями, перевидаються. Вони сповнені світлого оптимізму, романтики, віри в людину, в добро і красу... Справжній талант письменника-фантаста полягає в тому, що витворений його уявою світ зображе-*

* Чит. про В.Владка статтю Л.П. Лінкевич у ж. "Українська література в загальноосвітній школі". — №1. — 2011. — С.37—43

ний так, ніби він існує насправді, немов він зримий, вагомий, відчутний на дотик і знайомий нам до найменших дрібниць [4, с. 5]".

Покоління майбутніх українських "шістдесятників" серйозно захопилися давнім романтизмом, намагаючись по-новому осмислити традиції Григорія Квітки-Основ`яненка і Миколи Гоголя.. Найяскравіше цей напрям виявився в кінематографії — досить пригадати цикл фільмів-фентезі кіностудії імені Олександра Довженка, серед яких "Вечір на Івана Купала" і "Пропала грамота".

Дослідники зауважують, що в літературі неоромантизм представлений низкою доволі відомих творів, зокрема у творчості одного з найцікавіших письменників цього періоду — харків'янина **Олександра Ільченка**, який створив один із найкращих українських романів-фентезі "Козацькому роду нема переводу, або Козак Мамай і Вогонь-молодиця" (1958). Роман написано, як свідчать критики, на стику класичного фентезі та альтернативної історії.*

Пригоди безсмертного козака Мамая — улюбленця української народної творчості — відбуваються на фоні небувалих подій, у яких участь беруть апостол Петро, цар Олексій Михайлович, єзуїти, український гетьман з крилом замість руки, сама Смерть, що ніяк не може подолати козака. На жаль, роман залишився не завершеним. З історії відомо, що "відлига" шістдесятих швидко зійшла нанівець, письменники-фантасти знову змушені чекати кращих часів.

Протиріччя епохи найповніше виявилися у творчості відомого і за межами України письменника, талановитого фантаста покоління "шістдесятників" — **Олеся Бердника**. Літературознавці відзначають: "Він був із тих, хто підхопив футурологічні новації Івана Єфремова, створивши свій варіант комуністичного майбутнього. Але Всесвіт Бердника не схожий ні на Велике Кільце, ні на Світи Стругацьких. Бердник — перш за все філософ, і Майбутнє цікавить його не як таке (саме по собі), а в тісному зв'язку з Минулим". У творчості письменника ("Серце Всесвіту", "Стріла Часу", "Шляхи Титанів", "Покривало Ізіди") поєдналися дві традиції: наукова фантастика XX століття і старого українського фентезі. По суті Олесь Бердник продовжив те, що так удалося Ільченкові, розширив всесвіт у просторі і часі. *Його світ*, на відміну від космополітичних всесвітів І. Єфремова і братів Стругацьких, *зберігає національне обличчя.* "У ті часи це було єрессю не тільки для правовірних марксистів, але й для більшості фантастів, які мріяли бачити майбутнє у вигляді величезного Нью-Йорка. Більше того, в найкращих творах Олеся Бердника, і передусім у "Чаші Амріти"(1968), найважливіші проблеми — не технічні, не соціальні, а моральні. У той час така сміливість не могла привести ні до чого хорошого. Творчість фантаста попала у м'ясорубку "ідейної критики", сам автор був репресований, поповнив контингент Мордовських таборів" [2].

Академічна "Історія української літератури", констатуючи, що в 50-60 роках у нас з'явилася "низка загалом цікавих книжок, в яких освоюється тема космічних мандрівок, життя на інших планетах, в "антисвіт", першими в цьому ряду називає повісті В. Бережного "В небі — Земля" та "Істина поруч" [5, с.483]. А В. Положій розглядає повість В. Бережного "Археоскрип" для з'ясування характерних ознак сучасного періоду розвитку жанру.

Дослідники зазначають, що саме твори **Василя Бережного** стали тим "матеріалом", що допомагає визначити прикметні риси української фантастичної прози повоєнного періоду, напрямки її розвитку, здобутки і певні "вузькі місця", неподолані труднощі чи й втрати (К. Волинський).

Український письменник-фантаст Василь Павлович Бережний народився 26 червня 1918 р. в селі Бахмач (Чернігівська обл.) у селянській родині. Після закінчення загальноосвітньої школи вступив до Українського технікуму журналістики в Харкові. Довгий час працював журналістом, займався літературною діяльністю. Друкуватися почав з 1936 року. Але найбільших успіхів досягнув саме в жанрі наукової фантастики, захоплення якою започаткували відвідини Харківської обсерваторії, де він вперше подивився на небо в телескоп. Про подію, що надихнула написати перше науково-фантастичне оповідання "Планета житиме" (1938), В. Бережний згадував, за свідченням дослідників, уже в зрілому віці: "Гострі піки місячних гір, освітлені сонячним світлом, їхні різкі тіні, тріщини, Пряма Стіна, схожа на циклопічну інженерну будівлю, — все це залишило приголомшливе, незабутнє враження".

Але до справжньої роботи в сфері фантастики мине майже два десятки років — ще буде війна, журналістська робота, навчання в Київському університеті ім. Т. Шевченка.

Велику Вітчизняну війну В. Бережний зустрів як кадровий танкіст на землях Західної Білорусі, вже в червні взявши участь у кровопролитних боях під Гродно і Барановичами. Потім був відступ, з важкими оборонними боями до самої Вязьми, важке поранення, вороже оточення. З жовтня 1943-го він знову в діючій армії, на Першому Білоруському фронті. Його участь у війні відзначено бойовими нагородами.

Після війни В. Бережний активно включиться в літературну роботу — виступатиме з критичними рецензіями і статтями, нарисами, оповіданнями, візьметься і за повісті. У 1948 році з'явиться його перша збірка документальних нарисів "За кермом". Потім у 1952 році вийдуть збірки "Сторінки життя", у 1959 — "Кораблі сходять зі стапелів". Напише у 1955 повість про тодішнє сільське життя "Зелене море", у 1966 — " Колюче терня ". Перекладає з російської мови романи А. Коптєлова, п'єси М. Погодіна, А. Софронова. Напише літературний портрет "Олесь Гончар" (1978). З майбутнім відомим українським письменником В. Бережний навчався в Харкові в технікумі журналістики на одному курсі. Про ті роки Олесь Терентійович напише: "З Василем Бережним ми дружили ще з студентської довоєнної пори. ... Там-то в технікумі, крім груп українських, російських, були створені ще й групи єврейська, польська, німецька, болгарська. Жили ми в приміщеннях на зразок бараків на околиці міста, над Журавлинською кручею, там надовго нам стала батьківським домом, шумна студентська Чайковка. І хоча жило нас в кімнаті чимало, і розмовляли ми, зрозуміло, різними мовами, але ніколи не виникало у нас конфліктів на національному ґрунті. Нам, українцям із Лівобережжя та Правобережжя, було навіть радісно усвідомлювати, що в світі існує багато неоднакових людських мов і що різноманіття здатне, швидше, не роз'єднувати, а здружувати нас і навіть взаємно збагачуватися...".

Літературознавці одностайні, що найповніше розкритися і з роками досягти успіху вдалося В. Бережному саме в жанрі наукової фантастики.

Його перша науково-фантастична повість "У зоряні світи" була надрукована видавництвом "Молодь" у 1956 р. тиражем у 65 тис. екземплярів. А в 1958 р. це ж видавництво перевидає її тиражем у 100 тисяч. Всі його наступні книги наукової фантастики незмінно друкувалися і перевидавалися масовими тиражами. У його активі півтора десятка науково-фантастичних повістей, а також більш півсотні оповідань, що були об'єднані в десяток збірників. Твори автора були перекладені англійською, угорською, іспанською, латиською, молдавською,

* Про альтернативну історію чит. статтю Р. Радутного у ж. "Українська література в загальноосвітній школі". — №1. — 2011. — С.34—36

польською, російською, словацькою, французькою. В. Бережний був учасником Першого Всесвітнього симпозіуму письменників-фантастів, що проходив у Токіо (Японії) в 1970 р. в рамках Міжнародної виставки ЭКСПО-70, а також Третього Європейського конгресу фантастів у Польщі в 1976 р. Все це говорить про те, що, починаючи від дебютного твору, український письменник-фантаст Василь Бережний досяг неабиякої популярності.

До кінця свого життя (помер письменник 19 березня 1988 р.) В. Бережний жив у Києві, чимало їздив по країні, бував за кордоном — багато зустрічався з читачами в клубах любителів фантастики. З задоволенням відправлявся в різноманітні туристичні подорожі та круїзи: Коктебель, Ленінград, міста України і Росії, Єгипет, країни Середземномор'я та ін. Дочка письменника Галина Василівна Бережна згадувала, що після таких подорожей батько багато працював, мав особливу працездатність. Дослідники відзначають: літературна праця Василя Павловича відрізнялася стабільністю, зовсім не була імпульсивною, з періодами застою і "очікування відповідної музи". В. Бережний був людиною організованою, чуйно ставився до своїх трьох дітей, і надзвичайно захоплювався шахами, про що згадують багато його товаришів. Серед постійних партнерів В. Бережного у шахових баталіях були: відомий український перекладач Микола Лукаш (1919-1988), учений-ботанік Михайло Доленго (1896-1981), поет і літературознавець Леонід Вишеславський (1914-2002).

Із творів Василя Бережного перед читачем постає цікавий, обдарований сучасний письменник-фантаст, який веде нас "у "несподівані" (часто й захоплюючі) мандрівки в часі і просторі, сягаючи в майбутнє, чи в минуле, чи в далекі інопланетні світи, його фантастичні твори захоплюють нашу уяву, будять мрію, збуджують інтелектуальну допитливість. Разом з тим своєю моральною проблематикою, своїми гуманістичними устремліннями вони й співзвучні духовним потребам нашого часу" (К. Волинський). Адже сам В. Бережний високо оцінював твори наукової фантастики і той вплив, який вони справляють " на розум людей, на їхню орієнтацію в житті, світосприймання. Ця суто інтелектуальна література не тільки збуджує уяву, а й заохочує мислити, допомагає кожному, хто звертається до неї, шукати і усвідомлювати своє місце у надскладних системах природи й суспільства". Так захоплено письменник характеризує улюблений жанр у статті "Апологія фантастики". "*Апологія* — усний або писемний захист, вихваляння кого, чого-небудь", — читаємо пояснення у Великому тлумачному словнику [3,с.22].

Програмою факультативного курсу передбачено текстуальне вивчення статті "Апологія фантастики" з метою формування умінь старшокласників розкривати *особливості й завдання наукової фантастики*, визначені письменником-практиком, який багато літ плідно працює в цьому жанрі і цікавиться його "теоретичними основами", про що говорить участь В. Бережного в міжнародних конгресі та симпозіумі фантастів.

Пропонуємо провести колективне обговорення статті В. Бережного "Апологія фантастики" з визначенням основних її положень, що розкривають особливості і завдання наукової фантастики через складання тез або плану з текстуальною ілюстрацією.

Отже, першою особливістю В. Бережний називає *високохудожність улюбленого жанру як суто інтелектуальної літератури, що розкриває симбіоз художнього та наукового мислення.*

Високохудожність передбачає нову і цікаву для читачів ідею у поєднанні з оригінальністю та глибиною авторської думки; міцно скроєний сюжет, динаміку подій з пригодницьким елементом, у центрі яких — людина. "Герой науково-фантастичного твору, діючи в екстремальних умовах, має проявити виключну активність, силу інтелекту, винахідливість, витривалість і наполегливість у досягненні своєї благородної мети ...[6, с.56]".

Крім того, у статті акцентується увага на зв'язках фантастики з реальністю. "Прогресивна фантастика виникла і зростала на реальному ґрунті, віддзеркалюючи помисли, мрії і сподівання сучасників. І сьогодні вона, немов чутливий нерв, реагує на все, що відбувається в нашому динамічному світі, — чи йдеться про ядерну зброю, мілітаризацію космосу, демографічні вибухи, чи болючі екологічні проблеми...[1, с.11]".

Її *завданнями* передусім є: збудження інтелектуальної енергії читача, введення його в безмежний світ уяви і мрії, вплив на його орієнтацію в житті, прищеплення оптимістичного погляду на майбутнє, заохочення до позитивних дій в ім'я прийдешнього, в ім'я високих гуманістичних ідеалів.

Літературознавці, критики, дослідники творчості письменника наголошують, що у згаданій статті В. Бережний висловив не тільки свої погляди щодо особливостей улюбленого жанру та вимог до нього, а й склав особисту "естетично-творчу програму, що її понад три десятиліття він прагнув реалізувати в своїх науково-фантастичних повістях та оповіданнях ... [1, с.12]".

У цьому, переконані, учні пересвідчились, читаючи твори Василя Бережного. Знайомство з ними насамперед показує, що письменник справді невтомно веде пошуки оригінальної науково-фантастичної гіпотези, яка здатна зацікавити багатьох читачів. Такі ідеї-гіпотези, на думку В. Бережного, "спалахують у космосі науки, як світлі туманності, помітити їх, відкрити — творче щастя для письменника-фантаста. Воно сяйне, коли працювати разом з наукою, в той же час довіряючи інтуїції, яка наснажує творчість...[1, с.12]".

— Гіпотези яких науково-фантастичних творів В. Бережного "завоювали" вашу уяву, повели в захоплюючі мандрівки в часі і просторі, в необмежених космічних та історичних далях ? — відповідями на це запитання продовжимо роботу над науково-фантастичними повістями та оповіданнями В. Бережного, що їх старшокласники самостійно прочитали. Знання художніх текстів дасть змогу учням проілюструвати основні положення статті "Апологія фантастики".

Переконані, що на заняттях йтиме мова про повісті В. Бережного: "*Археоскрипт*", в основу якої покладено фантастичну гіпотезу про загадкову Атлантиду і виникнення Сахари; розвивається науково-фантастична ідея про оволодіння гравітаційно-магнітною енергією; трактується ідея відносності часу і простору;

"*Під крижаним щитом*", в основу сюжету фантастичної мандрівки на нашу планету в 2300 році покладено "гіпотетичну ідею про таємничу речовину, котра генерує магнітне поле Землі";

"*Молодший брат Сонця*", у якій за допомогою фантастичної гіпотези — анігіляція (знищення) матерії — здійснюється грандіозний задум перетворення Юпітера на нове потужне джерело енергії для Землі;

"*Сакура*", де вирішується доля всевладного електронного робота, який нібито здатний сам володіти людським життям та ін.

За спостереженнями К. Волинського, у побудові своїх творів письменник надає важливого, першорядного значення науково-фантастичній гіпотезі. "Однак, — зауважує критик, — вона для нього не є чимось самодостатнім, не розглядається ним ізольовано. А навпаки — в тісному зв'язку, взаємопереплетенні з відображуваною автором картиною уявної дійсності. Більше того, що повніше й проникливіше та гіпотеза художньо реалізується у творі — в змальованих обставинах, подіях, у вчинках, зіткненнях, переживаннях і домаганнях героїв, — то дійовіше впливає на розкрит-

тя його головної (як правило, гуманістичної, соціально масштабної і актуальної) ідеї. Хоча, власне, на розкриття тієї ідеї "працюють" всі компоненти твору...[1, с.13]".

Особливу увагу В. Бережний приділяє і *побудові сюжету* — письменник з "великою ретельністю й творчою видумкою" виписує фабулу твору з подвійною канвою, заплутаною різними несподіваними поворотами. Розкрити цю тезу пропонуємо старшокласникам на матеріалах улюблених творів В. Бережного.

Не менш важливою у естетично-творчій програмі письменника є ідея гуманності, моральності, доброторчості, в ім'я якої і здійснюються всі найдивовижніші відкриття науково-технічного прогресу. У творах В. Бережного ідея гуманності розкривається через "морально-людський потенціал". Виписані ним образи, характери, психологія, внутрішній душевно-емоційний світ героїв науково-фантастичних творів несуть заряд людяного, морального, духовного.

Довести, що світи творів Василя Бережного — гуманістичні, пропонуємо старшокласникам у творі-роздумі "*Гуманістичні світи Василя Бережного*" за самостійно прочитаними творами (на вибір учнів). Поділитися своїми думками учні зможуть на наступних заняттях. Обов'язково закцентуємо їхню увагу на проблемах:

— рівень культури міжособистісних стосунків;

— найважливіші засади побудови суспільства космічними громадянами;

— що з того втрачено землянами? що варто негайно відроджувати?

— чи порушують закони, за якими живе суспільство?

— екологія суспільства — у чому і як проявляється? та ін.

На завершення роботи наголосимо на висновках літературознавців: про який би жанр художнього твору — детектив (хоч космічний, хоч земний), традиційний пригодницький роман чи наукова фантастика — не йшла мова, історія, що розвивається в умовному пригодницькому часі і просторі, в од-ному безумовна: *у своєму моральному потенціалі*. Л. Мошенська зауважує: "Через труднощі, перепони, страшні сутички з ворогом, через смертельну небезпеку йде герой до своєї важкої перемоги, і весь цей час читач мовби ототожнює себе з ним, співпереживає йому. Бо у незмінній перемозі добра над злом, ... втілюється одвічна мрія про справедливість, втілюється моральний ідеал людини. Саме у "завищених" етичних нормах, в ідеаль-ності криється притягальна сила пригодницької літератури, саме це перш за все робить її літературою. Та ж "завищеність" морально-етичних норм, їх міцність і незмінність найбільше, мабуть, з усіх інших компонентів пригоди сприяють тому, що чергова варіація традиційного сюжету, побудована на основі канонічних елементів, наповнюється особливим змістом, який змушує лункіше битися серце читача ...[10]".

Хочемо зазначити, що у лекції вчителя не прозвучали імена письменників-фантастів повоєнного періоду Миколи Дашкієва, Миколи Руденка, Юрія Бедзика та ін., долі яких склалися по-різному. Вивчення їхніх творів передбачено програмою факультативного курсу "Українська фантастична проза" [9, с.75] під час текстуального самостійного прочитання з подальшим викладом власних вражень у процесі проведення учнівських конференцій, наприклад, "Науково-фантастичні ідеї Миколи Дашкієва — гідні претенденти на роль передових здобутків сучасної науки" (за творами "Торжество життя" (1950), "Загибель Уранії" (1960) та ін.). Такі види робіт пропонуються з метою перевірки:

— знань змісту фантастичних творів, їх проблематики;

— розуміння гуманістичного спрямування наукової й пригодницької фантастики;

— умінь старшокласників самостійно вивчати й доповідати матеріал, брати участь в обговоренні, слухати доповіді й висловлювання однокласників і добувати з них знання.

Проведення конференцій вимагає тривалої підготовки, тому оголосити старшокласникам теми для самостійних досліджень необхідно на першому ж занятті, що присвячене певному тематичному блоку; визначитися з формами, засобами і видами навчальної діяльності учнів; спланувати консультації, під час яких обговорюватимуться проблеми, що виникатимуть під час виконання завдань.

Література

1. Бережний В.П. Вибрані твори : Наук.-фантаст. повісті та оповідання [Текст] / Василь Бережний / Передм. К. Волинського. — К. : Дніпро, 1988. — 525 с.

2. Валентинов А., Громов Д., Ладиженський О. Замітки про українську фантастику [Текст] / А. Валентинов А., Д. Громов, О. Ладиженський // Інтернет-сайт "Фантастика"

3. Великий тлумачний словник

4. Владко В.М. Сивий капітан. Аргонавти Всесвіту : Романи : Для серед. та ст. шк. віку [Текст] /Володимир Владко / [Вступне слово В.Я. Бурбана]; Худож. Г.В. Малаков. — К. : Веселка, 1990. — 687 с. : іл.

5. Історія української літератури : В 8 т. [Текст]. — К., 1971. — Т.8.

6. Карацупа В., Левченко О. Минуле української фантастики [Текст] / Віталій Карацупа, Олександр Левченко. — Український фантастичний оглядач. — №3. — 2007. — 64 с.

7. Лесин В.М. Літературознавчі терміни : Довідник для учнів [Текст] / В.М. Лесин. — К. : Рад. шк., 1985. — 251 с.

8. Літературознавчий словник-довідник [Текст] / За ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Ковалева, В.І. Теремка. — К. : ВЦ "Академія", 2007. — 752 с. (Nota bene).

9. Логвіненко Н. Українська фантастична проза : Програма факультативного курсу для 10—11 класів /Логвіненко Н.М. //Літературні курси за вибором в умовах профільного навчання : 10 (11) класи: зб. програм [Текст] / Т.О. Яценко та ін.. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 88 с. — С.65—87.

10. Мошенська Л. Світ пригод і література [Текст] / Лідія Мошенська // Інтернет-сайт "Фантастика".

11. Непорожній О.С., Семенчук І.Р. Українська література : Підручник для 11 класу — 9-е вид., перероб., доп. — К. : Освіта, 1993. — 416 с.

12. Слабошпицький М. Письменник світового масштабу : Штрихи до портрета Володимира Винниченка / М. Слабошпицький //Українська мова і література в школі. — 1991. — №2. — 96 с. — С.62—68.

В статье подано материал для лекции учителя на факультативном занятии о развитии украинской фантастики в послевоенный период; предлагаются формы и методы изучения творчества Василия Бережного.

Ключевые слова: *литературный процесс, литературный период, научно-технологическое направление, апология фантастики, научно-фантастическая гипотеза, идея гуманности, построение сюжета, морально-человеческий потенциал.*

N. Logvinenko, the Post-war period (1945—1960) of development of Ukrainian fantastic prose

In the article is given material for the lecture of teacher on optional employment about development of Ukrainian fantasy in a post-war period; forms and methods of study of creation of Vasylya Beregnogo.

Key words: *literary process, literary period, scientifically technological direction, apology of fantasy, science fiction hypothesis, idea of humanity, construction of subject, morally human potential.*

Повернення фенікса: родоцентричка педагогіка

Олександр Лук'яненко

Даремно згадали доблесні наші старі часи, бо йдемо куди — невідомо.
Велесова Книга

Стаття Олександра Лук'яненка та її обговорення, які редакція пропонує своїм читачам, викликає неоднозначні роздуми і запитання. Чому сформовані упродовж віків нашими пращурами принципи навчання і виховання підростаючих поколінь сьогодні ми відсунули на останній план і забули про них? А вони, як доводять учені різних поколінь, міцно трималися і тримаються у наших вітчизняних народних педагогічних звичаях. Особливу увагу у різні часи їм приділяли Олег Ольжич, Юліан Вассиян, Катерина Грушевська, Юрій Липа, Василь Сухомлинський та інші. Рід вони розуміли не стільки як кровний зв'язок поколінь, а як зв'язок психологічний, духовний, ідейний. Тому українську націю потрактовували як Рід, чим ми, як зазначав дослідник творчості Юліана Вассияна Марко Антонович, "основно різнимося від державного розуміння нації західного світу (французів і англосаксів) та расового у німців" (див.: Д-р Антонович Марко. Історіософія Юліана Вассияна. Спроба характеристики // Вассиян Юліан. Твори. — Т. 1. Степовий сфінкс. — Торонто, 1972. — С. 31). Злободенність поданих нижче матеріалів засвідчує й те, що до порушених у них проблем звертаються психологи (О. Братко-Кутинський. Феномен України. — К., 1996), педагоги (Є. Сявавко. Українська етнопедагогіка. — Львів, 2002), філософи (С. Черепанова. Філософія родознавства. — К., 2008), етнографи (Р. Чмелик. Мала українська селянська сім'я другої половини XIX — початку XX ст. Структура і функції. — Львів, 1999), фольклористи (Я. Гарасим. Національна самобутність естетики українського пісенного фольклору. — Львів, 2010) і т. д. Завдання цієї публікації і полягає в тому, щоб зорієнтувати методистів з української літератури, учителів-практиків на формування принципу родоцентизму у викладанні української літератури в школі. Адже ідея Роду у згаданому вище його розумінні притаманна українській усній народній поетичній творчості та писемній літературі загалом. Більше того, міркування учительки із Сум С. Дубровської з цього приводу, її власний педагогічний досвід засвідчують результативність та перспективність таких пошуків, адже вони уже здійснюються на практиці.

Бурхлива зміна століть логічно пов'язана із зміною орієнтирів людства. Занепадають і відроджуються занесені пилом століть ідеї, гинуть і повертаються із небуття забуті практики. Те, що було першочерговим учора, — сьогодні поступово відходить на другий план; а його місце займає проблема до цього невагома за мірками цілих поколінь наших попередників.

Але одвічною проблемою людини була і є проблема виховання та навчання: їхньої мети, процесуальності, принципів, методів та прийомів. У період, коли владні структури вирішили вести Україну шляхом демократизації та європеїзації, велика увага стала приділятися педагогічному досвіду провідних європейських країн. Доктрина "болонізації" вищої школи, а разом із нею і перебудови підходів до навчально-виховного процесу як такого, змушують нас шукати західноєвропейських зразків. Так на озброєння беруться педагогічні ідеї людиноцентризму італійських гуманістів Маттео Пальмієрі чи Леона Батісти Альберті, знову звертаються до основ християнського виховання нідерландських та німецьких мислителів Еразма Роттердамського чи Мартіна Лютера.

Але життя людське — циклічне, час, природа, і, якщо хочете, Провидіння, повертають все на круги своя. Ледь чутний голос серця підштовхує людину до орієнтації на глибинні корені природи власних потягів і устремлінь. Орієнтує її шукати основи того, що формувало її "Я" з покоління у покоління — на власне слов'янську педагогічну систему, якісно відмінну від інших — іноземних та фактично чужих для української ментальності.

Зазвичай запровадження новітніх елементів, за якими стоять великі надії, у багатьох галузях, у тому числі в педагогіці, відбувається за одвічним принципом "все краще там, де нас нема". І поступово не зауважуємо, як самі ж викривляємо дзеркало власного буття так, що вже наші діти, дивлячись крізь нього на світ і відшукуючи себе у ньому, будуть розгублено зазирати в іноземні порадники, вважаючи їх першоджерелом істини. А тим часом вони могли б упевнено крокувати вглиб історії з високо піднятою головою, коли б пам'ятали, що ЇХНЯ істина — українська, кордоцентрична — рівна іншим, бо разом із ними зливається у суголосся світового світорозуміння. Чим зарадити цьому? Можливо, простим дослідженням одного з найбагатших потенційних та найбільш значущих джерел новітніх освітніх реформ — національної педагогіки України дохристиянського періоду.

Так склалося, що офіційна політика монархів із X століття була спрямована на зближення руської соціально-політичної моделі з ромейською (візантійською). Це не могло не призвести до незворотних змін у житті населення (часом невиправно трагічних: як то важко змінювалася культура, відбувалося цілеспрямоване нехтування національними майстрами на користь грецьких архітекторів, іконописців, хроністів). Великих втрат зазнає і система національної педагогіки. Доволі швидко почалося знищення всіх можливих писемних джерел, викорінення одвічних способів передачі досвіду та знань від покоління до покоління.

Через це, як не прикро, розглядаючи розвиток педагогічної думки на Русі, дослідники розпочинали відповідні параграфи монографій та підручників із "Повісті минулих літ", "Повчання Володимира Мономаха",

агіографічної літератури, наголошуючи, що наука прийшла на Русь із прийняттям візантійської віри; та й сама освіта набула соціального значення, отримавши підтримку з боку держави, тільки після зазначеної події (тут позитивним зрушенням у бік протилежної думки можна назвати праці з історії української школи та педагогіки під редакцією О. Любара).

Однак, зважаючи на всі спроби похитнути основи давньоукраїнської педагогіки, відтворити колишні моделі виховання ще здається можливим. Вони (хоча й позбавлені необхідного підтексту, морального навантаження, яке мали у минулому) ще живуть у вигляді народних свят.

Дозвольте тут поставити одне-єдине питання: "Якби праукраїнська (ведична) педагогічна система дохристиянського періоду була слабко розвиненою, неструктурованою, безцільною та нестабільною, то чи мала б вона пережити десятки століть в умовах утиску збоку пануючих ідеологій: християнства (з X століття до 1918 року) та атеїзму (як складової комуністичної ідеології)?"

Можливо, це питання є в корені риторичним. Тому приймемо за аксіому факт існування налагодженої самобутньої та розвинутої системи виховання та навчання у дохристиянський період. Усвідомимо, що вона є кардинально відмінною від загальноприйнятої нині класно-урочної системи, що дісталася нам у спадок із часів Я.А. Коменського. Остання в основі своїй мала принципи, закладені ще ченцями-реформаторами з Константинополя. Привезені князем Володимиром після прийняття християнства, коли той "наказав збирати дітей людей знаменитих і вчити їх, не зважаючи на супротив батьків" [3, с. 100]. Доволі очевидно, що неприхований супротив виявлявся не тільки з боку батьків, а й з боку їхніх дітей. Цей же "супротив" та несвідомий страх по відношенню до школи залишається на підсвідомому рівні й понині.

Спробуємо віднайти відповідь, у чому ж полягала потреба реформування педагогічної системи Русі? Недосконалість та обмеженість знань? Ця причина здається недостатньо вагомою та обґрунтованою. Той факт, що русичі не були тісно знайомі із творами Аристотеля чи Гіппократа не дає підстави говорити про обмеженість їх знань (чого варті лише космогонічні уявлення наших предків, які знаходять підтвердження у сучасній фізиці (Вакуум, що породжує Всесвіт із самого себе), чи обізнаність у ботаніці та фізіології людського тіла (що гармонійно поєдналися у вікопомній народній медицині).

Найбільш вагомою здається ідеологічна основа подібного вибору правлячої еліти X століття. Не секрет, що звичайна школа є провідником ідеології, вибраної державою (принаймні, була такою, допоки наша держава ще мала змогу підживлювати загальнодержавну ідеологію). Так американські учні до цього часу вчать, що їхня нація двічі порятувала світ під час світових воєн та змагалася зі світовим злом — комунізмом, у той час коли радянська школа донедавна не припиняла ідеологічної боротьби з іншим злом — "загниваючим" капіталізмом, шукаючи робітничо-селянські революції в усіх епохах історії людства.

Щоби поширити на руських землях зразки імператорського устрою Другого Риму, укріпивши основи київського престолу, новонаверненому князю Володимиру із численними "заморськими" ідеологами потрібно було силою вживити у свідомість вірнопіддани нові ідеали (такі, що часом не співпадали з усталеним світоглядом русичів). А змінювати було що: поступово розривався тісний контакт із навколишнім середовищем, людиною. Русича, який споконвіку босоніж ходив по Матері-Сирій Землі, буквально "взули". Від повсякчасного леліяння родових гаїв направили у напівтемні храми. Від віри у богоподібність людини навернули у рабство, спочатку духовне, а потім і тілесне. Від шанування Роду до цурання ним, як темним і диким. І виправдання тому було одне: свята політика — свята справа...

Звісно, що, все це легше зробити з молодим поколінням, ніж із людьми старшого віку. Тому створення централізованої Володимирової шкільної системи слід сприймати як приклад цілеспрямованої акції по втіленню у життя того, що потрібно владі. Чи варті тут історичні паралелі по запровадженню у суспільство нових ідеологій та участі у цьому освіти? Можливо й так, бо крайніх проявів цього безліч: це і сорокарічне "блукання" Мойсея пустелею для "народження людини нового типу", і надмірна ідеологізація радянської школи, і відкритий шовінізм закладів освіти фашистської Німеччини. Не зважаючи на історичні обставини, мета використання освіти була одна й та сама: на уламках старого побудувати нове суспільство, що більше збігалося з поглядами харизматичних лідерів.

Та повернемося до нашої історії. Замисліться над наступним. Якщо Володимиром та візантійськими "політтехнологами" X століття були зроблені такі ж кроки, що робилися й у XX столітті тоталітарними урядами для подолання супротивних ідейних течій, то це лише підтверджує думку про вагомість та впливовість праукраїнської педагогіки.

Спробуємо проаналізувати педагогічну систему стародавньої (ведичної) Русі, тим паче, що її принципи починають дещо мимоволі, на підсвідомому рівні, відроджуватись у нас на очах.

Спрямовуючим у розбудові відносин учителя й учнів стародавньої школи було розуміння того, що процес виховання дітей був беззаперечно процесом виховання самого себе. Учитель жодного разу не просто ВЧИВ, а учень не просто не ВЧИВСЯ. У основі лежав постійний невимушений пошук істини — пізнання світу; і його найскладніший етап — пізнання світу в очах людини напроти, розуміння світу очима іншого, сприйняття цього Всесвіту та усвідомлення його рівноцінності й значущості.

Основоположним принципом усієї ведичної педагогіки є те, що ми пропонуємо назвати принципом Родовідповідності, її Родоцентризмом. Він базувався не лише на культові земного Роду, зумовлюючи дбайливе ставлення до підростаючого покоління з боку старших, бо у дитині вбачався весь Рід. Кожна людина — "продукт" творчості (життя) своїх батьків (їхньої життєтворчості), які, в свою чергу, також мали власних батьків. Тож, за законами логіки, можемо стверджувати, що людина є продуктом життєтворчості десятків і сотень поколінь її пращурів. Тому й життя людини може бути ототожнене з Вічністю, яка не має ані початку, ані кінця. А людина, будучи творчим продовженням власного Роду, спроможна виступати як сам Рід.

Саме ведична праукраїнська школа і є зразком гармонійного співжиття багатьох поколінь, де навчально-виховний процес тривав усе життя: від раннього дитинства до глибокої старості.

Основною формою організації його був ОБРЯД. Тлумачні словники визначають "обряд" як сукупність усталених звичаєм дій, пов'язаних з побутовими традиціями або з виконанням релігійних настанов. На наш погляд, це визначення є далеко недосконалим, бо не розкриває морального та педагогічного навантаження в житті людей стародавнього періоду. Вважаємо, що

обряд слід розглядати як раціональну систему освітньо-виховних дій, які, збагачуючись у віках, стверджували та коригували життя русичів.

Таке виховання та навчання було глибоко індивідуалізованим, хоча й проходило у невимушено ігровій колективній формі. Воно було просякнуте духом взаємодії, взаємоповаги та співтворчості. Обряди ведичності були одночасно і процесом навчання, і процесом контролю за якістю засвоєння знань, за нього екзаменаторами виступали і старійшини роду, і вся громада, і кожна окрема особистість, яка складала цей іспит перед лицем Роду. Чи не про це говорять рядки із Велесової Книги: "У той день також мали ігрища перед лицем старотців. І силу юнацьку показували. Юнаки бігали, співали, танцювали на їх честь"? [1, с. 23].

Та завжди існує бажання звинуватити наших стародавніх предків у темноті та дикунстві. І причиною тут виступає не стільки їхня "недалекість", скільки наша власна неспроможність та небажання розгледіти коштовні перлини народної мудрості. Якщо комусь спаде на думку звинуватити пращурів у нелогічності, ненауковості в сучасному їх розумінні, то з упевненістю можемо говорити про те, що обряди ведичних часів включали у себе всі ланки психолого-педагогічного засвоєння знань: ознайомлення-вивчення-закріплення-застосування. У якості прикладу, розглянемо у найбільш стислій формі обряд Коляди (тут будуть доречні паралелі із сучасними уроками літератури, музики, хореографії тощо). А інші — нехай пошукають самі, тренуючи власний розум і пробуджуючи сплячий голос серця.

Психол.-пед. ланка засвоєння знань

Коротка характеристика етапу обрядових дій

1. Ознайомлення

1.1. Сприймання нового матеріалу (ритмізація, епітети, порівняння) відбувалося під час попередніх зустрічей різновікових груп дітей та молоді до святкування Коляди на вечорницях, толоці та інших зібраннях: співи під час роботи, танці під час гулянь тощо.

1.2. Період: тривав упродовж усього року з його калейдоскопічною зміною свят.

2. Вивчення

2.1. Цей етап включав взаємодію дітей усередині різностатевих та різновікових груп. Під час зборів старші та більш обізнані у справі діти вчили менших. До вивчення підключалися також і родичі дітей та волхви (так читаємо "Старі бабусі … навчали дітей колядувати" [2, с.18]). Великим здобутком було те, що вивчення нового матеріалу поєднувалося із залученням дитини до господарської діяльності разом із дорослими. Волхви, родичі та старші діти наводили приклади віршування, співу. Молоде покоління на основі прикладів здобувало розуміння, як краще складати вірші, як співати та організовувати танцювальний супровід.

2.2. Період: проходив ближче до зимового святкування, починаючи із завершення польових робіт та настання перших легких морозів.

3. Закріплення

Систематизація отриманих знань проходила паралельно із осяганням нових висот у дисципліні. Хоровий та сольний спів, правила римування, словниковий запас дітей, танцювальні уміння й навички — все перевірялося під час взаємодії з тими, хто міг виступати у ролі вчителів: волхвів, родичів, старших дітей.

4. Застосування

Кульмінація всього попереднього процесу — Коляда. Це — вирішальний іспит для учнів, які до цього часу осягали науки та мистецтво.

Спів та танці оцінювалися під час театралізованих дійств.

Перевірялися знання дітей з художньої літератури. Також відбувалася перевірка знань з астрономії, біології та інших дисциплін: у колядках учні у цікавій формі розповідали про принципи світобудови, залучали знання із садівництва та зоології тощо.

Окрім того, перевірялося вміння словом створювати образи далекого і близького майбутнього (віншування господарям хати про гарний врожай, щастя, долю).

Звернімо увагу на той факт, що обряд був спрямований не стільки на подання дитиною безальтернативних уявлень про цей світ (космогонія, біологія, зоологія), а скільки на розкриття всередині неї на підставі нових отриманих знань її творчого начала як основи людського "Я", того, що уподібнювало її до її предків, і, як наслідок, Творця, бо "Правда така, що ми Дажбожі внуки в умі. А Ум Великий Божий є єдиний з нами, і тому творимо і говоримо з Богами воєдино" [1, с. 10].

Із огляду одного з обрядів, можемо зробити наступні висновки. По-перше, обрядова система ведичної Русі — це дієва педагогічна система, що допомагала пізнати світобудову та навчати й виховувати дітей. По-друге, виховання у стародавній період не було набором хаотичних засобів впливу на дитину чи дорослого, а мало в основі раціональне зерно. По-третє, звернення до необґрунтовано забутого досвіду ведичної педагогіки є злободенними та важливим для подальшого розвитку як науки, так і всього українського соціуму, який з діда-прадіда звик жити за законами Родошанування.

Список посилань:

1. Велесова Книга. — К.: Велес, 2004. — 256 с.

2. Килимник С. Український рік у народних звичаях в історичному освітленні. У 3 книгах, 6 томах. Кн.1. Т.1. Зимовий цикл. Т.2. Весняний цикл. — К.: АТ "Обереги", 1994. — 400 с.

3. Новиков М. П. Христианизация Киевской Руси: методологический аспект. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 176 с.

Ідея варта підтримки

Анатолій Козлов,
доктор філологічних наук, професор
Криворізького державного
педагогічного університету

У період нинішнього, досить своєрідного, оновлення навчально-виховної системи в Україні здійснюються найрізноманітніші пошуки справді нових шляхів і способів навчання та виховання. Та більшість із цих "новацій" (особливо "інновацій") не лише удосконалюють ці шляхи і способи, не лише не формують на їх підставах стрункy й дієву систему (чи то, бодай, якусь її подібність), а й руйнують усі попередні, тисячоліттями

набуті та випробувані нашими предками взірці, схеми, цілісні утворення. І усе це відбувається перш за все тому, що переважна більшість "педагогів-оновлювачів", поглинутих глобалізаційними процесами, бездумно засвоює чуже, сприймаючи і безвідповідально-послідовно нав'язуючи його сучасній українській школі як незаперечну істину в останній інстанції. Відтак замість того, щоб ґрунтовно задуматись над сучасними проблемами національної освіти і виховання, в тому числі і викладання української літератури, маємо сліпе наслідування усього чужоземного, рабське схиляння перед ним, механічне перенесення його на український ґрунт без урахування природи і особливостей українського національного характеру, української національної психології, звичаїв української національної педагогіки. За цього також необхідно пам'ятати: таке бездумне озброєння людини знаннями, уміннями та навичками навіть не передбачає вказівки на те, коли, як і для чого саме слід використовувати їх, хоча сутністю виховання є спрямування природно-спадкоємних (рефлекторно-інстинктивних та інтуїтивних) здібностей, знань, умінь і навичок на добро, добротворення, на благо людям і всьому людству або на зло, злотворення, чи на лихо людям і всьому живому на землі. На жаль, нині удосконалюється переважно перше, тобто — навчання та ще й без відповідного зв'язку із щойно названими освітньо-виховними настановами та завданнями.

Докладаючи якнайбільше зусиль саме до такого "оновлення" (частіше всього — перелицювання та переосмислення старого і вже зовсім рідко — удосконалення), ми відриваємо нашу освіту від її народного ґрунту й опускаємося, як уже було сказано, часом до примітивного мавпування перед чужими технологіями, до тупого набивання пам'яті "об'єктів навчання" справді важким баластом знань, формул і теорій. І тоді "самым умным" стає (насправді ж — оголошується) не той, хто хоча б щось ґрунтовно з'ясував й до кінця зрозумів, і вже зовсім не той, хто знає як, коли і для чого потрібно використовувати набуті знання, уміння і навички, а той, хто багато запам'ятав і дуже швидко (швидко! швидко!!) може пригадати їх, хто досягає якнайбільш точного відновлення тупо запам'ятованої інформації. Така освіта відганяє від себе справді талановитих безглуздим прищепленням молодій людині хворобливого честолюбства, яке процвітає в процесі далеко не завжди розумних та справедливих "конкурсувань", "олімпіадувань", зорепадів золотих та срібних медалей і т.д., і т.п. Та, зрештою, учні ж — не спортсмени і не майбутні воїни Спарти! Тому міркування О.Лук'яненка про ведичних волхвів, взаємини учня та учителя і їх призначення у навчально-виховному процесі стародавньої Руси-України — на часі і потребують особливої уваги сучасних учених-педагогів та працівників освіти.

Мабуть, на цьому, досить невеселому тлі будь-які спроби педагогів глибоко, без сліпого та зайвого захоплення "інноваційними технологіями" осмислити усі, тисячоліттями випробувані надбання й бажання повернути до життя все придатне саме у навчально-виховному процесі, може сприйматися неоднозначно: і як спроба загальмувати такий "шикарний" прогрес (та особливо "дискурс"!), і навіть як анахронізм звичайний. Відмовилися ж називати освіту народною, то чому б не відмовитися і від школи-родини, і від ідеї родового знання, родошанування, родовідповідності, родоцентричної педагогіки загалом, адже вони є не чим іншим як конкретизацією саме народності й народного та національного духу, одним із дієвих способів протистояння повсюдному і нищівному наступу глобалізації. Тож дуже добре, що часопис "Українська література в загальноосвітній школі" не залишився байдужим до такого стану справ, започаткувавши статтею О.Лук'яненка "Повернення фенікса: родоцентрична педагогіка" обговорення таких злободенних проблем сучасної національної школи і педагогіки, як 1) вибір та обґрунтування національних підстав їх подальшого становлення і розвитку, 2) протистояння згубному впливу чужоземщини, наслідки якого пожинаємо у вигляді космополітизму світоглядних уявлень та переконань значної частини нашої молоді, 3) жорстокого і цілеспрямованого насаджування культу грошей, голого тіла, п'янства, бездуховності, нехтування цінностями роду і нації, а отже 4) ідейного і духовного винародовлення, заміни національних цінностей цінностями чужоземними, прямо супротивними нашим національним звичаям, які нещадно продовжують руйнувати соціальні, політичні, ідейні та духовні основи нашого повсякденного національного буття та національної державності. Відрадно й те, що О.Лук'яненко виступив з цілою низкою статей на цю тему в різних вітчизняних та зарубіжних виданнях і підготував на їх основі злободенну для сучасної української школи зокрема та освіти і виховання загалом працю "Родоцентрична педагогіка: історико-теоретичні розвідки" (Полтава, 2008) , які, природно, викликали неабияке зацікавлення педагогічної громадськості.

Поставивши у цих публікаціях за мету не стільки вивести освіту "неньки-України на ЇЇ ШЛЯХ у нещадному поступові глобалізації та уніфікації" (с. 5), скільки пошукати шляхів та способів діяльності таких родоцентричних шкіл, які б зберегли у свідомості та мисленні учнів і їх українську природу, і бажання жити для свого роду й свого народу одночасно і постійно, автор виносить на обговорення кілька надзвичайно важливих проблем.

Так, зіставивши освітньо-виховні утворення в Україні від X-го до XXI-го століть, він пропонує дуже характерний для нашої нації спосіб виховуючого навчання, який передбачає такі чотири етапи: "ознайомлення" (сприймання); "вивчення" (поетапне періодичне осмислення); "закріплення" (своєрідна системна перевірка правильності й оцінювання знань, умінь та навичок); "застосування" їх у житті. Таку схему навчального процесу О.Лук'яненко виводить на основі, так сказати, дидактичної сутності обряду Коляди, і це вказує на те, що вона сформована самим укладом повсякденного буття наших далеких пращурів, ним же продиктована і її необхідність. Зрозуміло, що механічно перенести її у сучасний навчально-виховний процес сьогодні не можна, адже цей процес сьогодні не може бути обрядовим. Однак поставлена О.Лук'яненком проблема цілком заслуговує того, щоб докладно вивчити її на основі інших народних джерел і на підставі одержаних даних розвивати та удосконалювати принципи навчання і виховання особливо в тій частині, де йдеться про застосування набутих знань, умінь і навичок. До того ж у початковій та середній школі на заняттях з різних предметів з цією метою необхідно розробити різні форми і способи такого навчання, важливими складовими якого були б саме народні обрядово-ігрові складники. Для фахівців з народної педагогіки, яких у нас, на жаль, дуже мало, для учителів-практиків тут відкривається широке поле діяльності. За того необхідно не забувати, що обряд з педагогічної точки зору є, як зауважує дослідник, не просто сукупністю "усталених звичаєм дій, пов'язаних з побутовими традиціями або з виконанням релігійних

настанов", а становить "раціональну систему освітньо-виховних дій, які, збагачуючись у віках, стверджували та коригували життя русичів".

У процесі становлення принципу родошанування в українській педагогіці О. Лук'яненко не лише виокремлює й обґрунтовує принцип родовідповідності навчально-виховного процесу, а й робить особливий наголос на дійсному оживленні сьогодні майже повністю відірваних від життя, формальних принципів моралі. З огляду на те, що у статті вони не називаються, подаємо їх повністю. Тим паче, що сам автор дуже слушно наголошує: правила побудови навчально-виховного процесу, вибудовані лише на складових принципу родовідповідності, будуть формально зовнішніми, показовими. Тому тут винятково важливе значення має діяльність вихователя й вихованця, яка ґрунтується на збереженні й розвитку національних звичаїв і може включати в себе:

1) формування знань у галузі народного, руського декоративно-прикладного мистецтва;

2) розвиток умінь та вироблення навичок з виготовлення ляльок за традиційною технологією з глини, клаптиків, соломи;

3) майстрування оберегів з урахуванням світоглядних позицій мешканців руської ойкумени;

4) виготовлення елементів народного костюму;

5) вивчення традиційних кулінарних рецептів;

6) вивчення прикмет народного календаря;

7) складання казок, пісень у народному стилі;

8) ознайомлення з правилами побудови родинного дерева;

9) аналіз міфів та легенд слов'ян про людину, світ, Всесвіт тощо (с. 17).

Запропоновані О.Лук'яненком форми і способи "оживлення" родової моралі, звичайно, не вичерпують можливостей діяльності учителя і учня, вихователя і вихованця. Вони, як бачимо, з успіхом можуть бути використані у дитячих дошкільних закладах та початковій школі. Однак ця ідея містить раціональне зерно, адже "через зовнішню, матеріальну, показову сторону діяльності, через вплив її на емоційну сферу дитини відбувається закріплення розуміння співвідношення у таких парах як "минуле — теперішнє", "я — рід", "традиція — новаторство" тощо (с. 17). Саме на підставі такого розуміння світу і свого місця в ньому, на підставі таких взаємозв'язків подій, явищ і т. д. й маємо розробляти основні принципи навчання і виховання й у старших класах, прийоми національної дидактики й теорії виховання по формуванню національної свідомості підростаючих поколінь, національного характеру і життєвої позиції наших вихованців, їх прагнення і здатність співвідносити себе з національними цінностями, усвідомлювати себе представниками української нації і виокремлювати себе на цих підставах у світовій спільноті саме як українців.

На особливу увагу заслуговує й розуміння О.Лук'яненком дитини як "результату життєтворчості роду". Такою її бачити пропонує автор і в школі. Вельми цікавими тут є роздуми про волю і творчість учителя-вихователя і учня-вихованця, про родові знання, про індивідуальне й колективне у вихованні і т.д. В їх основі — своєрідність принципів спілкування учителя й учня. На цю тему в педагогічній літературі сказано дуже багато. Однак сутність питомо родової основи освіти і виховання, призначення родового знання у цьому процесі досі залишались на обочині педагогічних утворень, освітньо-виховного поступування загалом. Уся справа полягає в тому, що взаємини учителя і учня здебільшого розуміються як співпідпорядкованість: учитель навчає, учень навчається. Але авторитарність для педагогіки ведичної Руси-України не просто була невластивою, вона прямо суперечила її основоположним підставам. Тож, досліджуючи глибинні джерела та неповторність принципів спілкування у процесі навчання і виховання, О.Лук'яненко доходить цілком обґрунтованих висновків і переконань: завдання і призначення учителя полягає не в тому, щоб учити, а в тому, щоб створювати умови для вільної творчості дитини, для вільного самовиявлення і розвитку того, що закладено в ній попередніми поколіннями. У такому разі учитель лише коригує процес цього самовиявлення і розвитку, а принцип співпідпорядкування замінюється усвідомленням своєї приналежності до Роду та глибинної відповідальності перед ним. Саме ж поняття "Рід" О. Лук'яненко розуміє і потрактовує не лише як кровну спорідненість, а, насамперед, як "універсалізоване поняття на позначення комплексу моральних, етичних принципів", а також як ознаку, "що співвідноситься із божественними, соціальними та матеріальними відносинами між Людиною і будь-яким іншим складником Всесвіту" (с. 25). Безумовно, таке розуміння Роду значно розширює можливості формування принципів справді національного виховання, поглиблює зміст української національної ідеї в педагогіці. Щоправда, усі ці розмисли не втратили б цінності та високості й без наскрізної "божественності", котру навряд чи сприйме і сучасний учитель, і сучасна освіта взагалі. Для ведичної педагогіки "божественність" справді була однією з визначальних ознак і обумовлювалась своєрідністю світогляду стародавніх русичів. Але зауважимо, (і про це також говорить О. Лук'яненко) навіть тоді обожнювання навколишнього світу відбувалось без поклоніння. Отже, стародавня "божественність" у ході становлення і розвитку національного світогляду переходила в одухотвореність, святість. Ту одухотвореність і святість, яка, на нашу думку, й має стати одним із складників сучасної національної освіти і виховання, надто ж коли йдеться про вивчення української літератури, а саме одухотвореність і святість у ставленні до рідної землі, до свого роду й народу, до національної історії, України і т. д., і т. п.

Факт того, що ідеї та принципи родоцентричної педагогіки витримали випробування упродовж століть говорить не лише про їх злободенність, а й глибинну життєву основу, про гостру потребу українського суспільства в них не лише в минулому, а й сьогоденні, коли так багато говоримо про відродження національної освіти та виховання. Тому, незважаючи на деякі суперечливі положення та ідеї родоцентричної педагогіки, сформовані О. Лук'яненком у його публікаціях з цієї проблеми, її принципи необхідно спокійно, виважено і послідовно повертати в сучасний навчально-виховний процес, розвивати і примножувати їх задля розбудови справді національної сучасної української школи.

Посилання

1 Лук'яненко Олександр. Родоцентрична педагогіка: історико-теоретичні розвідки. — Полтава: Друкарська майстерня, 2008. Далі покликання на це видання у тексті.

2 Лук'яненко Олександр. Повернення фенікса: родоцентрична педагогіка // Берегиня. Всеукраїнський народознавчий часопис. — №3'08(58). — С. 80—81.

Тарас Шевченко про виховання в дусі християнських ідеалів

Олександр Кислашко,
кандидат богослов'я, протоієрей,
академік Міжнародної академії козацтва,
відмінник народної освіти

Перші світські школи виникли в Україні за часів входження її земель до Російської імперії, за Петра Першого (XVIII ст.), але це зовсім не означало, що вони почали прищеплювати світський світогляд, секуляризовану духовність. В програмах будь-яких навчальних закладів на першому місці стояв Закон Божий, тобто виховання в релігійному дусі і християнській моральності було основним завданням не лише церкви, а й школи, сім'ї. І це далеко не випадково, тому що ця константа складала головну підвалину державної політики, основу державності, адже цар був намісником Бога на Землі.

У 1802 році в Росії було створено Міністерство народної освіти. Система освіти складалася з чотирьох типів навчальних закладів: парафіяльних училищ, повітових училищ, гімназій та університетів. У 1805 році був відкритий університет в Харкові. Територія поділена на учбові округи. На Україні — Харківський і Віленський.

У 1832 р. було утворено Київський учбовий округ. На Україні існувало примітивні сільські школи, де учнів навчали дяки, в одній з них вчився Т. Г. Шевченко. А в 1834 р. відкрито Київський університет.

Крім державних шкіл були школи приватні. Зокрема багато існувало приватних комерційних шкіл. Мова викладання в усіх школах була російська. Українська мова була заборонена царськими указами. Валуєвським циркуляром (1863 р.), згідно з яким української мови "никогда не было, нет и быть не может"; Ємським указом (1876 р.), що не дозволяв викладання будь-яких предметів у школі українською мовою, друкування книг, підручників тощо.

Така система освіти дуже тяжко відбивалася на дітях селян. Дітям селян російська була незрозумілою. Школа давала їм мало знань. Мало того, школа навіть у здібних дітей не викликала охоти до науки й цікавості до читання книжок, бо вони були написані чужою мовою. З великою переконливістю хиби дореволюційної російської школи на Україні показав Борис Грінченко у своїй брошурі "На беспросветном пути". Внаслідок цього рівень освіти на Україні дуже підупав. Тим часом, коли в XVII ст., за свідченнями чужоземних мандрівників, майже все населення України, в тому числі й жіноцтво, було грамотним, в кінці XIX ст. і на початку XX ст. було 80 % неграмотних. Зрозуміло, що при таких умовах освіти гинули таланти багатьох українських селян. Шевченко лише завдяки щасливому збігові обставин міг одержати освіту в академії мистецтва. А скільки талановитих українських селян зовсім залишилися без освіти? [5, 34]

Нарешті, великою хибою шкільної освітив дореволюційній школі був її скрайній формалізм. Причина його полягала перш за все в тому, що школа не була зв'язана з місцевим життям. Відірвана від життя школа не могла по-справжньому зацікавлювати дітей наукою. Тільки талановиті учителі, до того ще й добре обізнані з дитячою психологією, могли зацікавлювати дітей.

Частина українських педагогів працювала в руслі російської ідеологеми, якій притаманні гуманістична, загальнодемократичні ідеологія. Характерною ж рисою їхнього мислення є висунення на чільне місце церковного православ'я як домінанти духовного життя і основи шкільної освіти.

"Самодержавіє, народність та православ'я" — ось три кити, від яких відштовхувалася офіційна педагогічна думка того часу: ідеали церковного православ'я стали ідеалами моральності, освіта асоціювалася з абсолютистським управлінням та ідеєю підкорення авторитетам, народність була адекватна патріархальності з ідеалізацією простого життя. Пошуки цих педагогів спиралися на історично-прагматичний підхід. Вони вибудовували свої педагогічні міркування переважно на ідеях християнської культури, релігійної обрядовості, виховання в дусі християнських ідеалів і моральності. До них належали: Тарас Шевченко.

Тарас Шевченко (1861) початкову освіту отримав у дяка, навчався в маляра, був викуплений з кріпацтва і закінчив Петербурзьку академію мистецтв. Вже в Академії писав свої перші поетичні твори. За участь в Кирило-Мефодіївському братстві і поему "Сон" заслали на каторгу. На каторзі був біля 10 років. Поет не залишив нам педагогічних творів, проте більшість його поетичних і прозових творів сповнена роздумів на духовно-моральні теми. Порушує питання важливості освіти в житті людини й суспільства, цінності вихованості й інтелектуального розвитку, пошани до праці і трудівників, любові до брата-співвітчизника. Шевченко був глибоковіруючою людиною. Про віру в Бога з дитинства він пише в своїх віршах.

Мені тринадцятий минало.
Я пас ягнята за селом.
Чи то так сонечко сіяло,
Чи так мені чого було?
Мені так любо, любо стало,
Неначе в бога.....
Уже прокликали до паю,
А я собі у бур'яні
Молюся богу... І не знаю,
Чого маленькому мені
Тоді так приязно молилось,
Чого так весело було?
Господнє небо і село,
Ягня, здається, веселилось!
І сонце гріло, не пекло! [28, 193]

Але найзначущішим для виховання особистості була й залишається сама постать просвітителя, його життєдіяльність, поезія, яка кожним своїм рядком говорила про любов до України, будила національну свідомість, патріотизм і волелюбність, закликала до звільнення рідної землі. Життя і творчість поета сприяли пробудженню й вихованню в народу віри у власні сили та самобутність. Його літературна спадщина сповнена педагогічних повчань і відображає погляди на роль сім'ї у становленні людини, на значення народних традицій і фольклору для формування особистості, свідчить про те, як сам він уболівав за просвіту народних мас, за стан

шкільної справи й вірив у надзвичайний потенціал здібностей і талантів, закладений у народі. Ставши проповідником рідного слова, поет пробуджував у своїх співвітчизників любов до материнської мови, національну гідність. Він засуджував українське панство, яке підтримувало русифікацію народу, земляків-інтелігентів, які не обстоювали народних прав, застерігаючи, що тих, хто зрікається своєї історії, культури й мови, чекають осуд і ницість:

…хто матір забуває,
Того бог карає,
Того діти цураються
В хату не пускають.
Чужі люди проганяють
І немає злому
На всій землі безконечній
Веселого дому. [27, 270]

У поетичній драмі "Никита Гайдай" словами головного героя автор виголошує:

В ком нет любви к стране родной,
Те сердцем нищие калеки
Ничтожные в своих делах
И суетны в ничтожной славе.

З великою повагою ставить поет до людей, які працюють в ім'я свого народу, прагнуть загального блага. Адже боротьбу зі злом у будь-яких його проявах Шевченко вважав основою моральної поведінки особистості. Він оспівував героїчне минуле України, закликаючи нащадків не забувати, а плекати кращі народні традиції та звичаї.

Усвідомлюючи, що сімейне виховання має доповнюватися суспільним, щоб виростало покоління, не відірване від загального життя громади, Т. Шевченко все ж дуже високо цінував саме родинне, причому надавав особливого значення матері:

У нашім раї на землі
Нічого кращого немає,
Як тая мати молодая
З своїм дитяточком малим…
…І перед нею помолюся,
Мов перед образом святим. [27, 450]

Змальовуючи у своїх численних творах святі материнські почуття, відданість дітям, силу материнської любові, Кобзар започатковує в

українській педагогіці культ жінки-матері, який корінням сягає у фольклор: "Слово "мамо" — великеє, найкращеє слово". У творах поета материнське почуття показане як надзвичайно людяне, благородне, глибоко шановане трудовим народом.

Однією з основних педагогічних думок поета, що пронизує багато його творів ("Капитанша", "Наймычка", "Близнецы" та ін.), є переконаність у красі людської праці й необхідності культивування в дітей почуття її життєвої цінності. Бездіяльність і пасивність — чи не найтяжче зло: щастя ж здобувається лише в труді: "Человек трудолюбивый, по-моему, самый счастливый человек на свете… Завидую и всегда буду завидовать тебе, счастливый благородный труженик" [26, 329].

Тарас Григорович надавав праці вирішального значення у формуванні особистості, показуючи у своїх творах, що пусті люди виходять "з болота неробства і багнюки моральної порожнечі". Так, у повісті "Несчастный" (1855) він виводить образ матері-поміщиці, яка виховувала свого сина в нестримуваній вседозволеності й бездіяльності, не вбачаючи необхідності навіть в освіті власного нащадка, оскільки була сповнена віри, що "к нему, неграмотному (але багатому поміщикові. — *Авт.*), вы же, грамотные, придете да в ноги поклонитесь" [26, 275]. Унаслідок такого "виховання" хлопець став ледарем і розбещеним чоловіком, який, зрештою, почав бажати смерті рідній матері, аби скористатися її грошима.

Дуже особистісним сприйняттям забарвлене, проте, ставлення поета до військової освіти, яку він розцінював не лише як обмежену за змістом, а й як таку, що викривлює, навіть розбещує юнацькі душі. З дитячих років у ньому зародилась антипатія до воїнства, точніше, до "москалів", що асоціювалася, по-перше, з образом імперського гноблення українців, по-друге, з етико-символічним образом ґвалтівника. Тому крізь низку творів Кобзаря проходить думка-переконаність у порочності офіцерського навчання.

За десятиліття солдатчини Тарас Григорович на власному досвіді утвердився у справедливості негативних характеристик царських офіцерів, хоча, звичайно, зустрічались на його шляху й порядні, культурні та освічені військові. Але, мабуть, постать царя Миколи I — уособлення солдатчини, постать поміщика-офіцера, колишнього власника кріпака Тараса, вкорінили в душі поета нелюбов і неповагу до військових.

Пройшовши сувору школу дяка, який по "субітках" практикував "спартанське" виховання: бив майже всіх учнів та ще й велів лежати й не кричати, "а не борзяся, виразно читати п'яту заповідь", Т. Г. Шевченко мріяв, про справді народну школу, в якій би реалізувався ідеал виховання — поєднання розумової і фізичної праці, а вчитель був би добрим і уважним наставником вихованцям.

Близькою за змістом до таких поглядів Тараса Григоровича на шкільну справу могла стати діяльність недільних шкіл для дорослих і підлітків. З архівних документів відомо, що він дуже зацікавився недільними школами й активно долучився до забезпечення їх необхідною літературою, насамперед, українською мовою, якої бракувало. Передусім Тарас Григорович надіслав до чотирьох київських недільних шкіл 50 примірників свого "Кобзаря".

Він видає елементарний підручник з грамоти для початкових і недільних шкіл "Букварь южнорусский".

Загалом зміст букваря був насичений таким навчальним матеріалом, який мав патріотичне й морально-етичне спрямування, і навіть вміщені в ньому псалми й молитви мали соціальне навантаження, оскільки оповідали про несправедливість життєустрою, в якому легко простежувалася паралель з антинародністю царської влади.

Варто зазначити, що Т. Г. Шевченко добре знав Псалтир з дитинства.

Значну частину тиражу "Букваря" автор надіслав до недільних шкіл, інша частина пішла на продаж по 3 копійки за примірник, а виручені гроші — на потреби недільних шкіл. Свій підручник поет розглядав як малий внесок у велику справу народної освіти. Проте й така мала книжечка спричинила негативну реакцію русофілів і царських можновладців, які вбачали в її появі "намерения вызывать снова к отдельной жизни малороссскую народность". Головне управління цензури розпорядилося "отклонить принятие и раздачу "Южно-Русского букваря" в виде учебного руководства" [10, 184].

Упродовж усього свого життя Т. Г. Шевченко самотужки, наполегливо працював над опануванням культурної спадщини людства, вдавався до самоосвіти, розуміючи величезне значення знань для долі окремої людини, а особливо — для пригнобленого, затурканого народу. Як істинний гуманіст, він, подібно до французьких просвітителів XVIII ст., вірив у реформаторську силу виховання і пропагував у своїх творах могутню силу освіти й культури. [15, 258—265]

Спираючись на свої передові суспільно-політичні переконання, Шевченко зумів стати в ряди найосвіченіших і найпрогресивніших діячів світової культури. І. Я. Франко писав про нього: "Він був сином мужика, і став володарем в царстві духа. Він був кріпаком, і став велетнем у царстві людської культури. Він був самоуком, і вказав нові, світлі і вільні шляхи професорам і книжним ученим" [23, 7].

УДК 821.161.—2

Портрети і профілі поетів української діаспори в художньо-літературному колажуванні Михайла Слабошпицького

(за книгою М. Слабошпицького "25 поетів української діаспори")

Лариса Горболіс,
доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української літератури
Сумського державного педагогічного
Університету ім. А.С. Макаренка

У статті на основі літературно-художнього видання М. Слабошпицького "25 поетів української діаспори" висвітлюються важливі факти життя і творчості українських письменників в еміграції, причини їхнього виїзду з Батьківщини та умови мешкання і праці за кордоном, їх участь у збереженні українського слова на чужині.

Ключові слова: *українське слово, поет, Батьківщина, еміграція*

Самотність у них, поетів нашої еміграції,
була в ширшому розумінні — це самотність
у чужому краю. Були вони — бо вони
поети — й окремими з-поміж усіх.
М. Слабошпицький

Про українських письменників закордоння уже мовилося чимало. Книга М. Слабошпицького "25 поетів української діаспори" (К.: Ярославів вал, 2006) — літературно-художнє видання про три літературних покоління від Юрія Клена до Леоніда Лимана, про письменників, кожен із яких, виповнивши себе в країні страхом бути знищеним, пройшовши щаблі переслідувань і зневаги, поневірянь і в'язниць, або, вирвавшись "зі смертельних обіймів голоду" (М. Слабошпицький), опинилися на чужині.

Зібрані під однією обкладинкою матеріали прикметні органічним поєднанням різнопланового фактичного матеріалу (листи, спогади, публіцистика, художні твори тощо) та гранично межованих із переживаннями автора аналітичних оцінок-коментувань. Останні, як видається, — результат особистих зустрічей М. Слабошпицького з українськими поетами, які залишили Батьківщину, та підсумок багаторічних роздумів над їхньою долею.

Цей матеріал покликаний на основі книги **М. Слабошпицького "25 поетів української діаспори"** заглибитися у факти життєтворчості поетів, виявити й осмислити в багатогранно поданих портретах і профілях українських письменників прояви *тривання-підтримання-утривавлення* українськості, що осенсовлювала їхнє життя на чужині.

Українських поетів діаспори об'єднувала любов до України, прагнення реалізувати свій творчий потенціал. Доля вготувала цим талановитим українцям чужину — випробування на національну гідність в умовах і обставинах інших країн, на міцність того посутнього, що убезпечує людину від підлості, зради, зневіри, нечесності, меркантильності й духовної глухоти.

У кожного письменника, що про нього йтиметься у цьому матеріалі, було своє шестя до українського слова, скоординоване традиціями виховання чи зумовлене певними впливами. Так, наприклад, зауважував про своє глибоке козацьке коріння Євген Маланюк: його прізвище зазначене в реєстрах старшини періоду Хмельниччини. Очевидно, варто говорити про незаперечний вплив на свідомість майбутнього письменника Євгена Маланюка й дідової хати, у якій "панував дух віків, старовинного побуту, тисячолітніх звичаїв і обрядів та свідомого, що так скажу, "україноцентризму" (в свідомості діда не українці були безсумнівними "унтерменшами")" [3; 74].

До п'яти літ чула лише українське слово Н. Лівацька-Холодна, родина якої мешкала на хуторі біля Золотоноші на Черкащині. До українства й мови їй не довелося йти — "вона все це мала й понесла з собою як своє ім'я", — наголошує М. Слабошпицький [3; 223] і додає: "Дитинство в хуторі над Дніпром стало для неї спогадом про втрачений рай, про світло гармонії. Вона часто поверталася до нього в своїх віршах (особливо пізніших літ), згадуючи все, що з чого воно складалося. І воно переслідувало її звуками, які, мов далекі зорі, світяться в її рядках урочистими лексичними раритетами" [3; 223—224].

Проте декому з майбутніх письменників довелося входити в українську літературу з російськомовного оточення. Як відомо, починали писати твори російською мовою Леонід Мосендз, Юрій Дараган, Михайло Драй-Хмара, Юрій Клен, Оксана Лятуринська. Їхній світогляд формувався переважно в російській культурі. Але всі вони пережили глибоку переоцінку вартостей. Наприклад, у родині Мосендзів українську мову використовували лише в спілкуванні з простолюддям. Розповіді про козацтво та гайдамаків, а також "Кобзар" Т. Шевченка викликали у хлопця інтерес до української історії. В одному з листів Леонід Мосендз зауважив про зміни, які сталися у його свідомості: "...до 1918 року я був російським (не малоросійським) патріотом", а вже "за один місяць з мене був український націоналіст. Бо, прочитавши історію Грушевського, доти незнану мені, я захлиснувся від величі того народу, з якого пішли мій дід, моя ма-

ти, мій батько, серед якого жив, виріс і якого доти не смів знати я" [3; 126].

Під впливом збірки Олександра Олеся "З журбою радість обнялась" почала писати українською Оксана Лятуринська.

Мати й тітка-опікунка (грузинки за національністю) виховували Юрія Дарагана "яко росіянина": хлопець не чув української мови, читав лише російськомовні книжки й мріяв стати російськомовним поетом. "І як же воно сталося, — запитує М. Слабошпицький, — що він опинився в абсолютно непрестижному, тисячу разів упослідженому, сто разів розгромленому українському таборі?.. Звідки взявся Дараган? Звідки взялися "пражани"? [...] Загадка, феномен. Простір для гіпотез. Скільки їх пішло в чужу культуру, ставши її творцями. Колоніальні народи завжди були донорами імперій. Та чимало їх поверталося з російського середовища, з російської літератури до українського слова!" [3; 52]. Цікавим з цього приводу є пояснення самого Юрія Дарагана, наведені М. Слабошпицьким: "...твердо знаючи, що я "малорос" і нащадок запорозького сотника, у травні я вже був членом Петербурзької української військової ради і розумом твердо рішив, що я мушу завжди бути у ґрунті тієї російської модифікації (як я тоді рахував малоросів), до якої я належу по крові. У кінці 1917 року я вже був у Києві. Думкою ніколи не зрадив українству, а серцем? Серцем українізувався поступово. Найбільш помагали наша пісня і наша історія, що часами наповнює тебе божевільною гордістю, а часом так нелюдськи бичує ганьбою і соромом..." [3; 53].

Австрія, Аргентина, Німеччина, США, Чехословаччина, Швейцарія тощо — країни, які прийняли наших співвітчизників, котрих на Батьківщині нищили, підозрювали, арештовували, за якими стежили "для годиться", "для порядку", "для залякування" [3; 657].

В Україні для цих талановитих людей склалася парадоксальна ситуація: тут їхній інтелект був не потрібним, зайвим, а головно — небезпечним, позаяк міг розхитати такі, здавалося б, непорушні мури тоталітарного режиму, консолідувати непокірних, розбудити приспаних, упевнити заляканих. Інтелектуал в Україні не міг реалізувати себе в "сродній праці" — так держава чинила найбільше зло перед своїми громадянами. Тому є підстави потрактовувати еміграцію українських письменників за кордон як бунт інтелекту проти насилля.

Вони залишили батьківщину, яку щиро любили і якої страхалися. Згодом про страх жити в СРСР розповість письменник Леонід Лиман, написавши "Повість про Харків" — твір про страх, "про великий, неосяжний, непоборний, неусвідомлений страх індивіда бути самим собою. Про страх перед майбутнім, від якого персонажі не сподіваються нічого доброго. Водночас це повість про людей, що не тільки не знайшли, а не шукали себе, і можливо, вони так і не стануть собою. І це також повість про перше покоління тих, кого у світі назвуть гомо совєтікус" [3; 715]. А Іван Багряний у статті "Чому я не хочу вертатись до СРСР?" так напише про свій страх бути знищеним у радянській країні: "Тую "родіну" я пройшов від Києва до Чукотки, до Берингової протоки й назад. Пройшов під опікою опричників з ГПУ-НКВД, переходячи поступово через всі митарства... ціла молодість похоронена там. А решта життя прожита в загальному концентраку, ім'я якому СРСР, де така категорія людей (а саме категорія політично неблагонадійних) позбавлена права голосу й приречена на вічний стан моральної депресії, не кажучи вже, що вона часто позбавлена праці й життєвих засобів і вічно загрожена новими арештами та ув'язненнями..." [3; 715].

Початок дороги на чужину в кожного з письменників був складним, сповненим переживань і небезпеки. Так, скажімо, Олег Зуєвський (родом із Полтавщини) був примусово вивезений до Райху, працював на фабриках і фермах, з 1949 р. перебував у США. Як остарбайтери потрапили до Німеччини Леонід Полтава, Василь Барка. Втекла до Німеччини, щоб уникнути шлюбу з нелюбом, 17-річна Оксана Лятуринська, нелегально перейшовши кордон, а потім перебравшись до Чехословаччини. 1943 р. разом із батьками залишив село під Ніжином, утікаючи від совєтів до Австрії, Ігор Качуровський. Згодом він у збірці "Над світлим джерелом" (1948) напише:

Мене колись не брала жодна сила,
І спробує, було, та не здола.
Я з того покоління, що війна скосила,
Із знищеного голодом села,
З народу, здесяткованого тричі,
З тих, кому смерть сто раз гляділа в вічі [3; 584].

Освічені, патріотично налаштовані українці, які могли багато зробити для своєї країни, змушені були поневірятися по світах, гибіти на важких, почасти непосильних роботах, знемагати від пекучої думки про неможливість самореалізуватися. "Не уявляється, — пише М. Слабошпицький про Василя Барку, — що міг робити корисного для рейху цей слабосилий інтелектуал, який нічого не вмів, зате знав світове малярство й письменство й орієнтувався в світі Данте. Добре, що йому пощастило прилаштуватися коректором в українському видавництві в Берліні" [3; 485].

У таких складних умовах доводилося виживати усім емігрантам. В Аргентині Ігор Качуровський працював вантажником на залізниці, асфальтував вулиці, а в години відпочинку вивчав іспанську мову й писав твори. "Наївно уявляти, що Америка розпростерла гостинно обійми, вітаючи політичних емігрантів СРСР, — зауважує М. Слабошпицький про тих, хто потрапив на континент. — Попервах їм довелося тут дуже важко. Місце під сонцем нікому задарма не давалося" [3; 632]. Вони мусили його виборювати — фізичними зусиллями, здібностями, інтелектом.

Надзвичайно промовисто характеризують цей складний етап входження в інший геокультурний простір рядки з вірша Ігоря Качуровського "Пригадались далекі дороги" зі збірки "В далекій гавані":

Наше плем'я завзяте і вперте:
Мов кровинки народнього болю,
Ми таки просочились на волю
Між кістлявими пальцями смерти.
І не той уже світ біля мене.
Кораблі і матроси на трапах,
І п'янкої магнолії запах,
І бамбуку царство зелене.
І цікаво б нині зустріти
Тих, що з нами пройшли крізь негоди,
Відтворити разом пережите
На жорстоких шляхах свободи... [3; 588].

Близькі за настроєвістю й рядки поезії Олекси Веретенченка:

Падають сніжинки на мертвий брук,
Прахом пахнуть міста чужинні.
Навзаході сонце, мов жовтий павук
У срібнобілому павутинні.
.....
Знов на серце лягла зима.
Узялися кригою дні прожиті.
І нічого дивного нема
В цьому дивному світі [3; 564].

На думку М. Слабошпицького, "без Веретенченкових поезій психологічна картина української людини поза Україною буде далеко не повна. Відтворивши трагізм воєнної доби й українську людину в загалом чужій війні, він глибоко сказав про зустріч наших вигнанців із чужиною, про конфлікт української і західної ментальності" [3; 564]. Скорбота й смуток виповнюють усі поезії Олекси Веретенченка.

Але, що прикметно, в складних умовах чужини українські письменники мали головні надбання: збережене життя й українське слово, що употужнювало чуття приналежності до нації й допомагало облаштувати світ довкола себе. Очевидно, саме ці умови мав на увазі М. Слабошпицький, коли писав про родину Юрія Клена у період між еміграцією з Радянського Союзу й початком Другої світової війни: "Хоч і складно Бургардтам було проіснувати на випадкові підробітки вченого, але тут (у Німеччині. — *Л. Г.*) він не чекав арешту і не знав небезпек та тих принижень, які були його супутниками в СРСР" [3; 18].

Як відомо, чимало українських письменників — Борис Олександрів, Олег Зуєвський, Оксана Лятуринська, Богдан Кравців, Юрій Дараган, Ігор Качуровський, Іван Багряний та ін. — потрапили до таборів переселенців (Ді-Пі, з англ. Displaced Persons, скорочено: D. P.), що, власне, й допомогло їм вижити. Для талановитих людей це був період не лише складних випробувань та самоствердження, а й переосмислення та переоцінки минулого, про що так пише М. Слабошпицький: "Маланюк пристрасно запитував себе і своїх ровесників, як сталося, що всі вони, озброєні духом великої ідеї і великої віри, зазнали поразки й опинилися поза Батьківщиною в оцих таборах, як у гетто. Не могли дати їм відповіді вчорашні бойові командири, не знаходили вони її й у тих нечисленних книжках, які трапляли їм до рук... Вони пробували самі дати собі відповідь" [3; 52]. Про табори Ді-Пі невдовзі розповість у своїй сатиричній повісті "Антон Біда — герой труда" Іван Багряний.

Серед голоду і холоду, розчарувань та зневіри, скажімо, Юрій Дараган не тільки "не заломився, а й знайшовся на силі дати відповіді на всі "чому"? і стати духовним предтечею того, що назвуть Празькою школою в українській поезії" [3; 52]. Атмосферу туберкульозного шпиталю в Шипюрно, де згасало життя багатьох не достріляних у боях вояків, яких тут скосили сухоти" [3; 52], Юрій Дараган передав у написаних у листопаді 1925 р. поетичних рядках:

Бисть тишина — в Шипюрні, у шпиталі
Бисть тишина та міні-козаки,
Що від сухот мовчазними вмирали...
Бисть тишина безмежної тоски...
.....
І осінь йшла... і плакали безрадно...
Рік двадцять другий — мовчазний відчай...
В таборі мряка — наче сивий ладан,
І напівтемний з сахарином чай... [3; 53].

Щоб сховатися від пильного ока радянських служб, письменники змінювали свої справжні прізвища — Дмитро Ніценко в еміграції став Дмитром Нитченком, Василь Очерет — Василем Баркою, Олександр Грибінський — Борисом Олександровим... Як зауважує М. Слабошпицький, "чимало наших людей, потрапивши тоді в інші країни, ретельно замітали за собою всі сліди. Вони потерпали за своїх рідних, які лишилися в Україні" [3; 683]. Ігор Качуровський, укладаючи своєрідний реєстр представників покоління Другої світової війни в українській літературі, зазначав тих, хто сховався за псевдонімом: Юрій Балко, Богдан Бора, Микола Верес, Діма, Олег Жданович, Ігор Журливий, Володимир Кримський, Євген Крименко, Андрій Легіт, Микола Скеля, Яр Славутич, Олександр Смотрич, Ганна Черінь, Іван Чернятинський [див.: 3; 683].

Із виїздом за кордон життєпростір українських письменників поділився не на свій/Україна і чужий/закордон (позаяк вони не почувалися своїми у своїй країні), а на там/Україна і тут/еміграція. Світ, у який вони потрапили, був чужим-іншим, і вони, вирвавшись із радянської несвободи, мали "стати собою в Іншому" [1; 331], знайти прихисток для своїх здібностей і таланту. Вони прийшли "творити Україну поза Україною" [...] "Неповерненці", які вибрали свободу і про яких (і про себе також) так сказав У. Самчук: "Ми не емігранти. Ми посланці українського народу у світ заходу і світ поза ним..." [3; 32].

Опинившись за кордоном, українські письменники мали б потрапити в заздалегідь прогнозовану обставинами ситуацію вибору: писати українською мовою чи мовою країни, яка їх врятувала і надала прихисток. Проте вони були свідомі обов'язку творити велику літературу, працювати для свого народу з українським словом — так видиктовували їхня внутрішня культура, виховання, історія народу, до якої вони були причетні, й багатолітній досвід предків.

Українські письменники і українська мова в еміграції рятувалися разом, їхня участь у цьому процесі була обопільною: письменники рятували мову, а мова рятувала їхню суть. Так спрацьовувала актуальна для нашого народу сентенція, що її у свій життєтворчості намагалися дотримуватися українські патріоти в усі часи, як, скажімо наш сучасник Юрій Іллєнко, який зауважив: "Захисти мову — і мова захистить тебе".

Звернення українських поетів у діаспорі до рідної мови було природним, логічним і закономірним, тому що 1) практикодосвід українця рідною мовою — це реалізація генетичної інформації (у тому числі й у межах інокультури); 2) українські митці потрапили в Інший світ із корпусом своїх, їм добре зрозумілих слів, які допомагали упорядкувати цю іншість, а також із "естетичною вартістю звуків" (І. Качуровський) рідної мови — із семантикою, ритмікою і фонікою, витвореними ландшафтом їхньої Батьківщини, з енергією й орбітою рідних слів, адже, як стверджує П. Мовчан, "у кожного слова — своя орбіта, свої сусіди в системі того чи іншого сузір'я. Завдяки цьому й досягаються гармонія у мові, де закони, себто синтаксис і граматика, не нав'язані слову, а самим словом зумовлені. Якщо ж слово випадає з своєї орбіти і переміщується із одного сузір'я в інше — виникає хаос. Хаос мислення, деформація психіки" [4; 91].

Потенціал звуків рідної мови, які викликали асоціації, образи на чужині створювали таку духовну матрицю буття, яка допомагала б сприймати новий світ і переживати його рідною мовою. Письменники реагували на Інший світ українським словом, від чого світ ставав ближчим і зрозумілим. Так українське слово допомагало адаптуватися до іншого контексту, спростити агресію чужого й набути новий досвід, адже, як стверджує Г. Сиваченко, "еміграція... хоча й руйнує звичний світ усталених вартостей, проте будує нову візію та збагачує новим досвідом" [2; 246].

Українське слово вступало у позитивні зв'язки з Іншим світом, щоб урятувати свого носія. У цих інших реаліях письменники ще раз переконалися в тому, що мову не можна заборонити. Рідна мова знаходить інше "місце мешкання" й осенсовлює життя свого носія. Особливо це характерно було для таборів Ді-Пі, де ук-

раїнські емігранти залишалися українцями в Іншому.

Страх бути знайденими совєтами й примусово репатрійованими не залишав українських письменників. Як, скажімо, Богдана Кравціва, який із цієї причини довго дистанціювався від українського громадського життя у таборі і лише згодом почав довіряти людям, а потім став активним членом МУРу. Не виключено, що саме неспокій, відчай, незадоволення і загроза смерті активізували потенційні можливості Богдана Кравціва, адже саме ці відчуття, на думку Ж.-П. Сартра, "приводять до самоаналізу, який може завершитися висновком про потребу самореалізації" [1; 324].

Зміна координат простору не змінила сутності українських письменників, позаяк її зберегла мова. Тут, на чужині, вони пройшли складний шлях "ствердження через слово" (П. Мовчан): самовизначення, самозбереження, самотворення, самореалізація. Це етапи вистражданого ним шестя в Україну, адже кожен із них мріяв повернутися у вільну й незалежну Україну, позаяк розумів себе частиною загальнонаціонального культурного простору.

Отже, вибір письменниками мови був свідомим та обґрунтованим. Із цих позицій зрозумілою є відповідь Василя Барки, який на запитання, чи не вважає, що його набагато більше знали б у світі, якби він писав англійською, сказав: "...автор-українець, пишучи по-англійськи, мав би більшу популярність. Але в поезії переважно забезпечує найкращі осяги мова, сприйнята з молоком матері. Тут справа вільного вибору. Можу судити тільки про власну долю; замість додати до американсько-англомовних поетів (що і самі якось не дуже приточуються в суспільстві) ще одного другорядного — я, на відміну, вирішив писати по-українськи до кінця моїх днів, маючи особливу мету і обов'язок..." [3; 490]. Позицію письменника так прокоментував М. Слабошпицький: "Він узяв собі в душу й на плечі велику мету та великий обов'язок. І виконав свою обітницю" [3; 490].

Для багатьох українських письменників в еміграції творчість рідною мовою була не лише обов'язком, але й потребою. Це засвідчують наведені М. Слабошпицьким у книзі "25 поетів української діаспори" факти їхніх біографій. Так, скажімо, автор констатує, що у Вестфалії Юрій Клен створив поему "Прокляті роки", написав більшість віршів, що згодом складуть збірку "Каравели". "Перед тим, — додає М. Слабошпицький, — написав низку поезій німецькою, навіть створив нею поему "Жанна д'Арк", однак щось у ній його не задовольнило й він переписав її українською. Очевидно, навіть будучи німцем, добре знаючи німецьку мову й живучи в німецькомовному середовищі, він таки остаточно відчув, що він — український поет" [3; 18]. Головний образ у творчості Юрія Клена — Україна, що засвідчують, скажімо, і поезії "Божа мати", "Мандрівка до сонця", цикл "У Первозданного на горах", поема "Україна", у якій показовими є такі рядки:

Тобі, праматір, шлю привіт
З років, що час їх порохом укриє.
Та що тобі пісні цих клятих літ
І чорний жах, що вовком виє!
Це нам стерні глухий простір
І без кінця безрадісні блукання.
Тобі ж, тобі краса далеких зір
І злота заграва світання [3; 31].

За спостереженнями сучасників Юрія Клена, у нього про Німеччину лише одна поезія — "Франкфурт на Майні". Але й та лише літературна ремінісценція до "Фауста" Гете. Цей, безперечно, показовий факт творчості Юрія Клена не залишився без коментаря М. Слабошпицького: "Справді, дивовижний феномен у всій світовій літературі. Представник іншої "групи крові" відчуває себе сином саме України, а водночас так беззастережно й свято вірить у месіанську її роль. Саме вона, Україна, стверджує поет у "Попелі імперій", протистоїть чорним інфернальним силам у світі. Етнічний німець бачив світ українськими очима, сприймав його українським серцем" [3; 32].

В інокультурних обширах відбулося своєрідне переформатування обов'язків українських письменників: 1) вони мали убезпечитися від асиміляції в світі іншої культури; 2) маючи право на українське слово, вони мали й обов'язки перед ним, адже слово вимагало поваги, прагнуло розвитку, неперервних зв'язків із українською літературою та світовим письменством (наприклад, являти себе в перекладах). Ці обов'язки могли виконати лише націєзорієнтовані й україноцентричні носії, які не допустили б, щоб "з слова вивітрилася його біографія" [4; 152].

Українське слово письменників в еміграції було протестом проти насилля, проти тоталітарної радянської системи, яка вигнала їх із батьківщини. Українці за кордоном створювали острівці духовності, що були покликані зберігати українське слово, традицію, культуру, національну ідентичність. Так, скажімо, з 1939 р. у Берліні редагував спеціальні газети для українських робітників ("Голос", "Вісті", "На шахті", "Україна") Богдан Кравців. У роки війни Німеччини з Радянським Союзом його читачами були остарбайтери. "Пафос усіх його публікацій — оборона українського імені й українського слова", — висновує М. Слабошпицький [3; 325]. Із 1949 р. Богдан Кравців працював у США співробітником газети "Свобода" й журналу "Сучасність". В українському видавництві "Голос" у Берліні працювали Василь Барка, Анатолій Калиновський, а згодом Ігор Костецький, Леонід Полтава, Михайло Ситник, Тодось Осьмачка. "Матеріалу для часопису не бракувало нам ніколи, — згадує Ганна Черінь, — бо при видавництві згуртувалися мало що не всі відомі на еміграції письменники і журналісти. Тільки, шкода, німці нас дедалі тяжче притискали, не дозволяли нічого, що могло би пропагувати вільну Україну, а натомість вимагали до глупоти нудної і безглуздої агітації за гітлерівську Німеччину, васалом або навіть рабом якої бути є велика честь... Редактор Кравців робив усі можливі маніпуляції, щоб протягнути в газету свіже українське слово, щоб підтримати на дусі знедолених і оплюгавлених українських "остарбайтерів", для котрих наша газета властиво і була призначена. Німці вимагали від острівців, щоб ті, грубо і брутально биті в лице, вихваляли зі сльозами радости "прекрасну Німеччину"!" [3; 376].

Кожен із українців на чужині здобував собі місце під сонцем. Ігореві Качуровському, наприклад, в Аргентині вдалося стати вільним слухачем Графотехнічного інституту (на зразок літературного інституту), згодом читати там лекції. А потім і вести курси давньої української літератури й давньослов'янську мову на курсах славістики при Католицькому університеті, потім російську літературу при університеті Спасителя в Буенос-Айресі. Після переїзду у 1969 р. до Німеччини він працював у літературній редакції радіо "Свобода", викладачем в Українському вільному університеті, де згодом після захисту докторської дисертації читав курси "Напрямки української літератури", "Українська література між двома війнами", "Віршознавство", "Основи аналізу мовних форм". У Мюнхені вийшли друком його "Строфіка" (1967), "Фоніка" (1984), "Нарис компаративної метрики" (1985).

У таборі у Зальцбурзі підготував до видання свою збірку "Мої дні" 25 літній Борис Олександрів. Про книгу схвально відгукнувся Юрій Клен: "Поезія Бориса Олександрова відзначається чудовою українською мовою і навіть у мелодійній українській поезії надзвичайною мелодійністю [...]. Може, не буде перебільшенням сказати, що він є наймелодійнішим з наших поетів [...] Ті вірші так і просяться на музику" [3; 658—659]. Як бачимо, чужина не знівелювала й не спотворила звукової самобутності слова в поезії українця, і головно тому, що у письменника було жагуче бажання 1) зберегти самобутність української мови в інокультурному просторі; 2) утривавити зв'язок із традиціями українського письменства. Так українська мова в еміграції уникала "статусу" зникомої, а створені нею художні зразки були органічною складовою українського культурного організму.

Але дивує, зауважує М. Слабошпицький, "чому людям, які існували серед невідомості про завтрашній день, було "до поезії"? Тим більше, що табірний контингент — то ж не тільки інтелігенція. Було там і чимало людей, які не могли похвалитися доброю освітою" [3; 658]. Чому Василь Барка заговорив після десятилітньої мовчанки лише 1943 р. у бомбованому Берліні? "Вогонь, чад, страх, смерть, — пояснює М. Слабошпицький. — І по такій довгій перерві — після німого десятиліття — йому знову почали писатися вірші. Незбагненно, бо ж важко уявити собі, щоб за таких умов заговорили творчі стимули. Але це так. Саме в тих "межових ситуаціях" у ньому озвалося поетичне натхнення" [3; 486].

Українські поети в екзині поступово налагоджували зв'язки зі світом. Це було складно, проте можливо й, головно, потрібно, позаяк жили з надією на повернення в Україну. Своєю працею (видання книг, періодики, виступи на радіо, робота в громадських організаціях тощо) вони створювали в чужокраї умови для українського слова й ореальнювали його, наприклад, у працях із виразною націєтворчою спрямованістю, порушуючи питання геополітики, культури, виховання, а також проблеми державності, історичних пракоренів, шляхів розвитку національного мистецтва тощо: "Нариси з історії нашої культури", "малоросійство" Євгена Маланюка, "Сучасна українська поезія", "Націоналістична культура" Олега Ольжича, "Бій за українську літературу", "Сучасність і культура", "Призначення України", "Чорноморська доктрина" Юрія Липи, "Національна ідея і "Націоналізм", "Чому я не хочу вертатись до СССР?" Івана Багряного тощо. Вони прикметні своєю актуальністю, аналітичністю й глибиною думки, як, скажімо, рядки зі статті Юрія Липи "Сучасність і культура":

"Нація — це живий організм, що підлягає еволюції і змінам. Ясна річ — супроти цього, — що програма "національного мистецтва" не сміє бути мертвою, не сміє спутувати життя. Але саме оте життя мусить бути нерозривно зв'язане з рідною землею. Всяке велике мистецтво виростає органічно з певного середовища і нерозривно зв'язане з ґрунтом, на якому воно росте й росло. Наслідувати чужинні досягнення мистецтва без уваги на те, чи ті чужинні здобутки відповідають власній духовній структурі та власним потребам — родить анархію, родить щось штучне, неорганічне і фальшиве в мистецтві, що стає на перешкоді його природного розвитку. Така — інспірована чужинними досягненнями — мистецька продукція стає бездомною, а незабаром — безхарактерною. В додатку вона — на дальшу мету — безплідна. Тому що бракує їй допливу життєвих соків, що їх може дати лише власне середовище, власний край. Вага власного середовища, власної традиції та власної творчої ініціативи не заступить ніщо інше. Під теперішню пору національному мистецтву припадає важке завдання зберігати величезну частину скарбу духовної культури нації, скарбу, зараженого на небувалі небезпеки. Може, не помилюсь, коли гадаю, що найпевнішим провідником на дорозі до високоякісного національного мистецтва є — попри солідне вміння свого ремесла — любов до Батьківщини" [цит. за: 5; 65]. Як бачимо, український письменник порушував важливі питання внутрішнього потенціалу української літератури, виявляв джерела її потужності й шляхи розвою.

Українське слово в еміграції проговорювалося в побуті, на громадських зібраннях, на радіо, в пресі й головно — в художніх творах, реалізуючись в образах, асоціаціях, звуковій оркестровці, підтекстах тощо. Це означало, що українські письменники були свідомо налаштовані на українські основи. І тому природно, що ключовим у їхніх художніх творах був образ ріднокраю, як у поемі Олекси Веретенченка "Чорна Долина":

Немов молитва найсвятіша,
Зринає дим із димаря [3; 568].

Це поема про відступництво, провину й покуту. Українці, яких Сірко з козаками визволили з ясиру, не хочуть повертатися в Україну:

Не всі ви хочете додому
На Україну, до Дніпра,
Бо вже статарили малечу,
Бо вже чужі батькам старим.
Що ж — ваша воля. Не перечу,
Ідіть собі, хто хоче в Крим.
.....
І думав він: свої біжать...
Пішли, пішли... Куди? У Крим!
Так ось за кого мерла рать...
Невір-земля дорожча їм... [3; 569].

Митці надавали особливого значення художньому образу — його глибині, багатогранності й смисловій місткості, адже, очевидно, розуміли слово як прадавній інформаційний код, який творить підтекст — одну з ознак художності. Так, скажімо, Вадим Лесич зауважував: "А щодо слова, то воно основний засіб, яким ми послуговуємося в поезії. Це матеріал, яким ми орудуємо. Слово існує не тільки як звук і семантичне поняття. Воно має свою історію, має свої наверстування, — є слої слів. І часом треба докопуватися, розвивати їх..." [3; 518]. Далі письменник підкреслює природну здатність українця внутрішньо реагувати на слово, у процесі творення звуку, слова апелювати до прапам'яті: "Ви чуєте, ваше вухо диктує вам, як має бути. Надавши слову особливий, найвластивіший вам кольорит, відхиливши його дещо від норми, тої абсолютної, — ви надаєте слову унікальний смак, який у моєму відчутті, здається, кращим, ніж той, який вживав би нормативно" [3; 518]. Ці зізнання митця про "секрети творчості" суголосні з ідеями українського ученого Олександра Потебні про внутрішню і зовнішню форми слова.

Вроджене чуття допомагало талановитим українцям зберегти суть слова, його глибину й історичне звучання. Твори поетів української діаспори були формою існування національної ідеї. Принципи українства, національно-визвольної ідеї, концепти чину, віри, свободи — ключові в поетичному доробку письменників української діаспори, навіть попри тривожну настроєність окремих творів, як, скажімо, поезії **Олекси Веретенченка "Український збіджений народе"**, написаний 1942 р.:

Український збіджений народе!
Україно, мати січова!
Всі твої знамена і клейноди
Обікрала, знищила Москва.
Хай шаліють вороги неситі,
Ми не кинем вічне бороття!
Прийде час — і в західному світі
Зійде сонце нашого життя.
А тепер не чути серед степу
Орлього клекання угорі,
Славу про Хмельницького й Мазепу;
Не співають сиві кобзарі.
Тільки чути гупання кайданів
В Соловках, в Сибіру, в Колимі —
То козацька нація гетьманів
Гине у московському ярмі.
Де поділись — усмішка весела
І купальські вогнища дівчат,
Де поділись українські села
І сади вишневі біля хат?
Щезло все в голодному пожарі,
Матері дітей своїх жеруть.
Божевільні люди на базарі
Людське м'ясо людям продають.
Щезло все... І всюди на руїнах
Бенкетують п'яні вороги.
Українці мруть на Україні,
Яничар як грязі навкруги.
Ні, ми ще обстанемо, як хмара!
Ні, ми ще ударимо, як грім! —
І коли за все приходе кара,
То якої кари треба їм?! [3; 566].

Переживання, художньо оброблені факти біографії письменників, дух і літера їхньої творчості колоритно й досить повномасштабно представлені у поезіях Ігоря Качуровського "Пригадались далекі дороги...", Оксани Лятуринської "На варті" (посвята Ю. Дарагану), "Пам'яті Т. Осьмачки" Бориса Олександрова. За півроку до своєї смерті Борис Олександрів так відтворив образ свого побратима:

Цей сірий плащ. І бриль. І буйні брови.
Чола ясного лінія крута.
Так, це Тодось... Гортанний виспів мови,
І саркастично складені уста.
Який же він інакший, незбагненний!
Все ніби так — і ніби все не так.
Поет, злидар. Бездомний і шалений,
Що по світах бродив, як вовкулак [3; 666—667].

Кожен митець використовував арсенал найбільш імпонованих його внутрішньому світу та індивідуальній манері образів. Так, скажімо, апелювання Бориса Олександрова до образів сонця, вітру, золотої нитки, калини, чайки, зір, неба без дна пояснюється його прагненням нового стилю, нової естетики. Про його твори так сказав Мирон Левицький: "Поезія Б. Олександрова не належить до спонтанно-емоційних виявів. Його творчість — це глибоко пережита і передумана лірика, сповнена спокійною мудрістю і зодягнута у філігранну форму поетичних картин... Основним мотивом його поезій є туга за сонцем, тобто за батьківщиною. Поет знає, що він ніколи не повернеться на Україну, і саме тому він думкою на тій межі, якої не дійти" [3; 656-657].

Життя людини в холодних обіймах чужини — головна тема поезії Бориса Олександрова "Вечірній дзвін", присвяченої батькові:

Ця нитка — золота чи срібна, чи проста,
Чи, може, лиш тоненька павутина,
Що з неї — ось — зривається людина
І в ніч, у глиб, у темінь відліта?
Мов краплі з гілки, скапують літа
Кудись туди, де тінь, і тлінь, і глина,
І ледве чутно пісня журавлина,
Мов пізній плач, з підхмар'я доліта.
Яка ж вона непевна і крута,
Життєва путь! Колиска... Домовина.
А поміж ними — цяткою — людина.
Приміткою — чи грішна, чи свята.
Кривавe сонце котиться на кін.
Вечірній дзвін. Сумний вечірній дзвін... [3; 675].

Туга за Батьківщиною, усвідомлення конечності життя й неможливості повернутися в Україну — проблеми, що ятрили душі митців.

Ще однією важливою ділянкою життєтворчості письменників української діаспори була їхня перекладацька діяльність, яка сприяла 1) знайомству широкого українського загалу зі світовими здобутками літератури; 2) популяризації українського слова; 3) оновленню естетичних засад рідної літератури; 4) утвердженню національної ідентичності тощо. Показовими є рядки з післямови Михайла Ореста до антології європейської поезії "Море і мушля": "Антології чужої поезії складаються для власної національної літератури, вливаються в її річище і ні в яке інше. Перекладна література [...] входить у склад національної літератури тому, що основною і глибоко інтимною ознакою останньої є мова" [3; 417].

Не уявляли себе без перекладацької діяльності Михайло Орест, Ігор Качуровський, Святослав Гординський; незаперечним авторитетом у перекладацтві був Юрій Клен. Робота над перекладами — вияв ще однієї грані таланту письменників діаспори. Перелік авторів, над творами яких працювали українські поети в еміграції значний — це твори митців різних літератур світу.

...Кожен поет української діаспори мріяв повернутися у вільну й незалежну Україну. Проте далеко не всім це вдалося. М. Слабошпицький подає цей сумний мартиролог:

1944 р. пішов у засвіти Юрій Липа,
1947 р. не стало Юрія Клена,
1959 р. відійшов у вічність Михайло Ситник,
1962 р. обірвалося життя Тодося Осьмачки;
1963 р. пішли за межу Іван Багряний і Михайло Орест;
1968 р. приніс смерть Євгенові Маланюку,
1990 р. зупинилося серце Леоніда Полтави...

Кожен із них служив українському народу своєю творчістю.

Література

1. Сартр Ж.-П. Моя перемога є чисто вербальною... // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. /За ред. М. Зубрицької. — Вид. 2, доп. — Львів: Літопис, 2001. — С. 327—348.

2. Сиваченко Г. Візія Франції в еміграційних творах Володимира Винниченка // Наукові записки. — Вип. 92. — Серія: Філологічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. — С. 245—257

3. Слабошпицький М. 25 поетів української діаспори. — К.: Ярославів вал, 2006. — 728 с.

4. Мовчан П. Мова — явище космічне. — К.: Всеукраїнське тов-во "Просвіта" ім. Тараса Шевченка, 1994. — 168 с.

5. Янчук О. Пороги вічності Юрія Липи (Нарис життя і творчості) // Визвольний шлях. — 2000. — № 9. — С. 64—69.

Лариса Горболіс. Портреты и профили поэтов украинской диаспоры в художественно-литературном коллажировании Михайла Слабошпицкого (за книгой М. Слабошпицкого "25 поэтов украинской диаспоры")

В статье на основе литературно-художественного издания Михаила Слабошпицкого "25 поэтов украинской диаспоры" рассматриваются важные факты жизни и творчества украинских писателей в эмиграции, причины их отъезда с Родины, условия проживания и труда за рубежом, их участие в сохранении украинского языка на чужбине.

Ключевые слова: *украинское слово, поэт, Родина, эмиграция.*

Larisa Gorbolis. The Portrayals and Profiles of the Poets of the Ukrainian Diasporain in Literary and Art Collage by Myhailo Slaboshpytsky (by the Book of M. Slaboshpytsky "25 Years of Ukrainian Diaspora")

The article is based on M. Slaboshpytsky's literary and art edition named "25 Years of Ukrainian Diaspora" and elucidates the significant facts of life and creative work of Ukrainian writers abroad, the reasons of their exit and the conditions of their living and working in emigration, their participation in keeping Ukrainian language abroad.

Key words: *Ukrainian word, poet, Motherland, emigration.*

УДК 82.(091):821.161.2
ББК 833(4УКР)

Міфема і художній текст: особливості, роль, функції найменшого уламку міфу

Ольга Слоньовська,
доктор філологічних наук
Івано-Франківськ

У статті на матеріалі української діаспори 20 х — 50 х років XX ст. розкрито основні художні засоби методології міфологізму: міф, архетип, фрейм, патерн, міфема, міфологема.

Ключові слова: *архетипна критика, міф, міфологема, міфема.*

Підмурівком для сучасної методології міфологізму стала концепція К. Г. Юнга й напрацювання міфологічної школи (В. Грімма, Я. Грімма, А. Куна, М. Мюллера, Ф. Шеллінга), хоча ще далеко до їхніх трактувань передові уми людства (зокрема Аристотель, Есхіл, Платон, Цицерон) робили успішні спроби пояснювати важливі цивілізаційні моменти з подібної точки зору. Двадцяте століття розширило обрії архетипної критики як методології до тих меж, в яких сучасні літературознавці інтерпретують художні тексти й досі: у 1934 році М. Бодкін у праці "Архетипні патерни в поезії", а в 1957 році — Н. Фрай у праці "Анатомія критики" суттєво доповнили інструментарій методології міфологізму поняттями про міфологічний, романтичний, високоміметичний, низькоміметичний, іронічний модуси письменства та небесну (райську) й демонічну (інфернальну) художню образність. До того ж, у сучасному літературознавстві започаткувалася чітка диференціація термінів методології міфологізму з врахуванням їхньої ієрархії від найбільшого (цілого) до часткового (складового): архетип, міф, фрейм, патерн, міфологема, міфема. Консолідуючий національний міф, витворений національними геніями, виявився здатним служити код-програмою, неухильне виконання якої народом вело до процвітання його державності. Фрустраційний кінецьсвітний міф, навпаки, був спроможним знищити всі благі пориви й привести народ, який у цей міф повірив, до трагічного кінця, що, наприклад, сталося з містом-державою Троєю, якому міфічна Касандра напророчила загибель, чи гітлерівською Німеччиною, враженою бацилою "білявої бестії" з її прагненням панувати над усім світом.

В основі архетипів лежать згорнуті у квант (неподільну цілісність) найдревніші, а при цьому ще й найважливіші для повноцінного існування цивілізації мислеформи. На перших порах у своїх дослідженнях навіть К. Г. Юнг не використовував термін "архетип", а послуговувався описовими словосполученнями "позаособистісні домінанти", "первинні образи несвідомого", оскільки прекрасно розумів, що наблизився до сфери аморфних, дифузних, нечітких і невиразних понять. Хоча архетип як літературознавчий термін формальний, він завжди має властивість практично моментально задавати основні обриси найдавнішого уявлення і накладати його параметри на цілком реальні предмети. З цієї причини факт, річ, істота, часово-просторовий компонент у художньому творі завжди набирають набагато ширшого значення, ніж реально ним володіють. Наприклад, у романі У. Самчука "Марія" головна героїня розкривається не лише як окремо взята українська жінка, кохана, дружина, ненька й бабуся, а сукупно як Велика Мати, Прародителька, Жінка-Страдниця, врешті — навіть персоніфікована Україна. У романах І. Багряного "Тигролови" й "Огненне коло" біла українська хата на рівні підсвідомості сприймається читачами не просто як помешкання, придатне для проживання, а насамперед як споконвічний отчий дім, рідне гніздо, колиска роду, сакральний домен, віками обжитий і упорядкований простір, протиставлений хаосу в державі й світі, а також, що найголовніше! — інферналу, котрий уособлює собою Всесвітнє Зло.

Крім архетипів, які є основним й найбільш вагомим осердям міфів, їхнім гравітаційним центром, методологія міфологізму оперує насамперед такими поняттями, як міф у всіх його можливих різновидах. Це й різноманітні модуси міфологізації, реміфологізації, деміфологізації, неоміфологізації (модус авторського міфу), й такі складові міфу, як міфологема й міфема. За

Н. Фраєм, міф у літературі може існувати, як "невитіснений" (з чітким поділом на світ людей і світ богів, що було притаманно для античної літератури й для Старого Завіту Біблії), як "романтичний" з виразними взірцями для наслідування, почерпнутими з народної моралі, і як "реалістичний" міф, що розгортається у життєво правдивій колізії, завжди опиняючись не в самій фабулі, а на рівні підтексту. Міф може мімікризувати, розчинятися, розпадатися на складові частини, набувати дифузних форм, відходити на задній план художнього тексту, але при цьому він ніколи не зникає повністю. Практично не тільки в українському, а й загалом у світовому красному письменстві нема жодного літературного тексту, в якому більшою чи меншою мірою міф вичерпав би себе повністю й розчинився безслідно. Міф може продукувати мандрівні сюжети, легко долати часові й просторові границі, накладатися на історичні події, втручатися в долі цілих народів через мистецтво, літературу, ідеологію, політику. У екстремальній для народу ситуації саме міф, наче магнітна стрілка в компасі, підказує правильний напрямок руху, тому художній текст може ставати своєрідною маршрутною картою для провідників нації і тих яскравих особистостей, які здатні впливати на реальні події глобального характеру.

Близьким до поняття архетипу є категорія фрейму як мінімальної сукупності ознак, що виражають різні аспекти одного й того ж предмета, уможливлюють їх сприйняття читачем у сукупності, передбачають належне цілісне розуміння. Архетип засвідчує свою присутність лише тоді, коли в реальному чи художньому світі появляється його більш чи менш вдала копія. Колективні патерни (моделі, схеми) на рівні підсвідомості сприймають архетип як підказку чи як ключ до розуміння реального явища, якому близький цей архетип. Фрейм виявляється не підказкою, а готовою відповіддю. Сучасні літературознавці називають як один з найвідоміших фрейм степу, фрейм міста, фрейм села, фрейм біженця, фрейм заробітчанина в чужій державі. Що цікаво, фрейм, на відміну від архетипа, не мімікризує, не видозмінюється і не набуває нового вигляду. Якщо архетип можна уявити голограмою, то фрейм — тільки контуром. До того ж, фрейм — поняття завжди значно вужче від архетипу: це архетип-зародок на першій стадії свого становлення. Тож можна з певними застереженнями вести мову про фрейм роману, що нині й роблять окремі літературознавці, проте взагалі неможливо — про архетип роману.

Міф не витісняє фрейма, а користується ним для свого увиразнення. У романі І. Багряного "Людина біжить над прірвою" автором було унікально вдало розроблено й доповнено середньовічну фабула міфу про Фауста й Мефістотеля. У цьому творі з міфом мирно співіснує фрейм біженця, втікача. У тетралогії У. Самчука "Волинь" — потужно функціонує міф домінування ідеалів роду (і народу) над усіма спокусами й випробуваннями окремо взятої особистості, у романі "Чого не гоїть огонь" — міф амазонства й міф трагічного героя, що гине, будучи приреченим заздалегідь, але не поступається складним обставинам, екстремальним випробуванням і жорстокій долі власними високими моральними переконаннями. Фрейми людини (чоловіка-військовозобов'язаного, чоловіка-цивільного, жінки, дівчини) на війні лише доповнюють собою загальну картину таких творів. Руйнування міфу чи переформатування його в міф з протилежним значенням також не торкається фреймів. Деміфологізація чітко прослідковується у романі В. Барки "Рай", адже насправді радянська тоталітарна система створює для громадян СРСР пекельні умови існування, при цьому постійно фальшиво афішуючи ідею світлого майбутнього (земного раю), рівності й найвищих благ у світі. Фрейми інфантильної в ідеологічному плані радянської молоді, поголовного сексотства у тоталітарному суспільстві, злочинності компартійної верхівки лише увиразнюють інфернальне тло, на якому відбуваються основні події.

Безперечно, що автори черпають міфи у всіх їхніх різновидах, свідомо не осягаючи цього процесу. У той же час міф як трансцендентне явище може безслідно зникнути з художнього тексту в будь-який момент творчості, якщо автор перестає зважати на метафізичні підказки й починає творити сам, виїмково за законами логіки. Теологічні настирливо-повчальні викладки, церковні мірки, чернечі правила, які сповідує і через найменші, часто й уявні, порушення яких терпить танталові муки й неймовірно страждає головний герой твору В. Барки "Спокутник і ключі земні", наприклад, належно не сприймаються читачем, не ведуть до щирого співпереживання. Читач як співавтор-реципієнт готовий благодушно повірити у високі християнські ідеали письменника В. Барки, вітати його аскетизм, щиро співчувати героєві твору — Олегу Паладюку, але не може погодитися з нав'язаною автором "Спокутника і ключів земних" ідеєю, що тільки такий вибір — єдино правильний. Те, що виявилося потребою для самого автора — ченця в миру Василя Барки — і героїв, яких він узявся списувати з самого себе, — непосильне для людей, котрим адресована книга. До речі, "сковородинська людина" (М. Шлемкевич) у XVIII столітті не відбулася з тих самих причин, з яких не могла у XX відбутися "барківська людина" — взірець виявився непосильним для наслідування. Як у романі "Слово за тобою, Сталіне!" В. Винниченка штучна ідея колектократії знівелювала природно закладений в романі животрепетний й дуже актуальний на час виходу твору друком міф зрадженого братства в тоталітарному суспільстві, так і в романі "Спокутник і ключі земні" В. Барки пропаганда чернечого укладу життя світської людини підкосила під корінь животрепетний фрейм долі емігранта-українця в повоєнний час, не давши йому розгорнутися на повну силу, зробила образ головного персонажа рахітичним, блідим, неприродно обережним у всіх своїх благородних діях і вчинках.

Втім, у художньому тексті найчастіше розгортається не власне міф, а його уламки чи підтекстові покликання, натяки, алюзії на ключові моменти античних або біблійних міфів. Окремі міфологеми в художніх текстах виразніші набагато більше, ніж міф. На рівні асоціацій, алюзій, ремінісценцій і неприхованих натяків у необхідних для реалізації основної ідеї художнього полотна моментах міфологема міцно "зшиває" далекі в часі, змісті й проблематиці твори, надаючи тому текстові, що створений значно пізніше, додаткового звучання й важливого підтексту. Міфологема, на відміну від міфу, особливо якщо він штучно "трансплантований" автором у свій твір з метою моралізаторства, ніколи не стає чужорідним тілом у художньому тексті. Це своєрідний лінгвостилістичний знак наголосу, графічне виокремлення, логічне підкреслення головного. Саме з цієї причини в радянській суто соцреалістичній прозі міфологема під пером талановитого автора часто робила справжній "революційний переворот" і перетворювала типовий твір на замовлення у твір для глибоких читацьких роздумів і зіставлень. Прикладом такого функціонування міфологем можуть по-

служити романи М. Шолохова "Тихий Дон" і "Піднята цілина", А. Головка "Бур'ян", М. Стельмаха "Правда і кривда". Міфологема чесної людини в екстремальних умовах громадянської війни в романах російського класика (Григорій Мелехов) чи міфологема оборонця скривджених і знедолених в літературних текстах українських авторів автоматично накладалася на велику потребу читачів бачити саме подібних людей в реальному житті. Й хоча такий тип радянської людини, як Давид Мотузка чи Марко Безсмертний, не мав жодного шансу вижити в сталінські часи, а не те що активно протистояти системі, попри те, що й колізії романів розв'язувалися неправдоподібно, художня правда цих творів сприймалися читачами на віру.

Якщо міфологема — це досить вагомий і завжди зримий уламок міфу, що тільки через процес дроблення втратив "свої автохтонну характеристику та функції [10, с. 54]", то міфема — найменший, найдрібніший елемент міфу, до того ж, елемент завжди "вислизаючий" з поля зору й найменш досліджений сучасними літературознавцями. Буває, що міфема тільки відбиває й посилює лексичне значення інших слів за аналогією до того, як відбиває світло Сонця Місяць, тому й здається, що він світить. Без відповідної функції присутність міфеми "поза лаштунками" втратила б значення свого існування у тексті взагалі. Для прикладу досить взяти першу строфу загальновідомого вірша Ліни Костенко: "Як холодно! акація цвіте. / Стоїть, як люстра, над сирим асфальтом. / Сумної зірки око золоте, / і електричка скрикнула контральто [8, с. 119]". Що маємо в тексті зримо, тактильно, відчуттєво? Зміну погоди, раптове похолодання в червні (саме тоді цвіте акація), контраст між холодом і цвітінням, яке, очевидно, розпочалося в гарну погоду, але, за інерцією, навіть у дні похолодання зупинитися вже не змогло. Сирий, тобто мокрий, асфальт вказує на недавній дощ, сумна зірка — на урбаністичний пейзаж і смуток ліричної героїні, зойк далекої електрички, наділеної найнижчим жіночим голосом, — на притлумлену любовну жагу. Порівняння розквітлої акації з люстрою (підвісним кришталевим абажуром) цілком вмотивоване: суцвіття цього дерева дуже подібні на кришталеві підвіски. Проте краєм свідомості читач вловлює й інше — те, чого словесно взагалі не існує в самому тексті: мокрий асфальт у нічному місті, підсвіченому вгадуваними вуличними ліхтарями (через їхнє світло й зірка одна-єдина, інших не видно), відіграє роль дзеркала, в якому відбивається розквітла акація. Слово "люстра" асоціюється зі словом "люстро" — власне тією позалаштунковою міфемою, що її свідомість читача-реципієнта вловлює безпомильно, уявляючи розквітлу акацію в двох проекціях: реальній і дзеркальній.

Міфема, на відміну від міфологеми й міфу, ніколи не виявляється легко розпізнаваною у літературному творі. Більшість читачів її свідомо не вловлюють взагалі. Часто в поетичному тексті міфема тільки опосередковано оприявнює те, що, за аналогією до антитіл, які виробляє організм у випадку навіть латентного протікання хвороби, засвідчує присутність прихованого. Наприклад, у романі Уласа Самчука "Марія" автор ніби мимохідь подає інформацію, котру більшість читачів пропускають мимо вух, через що героїня напередодні своєї голодної смерті сприймається ними як жінка щонайбільше п'ятдесятирічного віку. Тим часом точна вказівка письменника на той факт, що Марія гідно "зустріла й провела двадцять шість тисяч двісті п'ятдесят вісім днів [13, с. 3]", отже, прожила без непевного місяця 72 роки, дуже важлива: йдеться ж бо про життя середньостатистичне, довге. Чому ж 99% читачів не беруть до уваги зумисно подану У.Самчуком цифру? Насамперед тому, що людське життя прийнято вимірювати роками, в крайньому випадку — місяцями, але аж ніяк не днями. Міфологема років людського життя у разі розпаду на міфему днів автоматично переходить з власне тексту в його підтекст і зосереджує увагу читачів не на тривалості життя героїні, а на тому, що кожен день її життя був прожитий з честю, без ледарства й найменшого марнування часу всує.

Читачами міфема найчастіше може бути розшифрована тільки внаслідок дії цілого ланцюжка асоціацій. Наприклад, у шостому розділі епопеї "Комета" І. Багряного — "Шукаєм настроїв, метафор, асонації" центральним образом є муза, а головною темою — служіння митця народові й своєму талантові. Проте вся планетарна система вірша незримо обертається навколо образів П. Тичини, ім'я якого в тексті не названо взагалі, й Т. Шевченка, згаданого, на перший погляд, тільки для контрасту з тими митцями, які зрадили своєму високому призначенню: "Шукаєм настроїв, метафор, асонації, / За влучну риму проміняли розум. / Поетики сплюндрованої нації / Пережили / Чудну метаморфозу. // Одні сюсюкають та марять галатеями, / Другі над римою товчуться геніальною, / А треті музу українську Прометеєву / Зробили дівкою інтернаціональною — / П о в і є ю! Такі митці призовані! / Так геніально блискають обцасами! — / Разом з кагалом українізованим / Гуляють в кеглі іменем Тарасовим, // Чи то пак — в ленінський веселий нацфутбол, — / Ім'ям титана / забивають гол... // Та все шукають рим і асонації, / Та все сюсюкають, за риму давши розум... / Поетики сплюндрованої нації / Пережили / чудну метаморфозу [1, с. 488]". Проте Шевченко як символ у процитованому вірші фігурує не лише в рядках: "Гуляють в кеглі іменем Тарасовим" або "Ім'ям титана / забивають гол...". Шевченкова муза, котра завела українського генія в Орські степи, але й там не дозволила зламатися, в тексті розділу "Шукаєм настроїв, метафор, асонації" названа Прометеєвою. Загальновідомо, що античний титан, котрий викрав для людей вогонь, митцем не був, отже, й музи не мав і мати не міг. Врешті, йдеться не про нього. Асоціативний ланцюжок відсилає читачів до іншого джерела. Епітет "Прометеєва" в І. Багряного стосується тексту в'їдливої поеми інвективи Т. Шевченка "Кавказ", де в образі Прометея постають десятиліттями жорстоко нищені на той час найбільшою в світі армією, але так і не скорені російським царизмом вільнолюбні горці. Отже, в уривку з епопеї "Комета" І. Багряного йдеться не стільки про талант виняткової у соціумі особистості (титана Прометея), а про національну силу духу всього етносу, іншими словами — йдеться про ерґерґор народу, його метафізичну душу. "Інтернаціональна дівка" — антипод національного ерґерґору, інфернальне зло, яке всіма можливими способами перешкоджає представникам народу самоідентифікуватися, дробить і розчиняє поневолений етнос в колонізаторському котлі. "Призовані", тобто щедро нагороджені й відзначені партією українські митці, що в сього лише "геніально блискають обцасами", І. Багряним зневажливо названі зменшувальним іменником "поетики", що підкреслює карликовість їхніх творчих потуг. Саме ці рядки поезії І. Багряного стають тотожними з думкою П. Тичини про те, "що в нас чудова профанація / і майже жодного співця!" [16, с. 76]. Тож не дивно, що П. Тичина в урив-

ку з твору "Комета" асоціюється в читачів виїмково через призму його вірша "Один в любов, другий у містику", багатьма нюансами дуже суголосного рядкам І. Багряного: "Один в любов, другий у містику, / а третій в гори, де орли... / І от якомусь гімназистику / вкраїнську музу віддали. // І от перебивають копію / з солодких руських поетес. / Ідуть з утопії в утопію — і називають це "Sagesse". // А справжня муза неомузена / там десь на фронті в ніч глуху / лежить запльована, залузана / на українському шляху. // Чого ж кричим, сліпі, задурені: / "Хто грим наклав — отой поет", — / цигарки палим недокурені / та затискаємось в корсет? // Чи вже втомилась наша нація, / чи недалеко до кінця, — що в нас чудова профанація / і майже жодного співця! // І майже жодної поезії, / яка б нас вдарила! — Нема. // Самі предтечі анестезії / та лиш розгубленість сама..." [16, с. 75 — 76]. Поетична полеміка І. Багряного з П. Тичиною на рівні міфем, зважаючи на політичну ситуацію доби їхньої творчості, заслуговує широкого аналізу. Збірка П. Тичини "Плуг", як відомо, розпочиналася однойменним віршем, в якому міфема вітру, що жене "огняного коня", впряженого в безпощадний плуг й перетворює все навколо в хаос, щоб на пустирі виріс жахливий урожай, набирає інфернального змісту. Це зовсім не той "вітер з України" в однойменній поезії з присвятою Миколі Хвильовому зі значно пізнішого Тичининого твору, що навіяв йому розмову з бенгальським мудрецем Рабіндранатом Тагором про те, що основна проблема поневолених народів споконвічна: "Нема бунтарства в нас: людина з глини" [16, с. 167]. Але це також не той ураган, про який веде мову І. Багряний у поезії "Вітер", надаючи йому очищувальної сили. Міфема пронизливого колимського вітру в І. Багряного набирає значення всецивілізаційного гніву проти поневолення людини людиною і переростає в гнів Божий з тієї причини, що люди не виконують свого призначення на землі, не бачать в ближньому собі рівного, теж створеного за подобою Божою, тому завжди страждаючого від неволі: "До Франції вітер примчав з Колими — / Чорний, забрьоханий вітер, / Звідтіль, де з тобою прощалися ми, / Звідтіль, де лиш ночі понурі самі, / Неначе дереворити. // Ночі такі, як полярна зима, / Чорні такі, як сама Колима, / Сині такі, як останнє "прощай". / Мертві такі, як відчай. // Ось звідти, від диких полярних заграв, / До Франції вітер сьогодні примчав, — / В країну Свободи, до Жанниних кіс / Крик міліонів приніс. // І ходить той вітер по площах і дачах; / Об мури Сорбонни товчеться / й неначе / Хтось там заламує руки і плаче... // Плаче, / що вітер з країни рабів / В країну Свободи даремно летів. // Даремно, бо тут — теж своя Колима! / Є тут "свобода", / та гордих нема" [1, с. 90]. Як вже було нами сказано, міфему в художньому творі завжди увиразнює тло. Саме фон твору вигідно підкреслює нібито нейтральний своїм змістом текстовий фрагмент, у який міфема трансплантована. Як у новелі М. Хвильового "Я (Романтика)" слова-міфеми "версальці" й "інсургенти" провокують можливість накладання подій громадянської війни в Україні на загальновідому трагедію учасників Паризької комуни з обох боків протистояння, так і в поезії І. Багряного "Вітер" абстрактна пишнокоса француженка Жанна асоціюється насамперед з Жанною д'Арк, плач за мурами Сорбонни — найдавнішого культурного центру Франції, частини Паризького університету — з трагедіями найкращих представників цього народу. "Своя Колима", виявляється, існує для кожної нації і в кожній державі, а збо-

лений "крик міліонів" [1, с.90] — буденне явище на планеті. З допомогою міфеми вітру І. Багряний надав глобальності явищам і страшним подіям, які пережив особисто в ув'язненні сам і яким був підданий український народ в роки сталінських репресій.

Міфема діє на підсвідомість значно потужніше, ніж фабула чи колізія, оскільки вони обмежені у своєму впливі на читача точним смисловим наповненням. Міфема ж завжди активна. Але при цьому міфема — не міф, не фрейм і навіть не міфологема. Вона обов'язково перепущена через душу автора. Згадаймо, в яких умовах був написаний І. Багряним вірш "Вітер". Перебування митця в таборах "Ді-Пі", переконання, що перша дружина й улюблений син-первісток фізично знищені репресивним радянським режимом, усвідомлення, що шляхи додому, в Україну, відрізані назавжди, ненависть з боку земляків-емігрантів, які зловтішно інтерпретували псевдонім письменника як приналежність до "червоних" і викрикували під вікном помешкання Багряного далеко не доброзичливі побажання, презирливо називаючи митця "комунякою". Тож повоєнна Німеччина для смертельно хворого митця аж ніяк не стала тихим раєм. Але й у таких екстремальних умовах він не лише працював творчо, а й не переставав бути активним громадським діячем. Щоб оправдати українських біженців перед світом, оскільки після перемоги у війні СРСР всіма можливими засобами поширював інформацію, що перед наступом радянської армії з рідного для них краю втікали тільки нацистські прибічники, вбивці й патологічні збоченці, І. Багряний написав статтю "Чому я не хочу вертатись до СРСР?", чим відразу ж викликав вогонь на себе радянської "охранки" і особисто "вождя всіх народів". Умови існування письменника були настільки важкі й небезпечні, що І. Багряний постійно носив при собі ампулу з ціанистим калієм, адже не бажав потрапити до рук енкаведистів живим. Оскільки радянська розвідка постійно розшукували письменника-емігранта в повоєнній Німеччині, існував ще й реальний ризик викрадення спецслужбами малолітніх дітей І. Багряного від його другого шлюбу, особливо сина Нестора. Та незважаючи на вкрай незавидне становище, саме І. Багряний наполегливо шукав порятунку не стільки для себе й своєї родини, скільки для десятків тисяч своїх земляків, яких не приймала на постійне проживання жодна країна світу, поки не домігся, щоб далека Австралія таки прислала по українських біженців у Італію два кораблі, погодившись забезпечити емігрантів з України і роботою, і житлом і гарантуючи їм австралійське громадянство.

Образ грому в поезії І. Багряного — міфема, яка використовувалася цим автором теж досить часто і завжди вдало. Поезія "Сосни шумлять" в основних рисах подає безвихідь типового українського повоєнного переселенця, що за ним слідкують і готові видати всім, хто заплатить, свої ж землячки-перевертні, такі ж біженці: "Сосни шумлять, і дроти гудуть, / І дощ накрапає — так, ніби й вдома. / Лиш серце щемить, мов на страту ведуть, / І щелепи зводить страшна оскома. // Оскома від лицарів, оскома від фраз, / Оскома від буйного патріотизму. / І хочеться нагло крикнуть не раз, / Втрачаючи в громі безглуздих фраз / Заткану димом Вітчизну: / — Стійте, обманщики, мавпи й папуги! / Тамтарарамщики і калатали! / Щоб вам заціпило від тої осуги, / Мо' б, ви нарешті брехать перестали?! // Серцем подлі і розумом ниці, / Братоубійники і словоблуди! / Боже! Боже, який же вогонь загориться / Від того Каїна і Іуди?! // Він звик підглядати за вами ревно / У

дірочку у замочку, / Він звик оклепати вас скрізь і напевно, / Всім охранкам даючи "відомість точну". / По Сі-ай-Сі, як колись по гестапах, / Він влаштувався, не давши маху, / І тепер там тягає по всіх етапах / Ваше ім'я, немов костомаху. // Це ж він, бруднющий, з ентузіазмом / Хоче гортати вам душу й білизну, / Це ж він при тому кричить до спазми / Про Бога і про Вітчизну. / Це ж він шукає завжди нагоди / Цвісти крикливим таким розмаєм, / У бубни б'є і в "сурму" виводить, / І жовчю своєю ваш зір заливає. // Господи Боже! Це скільки ж можна?! / І де ж той грім, що пророчила мати?! / Щоб змів, щоб знищив, щоб геть розгаратав / Цей рід безумного Герострата?! // Та підлих не сіють і не орють, / І Юди родяться, річ відома... // Сосни шумлять, і дроти гудуть, / І дощ накрапає — / так, ніби й вдома" [1, с. 88 — 89]. Як бачимо, міфологеми "Герострат" і "Юда" в тексті вірша вмотивовані, доречні й читачам гранично зрозумілі, а ось слово "грім" у другій строфі зовсім не стає міфемою, а тільки метафорою для позначення безпредметної, зате патетичної балаканини. В передостанній же строфі слово "грім" підтекстово фігурує у словосполученні "громи небесні", бо лише про таку кару, призначену Богом найбільшим земним грішникам, могла вести мову ненька ліричного героя в його дитинстві. Отже, набирає ознак міфеми, здатної пояснити не тільки ступінь зневаги ліричного героя до новоявлених "сексотів", але й рівень щохвилинних страждань і мук проживання чесної людини поряд з ними.

Міфема може повноцінно існувати в прозовому творі, але в поетичному від неї набагато більше користі. До того ж, її навантаження в ліриці значно потужніше. Сміємо наголосити, що інтерпретація поезій часто-густо не вдається літературознавцям виїмково з причини невміння виявити й пояснити якраз міфему, а не текст вірша взагалі, особливо якщо міфем у вірші кілька, як, наприклад, в "Оді до Сталіна" І. Багряного. Епіграфом до цього твору став витяг з промови вождя, що стосувався українських біженців у повоєнне лихоліття: "Эти украинцы мечуться как бездомные собаки по всему свету, но карающая рука пролетариата всюду настигнет их" [1, с. 491]. Перша частина поезії — типовий пролог, в якому натрапляємо на промовисті алюзії, котрі стосуються хвалебного вірша М. Рильського, що йому судилося стати "Піснею про Сталіна", а також тюремного минулого І. Багряного-в'язня: "Писали всі тобі і не жаліли рим, / То й ми напишемо, як Рильський той Максим, / І розквитаємось за давню нагороду — / За "баланду" тюремну... / Отже, пишем оду!.." [1, с. 491]. Безперечно, І. Багряний не ставив за мету підкреслити, якою ціною був написаний М. Рильським одіозний вірш, не зробив навіть натяку на арешт поета в день його народження, на тортури, під час яких Максимові Тадейовичу було з м'ясом вирвано вус, через що надалі М. Рильський раніше пишних вусів уже носити не міг. Поет Максим Рильський в "Оді до Сталіна" цікавить І. Багряного тільки як придворний співець сталінського режиму. В наступній частині поезії І. Багряного появляється виразна міфологема, що в іншому випадку могла би вважатися простим епітетом: "О Йосипе! — не так, / О Йосипе кривавий" [1, с. 491]. Проте історія Російської імперії справді знала царя, прозваного Кривавим, — Миколу II, який у 1905 році потопив у крові мирну демонстрацію, очолену попом Гапоном. Образ Миколи II, до речі, найяскравіше зринає в останній частині "Оди до Сталіна", де останній російський імператор нібито передає свої повноваження Сталіну: "Але — стривай. Це хто там так волає? / Ага, д и н а с т і я "Второго Ніколая!" / Династія "Кривавого". Чого він там ячить? / Чого лепече, мов дитя, той Ніколай? А цить...// Резон! Ура! Диктаторе, п р и й м а й: / Чоло схиляє імператор Ніколай / Перед т о б о ю. Він навколюшки стає / І т и т у л свій т о б і передає. / Осанна, о істото злая! / О п е р ш и й лицарю В т о р о г о Ніколая! / О генію! О самодержцю величавий! / О Й о с и п е КРИВАВИЙ — плюс — КРИВАВИЙ! / Микілка був лиш немовля перед тобою, / ТИ велетень, ТИ все в крові втопив. / ТИ сотворив добу, відкрив її й закрив, / І зватимуть її к р и в а в о ю добою, Т в о є ю тобто. / Прогримиш на всі віки й держави, / О Й о с и п е КРИВАВИЙ — плюс — КРИВАВИЙ" [1, с. 492 — 493]. Міфологема передбачає належне уявлення читачів-реципієнтів про той факт, на який згорблено покликлання. Микола II для покоління українських письменників "Розстріляного Відродження", як і для їхніх сучасників, звичайно, був відомим насамперед як Микола Кривавий, останній цар з династії Романових.

Проте ім'я чи прізвище історичної особи не завжди стає міфологемою в художньому тексті. Чим менше має соціум належної інформації про історичного персонажа, тим більший шанс історичного імені, прізвища або простонародного прізвиська з розряду міфологеми перейти в міфему (до речі, у цьому ж вірші І. Багряного підтекстово звучить ім'я Івана Грозного (Івана Лютого) як назва загальна, а тому теж вжита в якості міфеми: "Я хочу придобритися, щоби не був ти лютий" [1, с. 493]). Найменший уламок міфу — міфема — не розшифровує ні історичних подій, ні діянь історичної особи, але на рівні підсвідомості читача-реципієнта активізує весь запас його знань про конкретну подію чи історичного діяча. У поезії І. Багряного "Ода до Сталіна" фігурують такі історичні постаті як Отреп'єв і Малюта Скуратов. Останній рядок в останній строфі з відверто брутальними образами: "О Й о с и п е... Усі епітети юрбою / Зійшлись і товпляться, та гідного нема. / Н е м а.. У людській мові їх нема, / Геть бліднуть всі слова перед тобою. // Ти все перевершив, / і всіх ти перегнав, / І все переступив, / і всіх переплював, / О дум володарю!!. Як той чиряк на тілі. / О Цезарю — Отреп'єв — Джуґашвілі!" [1, с. 492] — аж ніяк не прирівнюють Йосипа Джуґашвілі до Юлія Цезаря. Згадка про античного правителя лише увиразнює мрію Сталіна залишитися, як і Цезар, безсмертним у людській пам'яті. Значно ближчим за суттю до імені та прізвища радянського вождя є прізвище Григорія Отреп'єва, вихідця з боярського середовища, колишньогоченця Ч?дового монастиря в московському Кремлі, згодом — Лжедмитрія I, що на початку XVII століття проголосив себе російським царевичем, рідним сином Івана Грозного. Самозванець Гришка Отреп'єв тотожний Йосипу Сталіну характером присвоєння найвищої державної влади, витворенням культу особи, намаганням створити нестерпні умови для всіх іншомислячих. Ще одна історична російська постать в "Оді до Сталіна" — Малюта Скуратов (Григорій Бельський), уявним орденом якого нагороджує вождя ліричний герой наприкінці твору: "Але не думай, що ми "злі, як пси" — Ти любиш ордени, — будь ласка, НА Й НОСИ: / Я хочу придобритися, щоби не був ти лютий, / І о р д е н в и д а ю / "СКУРАТОВА МАЛЮТИ". / Носи його на втіху і на славу, / О Й о с и п е КРИВАВИЙ — плюс — КРИВАВИЙ" [1, с. 492 — 493]. У російській історії Малюта Скуратов відомий як найжорстокіша людина свого часу. Його набуте прізвисько стало синонімом іменників "кат", "убивця", "найбільший злочинець".

Скуратов — вулична кличка, утворена від прізвиська батька Лук'яна Бельського, прозваного Скуратом за грубу шкіру обличчя, що виявилася подібною до потертої замші. Бельські були низькорослі, тому Григорія, як і його батька, також прозивали Малютою. У часи Івана Грозного, зокрема в період опричних репресій, Малюта Скуратов став керівником опричнини, правою рукою швидкого на розправу царя, оскільки без жодних вагань виконував найкривавіші царські примхи. Отримавши в 1570 році титул думного дворянина, Малюта Скуратов уже не зупинявся ні перед чим. У 1569 році від імені царя він уголос перелічував "ви?ни" старицького князя Володимира Андрійовича перед його стратою, з підпорядкованими йому опричниками систематично збройно нападав на особняки московських бояр, воєводів і дяків, щоб силою відбирати молодих і вродливих дружин і дочок для двірцевих оргій. Коли в 1568 році митрополит православної церкви Московського князівства Філіп II (Філіп Количев) відмовився від імені церкви благословляти опричників на їхні ординські напади на мирних людей і насмілився вголос осудити таке явище, Іван Грозний позбавив його митрополії і відправив у Тверський Отроч у монастир, а в грудні 1569 року саме Малюті Скуратову наказав позбавити опального митрополита життя. Вдершись зі своїми опричниками в храм під час Богослужіння, Малюта Скуратов власноручно задушив Філіпа II біля церковного вівтаря. Після захоплення за наказом Івана Грозного у січні 1570 році Великого Новгорода саме Малютою Скуратовим було ініційоване масове вбивство всіх жителів цього міста. Злочинну розправу опричників над безоружними дітьми, жінками й старими людьми вважають однією з найстрахітливіших подій у світовій історії, а сучасні історики навіть висловлюють припущення, що саме в 1570 році загинула в зародку четверта східнослов'янська нація. У народну пам'ять новгородська різанина з неймовірними погромами ввійшла промовистими прислів'ями: "Не такий страшний цар, як його Малюта", "На тих вулицях, де проїжджав Скуратов, й курка не кудкудакає". Народні легенди донесли й інші факти садизму Івана Грозного й Малюти Скуратова. Наприклад, запідозривши княжну Долгорукову в дошлюбній втраті цноти, цар наказав негайно втопити свою наречену, що було безжалісно виконано Григорієм Бельським. Душогуб і злочинець Малюта Скуратов був великою мірою співрівний Сталіну в його всенародних каральних санкціях, спрямованих проти безневинних громадян СРСР. У вірші І. Багряного возведення Йосипа Джуґашвілі в чин першого лицаря Миколи Другого і нагородження вождя орденом Малюти Скуратова — не просто в'їдлива пародія на процедуру радянських державних визнань і нагород, а насамперед акцентування на жахливій ролі Сталіна в історії народів СРСР. Міфеми вірша в цьому випадку несуть особливе навантаження.

Література

1. Багряний І. Золотий бумеранг та інші поезії / Іван Багряний. — К.: Рада, 1999. — 679 с.
2. Багряний І. Огненне коло / Іван Багряний. — К.: Варта, 1992. — 124 с.
3. Багряний І. Під знаком Скорпіона: Поезія. Проза. Публіцистика / Іван Багряний. — К. : Смолоскип, 1994. — 240 с.
4. Багряний І. Тигролови / Іван Багряний // Багряний І. Тигролови. — К.: Молодь, 1991. — С. 4 — 232.
5. Барка В. Рай / Василь Барка. — Джерсі Сіті — Нью Йорк: Свобода, 1953. — 309 с.
6. Барка В. Спокутник і ключі земні / Василь Барка. — К.: Орій, 1992. — 428 с.
7. Винниченко В. Слово за тобою, Сталіне! / Володимир Винниченко // Винниченко В. Оповідання. Слово за тобою, Сталіне! Чорна Пантера і Білий Ведмідь. — К.: Наукова думка, 1999. — С. 95—370.
8. Костенко Л. Неповторність: Вірші. Поеми / Ліна Костенко. — К.: Молодь, 1980. — 223 с.
9. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт. уклад. Ю. І. Ковалів. — Київ: ВЦ "Академія", 2007. — 6о8 с.
10. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 2 / Авт. уклад. Ю. І. Ковалів. — Київ: ВЦ "Академія", 2007. — 624 с.
11. Самчук У. Волинь: Роман у трьох частинах, двох томах / Улас Самчук. — К.: Дніпро, 1993. — Т. 1. — 574 с.
12. Самчук У. Волинь: Роман у трьох частинах, двох томах / Улас Самчук. — К.: Дніпро, 1993. — Т. 2. — 334 с.
13. Самчук У. Марія / Улас Самчук // Самчук У. Марія. Барка В. Жовтий князь. — К.: Український Центр духовної культури, 1997. — С. 3 — 131.
14. Самчук У. Чого не гоїть огонь / Улас Самчук. — К.: Український письменник, 1994. — 234 с.
15. Стельмах М. Правда і Кривда: Марко Безсмертний / Михайло Стельмах// Стельмах М. Твори в шести томах. — К.: Дніпро, 1973. — Т. 4. — С. 5-442.
16. Тичина П. Вітер з України / Павло Тичина. — К.: Український письменник, 1993.— 270 с.
17. Хвильовий М. Сині етюди. — К.: Радянський письменник, 1989. — 423 с.
18. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. — К.: Дніпро, 1985. — 640 с.
19. Шлемкевич М. Загублена українська людина. / Микола Шлемкевич. — К., 1992. — 157 с.
20. Шолохов М. Тихий Дон: Роман в четырех книгах / Михаил Шолохов. — Книга первая и вторая. — М.: Художественная литература, 1980. — 666 с.
21. Шолохов М. Тихий Дон: Роман в четырех книгах / Михаил Шолохов. — Книга третья и четвертая. — М.: Художественная литература, 1980. — 736 с.
22. Юнг К. Г. Борьба с Тенью / Карл Густав Юнг // Юнг К. Г. Бог и бессознательное. — М.: Олимп, 1998. — С. 454 — 477.

Ольга Слоневская. Мифема и художественный текст: особенности, роль, функции наименьшего отрывка мифа.

В статье на материале украинской диаспоры 20 х — 50 х гг. XX в. рассматриваются основне художественные тропы методологи мифологизма: миф, архетип, фрейм, патерн, мифема, мифологема.

Ключевые слова: *архетипная критика, миф, міфологема, мифема.*

Olha Slon'ovska. Mythema and literary work: the peculiarities, role and functions of the least part of a myth.

The article reveals the main literary means of the methodology of the mythologizm on the basis of the Ukrainian diaspora in 20th-50th years of the XXth century: myth, archetype, frame pattern, mythema, mythologema.

Key words: *archetype critics, mythologema, mythema.*

Лінгвопростір Олександра Олеся: концепти і концептуалізація

Голобородько К. Ю. Ідіостиль Олександра Олеся: лінгвокогнітивна інтерпретація / К. Ю. Голобородько. — Х. : ХІФТ, 2010. — 528 с

А. О. Новиков,
доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри української літератури та методики викладання
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

У сучасному олесезнавстві з'явилась монографічна праця К. Ю. Голобородька, що репрезентує аналіз поетичного мовомислення видатного українського поета з позицій новітніх дослідницьких методик. Автор монографії визначає світоглядно-естетичні пріоритети поетової мовотворчості, детально подає опис художньо-мовного універсуму Олександра Олеся, визначає чинники, які вплинули на формування поета з яскраво вираженою національною харизмою. Наводиться періодизація лінгвокреативної діяльності митця. На підставі зібраних та опрацьованих автором монографії матеріалів виокремлено такі періоди дослідницького дискурсу творчості:

1) початок ХХ століття, коли відбулося входження письменника в українську літературу;

2) 20—40 роки минулого століття, пов'язані переважно з дослідженнями, що здійснювалися на еміграції;

3) 50—80 роки ХХ стоілття, коли розпочався процес переосмислення поетової спадщини на батьківщині;

4) друга половина 80-х років ХХ століття — початок ХХІ століття, коли утвердився образ поета як класика українського художнього слова.

К. Ю. Голобородько визначає мовно-художню і мовноментальну своєрідність Олесевого стилю, що полягає в органічному сплаві концепцій, мотивів, образів, єдності зображальних і виражальних засобів. Особливості ідіостилю реалізуються в мові творів поета, яка характеризується синкретизмом, музикальністю, панорамністю, кольористичністю. Орієнтація на національне і європейське відбивається в лексиці його творів. На вербальному рівні виражається психологізм та емотивність. Поетичне мовлення О. Олеся характеризується персоніфікованим авторським мовомисленням, антитетичністю й розгалуженою тропеїчною системою.

Олександр Олесь, за висновком автора монографії, синтезував у своїх творах низку мовно-літературних здобутків: стихію української романтичної поезії та класицизму, новаторство модернізму, стилістику "високої" мови та просторіччя. Традиційність стилістики, поетичної образності, символіки природно продовжується Олександром Олесем у пошуках самобутніх форм вираження картини світу. Глибоке сприймання культурних універсалій іманентно зумовлює їхнє переосмислення, підпорядковане філософській та естетичній концепції митця. Саме така мовна й мовносвідомісна культура О. Олеся виформовує парадигму його творчості.

У монографічному дослідженні К. Ю. Голобородько наголошує на антропоцентричності мовомислення поета, визначає людину як стратегічний концепт у його творчості, аналізує концепт "народ", висвітлює поетичну персоналізацію концепту "Бог", подає лінгвопоетичну інтерпретацію антропонімів, репрезентує шдивідуально-авторське осмислення концепту "життя" в художній семантиці О. Олеся.

Особливий інтерес становить інтерпретація Олесевого Я, що містить низку іпостасей ліричного героя, серед яких "Я — природа", "Я — борець", "Я — любов", "Я — вигнанець", "Я — світ емоцій і почуттів", "Я — зовнішність", "Я — мої предмети". Оригінальним є мовно-поетична інтерпретація душі, серця, думок і пісень ліричного героя та описи художньо-семантичних обертонів поетового Я.

Всесвіт О. Олеся характеризується крізь низку концептів: "світ", "простір", "земля", "природа", "час", парадигму географічних назв, що відбивають особливості тогочасного та індивідуально-авторського світоусвідомлення.

Автором монографії укладено та наведено найповніші бібліографічні покажчики творів Олександра Олеся (483 позиції) та публікацій про нього (697 позицій).

Монографія К. Ю. Голобородька становить безперечний науковий інтерес та буде корисною літературознавцям, мовознавцям, дослідникам ідіостилістики, культурологам, учителям-гуманітаріям загальноосвітніх шкіл та студентам-філологам, загалом усім, хто цікавиться проблемами естетики і функціонування художнього слова.

Куцевол О. Життя і творчість письменника у дзеркалі поетичної критики: [навчальний посібник]. — Вінниця, 2010. — 280с.

Лілія Овдійчук,
кандидат педагогічних наук
Рівне

Монографічні теми, що передбачають вивчення життєпису та творчого доробку письменника у межах шкільної програми значно переважають оглядові за обсягом навчального часу й матеріалу. Сучасна методика має у своєму арсеналі багатий запас форм, методів, прийомів вивчення біографії та творчості митця. І від того, як буде подана монографічна тема, яким буде її зміст і методика опрацювання, залежить глибина, цілісність, рівень осмислення доробку майстра слова, його внеску в літературу, а також особистісна зацікавленість учнів індивідуальністю письменника, його життєвим кредо, характером, світом захоплень.

Досвідчені словесники "оживлюють" уроки уривками зі спогадів, листів, щоденникових записів, поезіями, що присвячені митцям. Проте вчителеві не завжди вдається знайти потрібний матеріал, бо нинішня ситуація із забезпеченням бібліотек: шкільних, сільських, районних, міських, — катастрофічна: надходження мізерні, випадкові і принагідні.

Посібник Ольги Куцевол "Життя і творчість письменника у дзеркалі поетичної критики" — знахідка для вчителя української літератури, адже зібраний матеріал унікальний. Проведена автором пошукова робота надзвичайно скрупульозна і трудомістка.

Поетичні твори про митців слова упорядковані за хронологією відповідно до шкільної програми. Посібник структурований за такими розділами: усна народна творчість, давня українська література, нова українська література (література першої половини XIX ст., література 70—90-их років XIX ст., література 10-х років XX ст.), новітня література (література 20—30-х років XXст., література другої половини XX ст.) та українська література за межами України.

У передмові дослідник подає вичерпну інформацію про "поетичні відгуки" і умовно класифікує їх на дві великі групи: твори історико-бібліографічного характеру, які висвітлюють сторінки життя і творчості письменника, та твори художньо-філософського характеру, присвячені осмисленню сучасних проблем через призму творчості й особистості митця слова. У межах цих груп автор розрізняє поетичні оцінки творчості письменників певного періоду або конкретного автора, розповіді про окремі епізоди життя, відгуки про відвідання музею-садиби письменника, опис місць, пов'язаних із життям і творчістю письменника, вірші-спогади побратимів по перу та враження від прочитаного твору, його персонажів та ін. До другої групи належать, за авторським баченням, вірші — уявні звернення наших сучасників до митців попередніх поколінь, перегук їхніх думок і почувань, спогади про події з їхнього життя, пов'язані з творами письменників, вірші-замальовки, що виникли в уяві поетів під впливом особистості побратимів по літературному цеху та ін.

Осібно варто відзначити методичну основу для використання цінних матеріалів на уроках літератури та під час проведення позакласних заходів. Переконливими є десять доказів на користь застосування матеріалів "поетичної критики" у шкільному вивченні української літератури. Зокрема, це висока емоційність поданих текстів, уникнення сухого академізму у викладі біографії письменника, наочне демонстрування культурного діалогу поколінь, сконцентрованість думок у віршованій формі, які відображають риси вдачі, характеру, кредо, захоплення письменника. Окрім цього, вірші насичені метафоричними узагальненнями, образами-символами, перифразами, афоризмами, тому, як слушно зауважує вчений-методист, багато з них стали яскравими явищами літературного процесу своєї доби.

Укладач посібника пропонує широкий діапазон застосування поетичних текстів. Вони доречні під час вивчення різних видів програмового матеріалу, зокрема оглядових і монографічних тем, а також у процесі розгляду теоретико-літературних понять та у позакласній роботі.

Цікаві й ефективні форми роботи з поезіями автор пропонує під час вивчення біографії письменника (як матеріал для формулювання теми в її образному еквіваленті, добору епіграфа). Заслуговують на увагу й завдання різних видів для класів гуманітарного профілю. Вичерпні методичні рекомендації щодо застосування текстів "поетичної критики" подано на етапі вивчення художнього твору й літературознавчих термінів і понять.

Цікавими, на нашу думку, є інтерактивні форми, методи і прийоми роботи із матеріалами "поетичної критики": "Акваріум", "Мозковий штурм". Нестандартні дослідницькі завдання (зокрема проектування): творчі, дослідницькі, практично зорієнтовані — допоможуть учителеві зацікавити учнів, спонукати до оригінальних шляхів виконання завдань.

Посібник має практичне значення, оскільки буде корисним й учителям-словесникам і студентам, що опановують фах учителя української літератури, зацікавить він і дорослого читача, який не байдужий до красного письменства, а також учнів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів.