

# Українська література

в загальноосвітній школі

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ  
НАПН УКРАЇНИ

Науково-методичний журнал

№ 6—7, червень-липень 2012

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 31 травня 2012 р.

**За підтримки видавництва**

**«Антросвіт»**



**481—37—70**

**04053, Київ-53,**



**вул. Артема, 52-Д**

**Редакція журналу**

**«Українська література**

**в загальноосвітній школі»**



**E-mail: ukr\_lit@ukr.net**

## ЗМІСТ

### Портрети вчених-методистів України

**Дига Н.** Творча діяльність професора Ніли Йосипівни Волошиної з проєкцією на сьогодення. Круглий стіл на вшанування пам'яті провідного науковця, вченого, людини доброї і щирої душі. . . . . 2  
**Халін В., Лісовський А.** Пам'яті вченого-методиста. Рецензія на біобібліографічний покажчик "Ніла Йосипівна Волошина". . . . . 5

### Літературознавство і школа

**Іванишин П.** Заручники нігілізму та творці буття: роздуми про постмодерн і літературу. . . . . 6  
**Голобородько Я.** Стильовий гербаріум Мар'яни Савки. . . . . 12

### Фахові проблеми

**Шуляр В.** Методика організації рефлексії на уроці літератури. . . 16  
**Логвіненко Н.** Рецензія на науково-методичний посібник "Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти" В.І. Шуляра. . . . . 20  
**Кошара Ю.** Про стан самостійної роботи учнів з підручником української літератури (основна школа). . . . . 22  
**Фасоля А.** Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. . . . . 26  
**Ревчук С.** Розробка компетентнісних завдань з української літератури. . . . . 32

### Конкурс "Краса і сила мистецтва слова"

#### Номінація "Урок літератури — це витвір мистецтва"

**Черненко В.** Правда, обпалена війною. Доля народу крізь призму авторського бачення та оцінки Олександра Довженка в кіноповісті "Україна в огні". . . . . 37  
**Шепель С.** Вивчаємо "Казку про яян" Емми Андієвської. . . . . 40

#### Номінація "Сценарій позакласного заходу"

**Мовмига Ю.** Я — особистість. Виховна година, присвячена Олександрові Жданову, колишньому випускнику гімназії. . . . . 41

### Учитель року — 2012

**Філіна Т.** Слово про вчителя. . . . . 45  
**Целищев О.** Педагогічна та методична діяльність Л.А. Назаренко. . . . . 45  
**Назаренко Л.** Проектно-конструкторська модель уроку літератури. Драма-феєрія "Лісова пісня" Лесі Українки. . . . . 47

### Література рідного краю

**Кравченко В.** Голосом степу про любов. . . . . 50

### Факультатив

**Дига Н., Юхименко І.** Синтез жанрів утопії та антиутопії в романі "Сонячна машина" Володимира Винниченка. . . . . 54

### Готуємо майбутнього вчителя

**Романишина Н.** Методика вивчення малої прози О. Довженка на основі теоретико-літературознавчої рефлексії. . . . . 58

### На засадах родоцентризму

**Вертій О.** За законами Роду. . . . . 62

### Індекс видання 22410

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 7.5. Зам. 4446

Друкарня ТОВ «ЗАДРУГА»

м. Київ, вул. Фрунзе, 86

© «Українська література в загальноосвітній школі», 2012



## Творча діяльність професора Ніли Йосипівни Волошиної з проекцією на сьогодення

*Круглий стіл на вшанування пам'яті провідного науковця,  
вченого, людини доброї і щирої душі*

**Надія Дига,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький  
ДПУ імені Григорія Сковороди"

18 квітня 2012 року в ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" за круглим столом зібралися студенти філологічного факультету з нагоди **Дня науки та вшанування пам'яті провідного науковця, видатного вченого Ніли Йосипівни Волошиної.**

Відкрила захід колишня аспірантка Ніли Йосипівни, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української і зарубіжної літератури та методики навчання **Н.В. Дига**, яка разом із старостою 3 курсу філологічного факультету **Анною Романчук** привітали учасників зібрання.

На засіданні круглого столу були присутні Логвіненко Н.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України, головний редактор науково-методичного журналу "Українська література в загальноосвітній школі", співавтор шкільної програми і шкільних підручників з української літератури; Свириденко О.М., кандидат філологічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи; Будугай О.Д., кандидат філологічних наук, доцент; Сушко Л.В., учителька Слобідської ЗОШ I—III ступенів Кагарлицького району Київської області, студентка 5 курсу заочної форми навчання та студенти 4-го і 3-го курсів філологічного факультету.

У вступному слові **О.М. Свириденко** сказала, що в сучасному науковому світі проблеми методики викладання літератури поглиблюються й актуалізуються паралельно зі зростанням тотальної глобалізації та уніфікації освіти. Це добре відчувала і видатний науковець, відомий в усій Україні та за її межами, Ніла Йосипівна Волошина. О.М. Свириденко наголосила на важливості літератури як усеохоплюючого предмета, вивчення якого є необхідною умовою підготовки фахівця гуманітарної сфери. Саме тому перед дослідниками, викладачами й учителями поставлені відповідальні завдання — виробити комплексний підхід до викладання цієї дисципліни й оцінювання знань студентів. Науково-методична спадщина Ніли Йосипівни Волошиної — це синтез складних питань шкільної літературної освіти та методичної підготовки майбутніх педагогів філологічного напрямку. Вчена постійно переймалася актуальними проблемами сьогодення, наприклад, інтерпретацією літературного дискурсу і фаховою майстерністю вчителя-словесника.

Обговорення теми круглого столу здійснювалося за такими напрямками:

1. **Н. Й. Волошина як людинолюбець, добротворець, Берегиня-мати.**
2. **Модель учителя-словесника за концепцією Н. Й. Волошиної.**



### 3. Науково-методичні проблеми сьогодення в дослідницькому доробку Н.Й. Волошиної.

#### 4. Н.Й. Волошина як творець шкільної навчальної книги.

Учасники засідання заслухали доповіді про особистість, яка поєднала в собі найкращі людські риси, про багатовекторну наукову діяльність Н.Й. Волошиної, про створення авторитетним ученим програм і підручників для школи. Значну увагу зокрема було приділено використанню нетрадиційних технологій у вивченні української літератури, про які заявила у свій час Ніла Волошина.

**Н.В. Дига**, виступаючи з доповіддю на тему: "**Постать Н.Й. Волошиної у житті науковця-викладача**", сказала: "Наш філологічний факультет, зокрема й кафедра української і зарубіжної літератури та методики навчання, має угоду про співпрацю з лабораторією літературної освіти Інституту педагогіки НАПН, підписану ще тоді, коли її очолювала доктор педагогічних наук, професор Н.Й. Волошина. Відомого і пошанованого вченого неодноразово запрошували на науково-практичні конференції, методичні семінари, круглі столи. Ніла Йосипівна Волошина була активним учасником науково-педагогічного життя і в Переяслав-Хмельницькому університеті. Я пам'ятаю, як упродовж 2001—2004-го років учений-методист читала курс лекцій з методики навчання української літератури. На лекціях, які відвідувала і я, як її аспірантка, окрім глибокого знання програмового матеріалу, бездоганної методики викладання, Ніла Йосипівна зачарувала слухачів майстерним декламуванням прози або ліричних творів. Вона була учасником круглих столів, де обговорювалися питання, пов'язані з проблемами літературної освіти, популяризувалися програми і підручники, посібники, створені нею і її колегами-однодумцями. Наші студенти в особі Ніли Йосипівни бачили взірця учителя-словесника, українця, мудрого радника, людини, закоханої в методичну роботу. Я щаслива, що належу до тих людей, які безпосередньо знали Нілу Волошину, співпрацювали з нею. Пам'ятаю кожну нашу зустріч у лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки, на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях, семінарах, читаннях. Згадую останню поїздку науковців на Треті Довженківські читання. Найбільше враження викликала випадкова зустріч Ніли Йосипівни із вчителькою української мови і літератури Соснівської загальноосвітньої школи (див. фото).

Треба було бачити здивовані очі вчительки, яка вперше побачила творця шкільної програми і підручників з української літератури. Розпочалася розмова між відомим в усій Україні науковцем і народною вчителькою. Мені вдалося навіть сфотографувати цей момент радості. Ми, аспіранти, знали Нілу Йосипівну як яскравого вченого-педагога, турботливого наукового керівника, прозорливого наставника, сердечну та чуйну людину. Під керівництвом Ніли Йосипівни у 2006 році я



захистила кандидатську дисертацію на тему: "Розвиток пізнавальної активності учнів 5—8 класів на уроках української літератури в процесі вивчення художніх творів історичної тематики" зі спеціальності 13.00.02 — теорія і методика навчання (українська література). Протягом десяти років я бачила її у постійній нелегкій науковій праці, спостерігала за манерою спілкування з людьми, за тим, як аспірантам і магістрантам Ніла Йосипівна давала слушні поради, розробляла переможні стратегії їхніх дисертацій".

**Н.М. Логвіненко** відзначила, що угодою про співпрацю лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН з Переяслав-Хмельницьким педагогічним університетом імені Григорія Сковороди передбачено проведення спільних конференцій, семінарів, наукових круглих столів з питань професійної підготовки, обміну науково-методичною літературою. Нілі Волошиній, ученому-лідеру, за словами В.Шуляра, удалося створити дух-ауру співдружності, особистих взаємин — і закритих, і відкритих. Наталя Михайлівна наголосила, що редакція науково-методичного журналу "Українська література в загальноосвітній школі" поповнює бібліотеку філологічного факультету своїми виданнями. Н.М. Логвіненко, головний редактор названого журналу, презентувала книгу "**Ніла Йосипівна Волошина: біобібліографічний показник**", яку видано коштами аспірантів Н.Й. Волошиної. Книжка вміщує бібліографію заслуженого діяча науки і техніки України, ілюстровану світлинами, представлено науковий доробок ученої за 40 років наукової та науково-педагогічної діяльності. Старший науковий співробітник Н.М. Логвіненко наголосила на важливій ролі біобібліографічного показника, що є методичною підтримкою викладачів вишів, педагогів, студентів й аспірантів при підготовці до викладання української літератури та її методики, а також при написанні дисертаційних досліджень у царині методики. Розуміння сучасними студентами престижу науки стимулює їх до написання наукових робіт.

Книга викликала інтерес в учасників круглого столу.

Староста групи, студентка 3-го курсу **Анна Романчук** на фоні фільму про життєві стежини Ніли Йосипівни Волошиної розповіла про душевну простоту, наполегливість, життєву мудрість, надзвичайну працелюбність, чесність, порядність, людяність ученого, доктора педагогічних наук, професора, головного наукового

співробітника лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України. "Життєвий шлях такої Людини — це шлях служіння Народу, улюбленій Справі, українській Державі", — такими словами завершила розповідь студентка.

"Н.Й. Волошина велику увагу надавала питанню виховання засобами мистецтва слова. Вона неодноразово підкреслювала, що "неоціненним є значення

української літератури в естетичному, моральному вихованні юних громадян України". Одним із основних джерел для виховання національної самосвідомості учнів є навчально-методичний посібник, виданий за редакцією доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й.Волошиної під назвою "Ми є. Були. І будемо ми!" (2003р.), — зазначила студентка 3-го курсу, староста групи молодших спеціалістів **Жибчин Юлія**.



Майстер педагогічної науки Н.Й. Волошина досліджувала досить широкий спектр науково-методичних проблем. Які саме питання аналізує методист у своїх творчих здобутках — студенти проаналізували в підготовлених наукових доповідях.

Так, наприклад, розглядаючи проблему моделі учителя-словесника, студентка 3-го курсу **Богдана Доброскок** визначила систему діяльності вчителя, її основні функції за концепцією Н.Й. Волошиної.

**Марина Ткачук**, студентка 3-го курсу, зазначила, що сьогодні перед учителем поставлено завдання створити такі умови, дібрати відповідні форми, методи й прийоми, які б забезпечили розвиток творчих здібностей учнів і сприяли б ефективному розвитку інтелекту. Цьому питанню належну увагу надавала й Н.Й. Волошина, наголошуючи, що важливим джерелом творчої діяльності учнів є життєві враження. Недооцінка їх в окремих випадках — явище негативне. Адже в літературно-творчій практиці письменників життєві враження мають першорядне значення. Під час засвоєння літературно-мистецького твору школярем його діяльність якоюсь мірою адекватна діяльності письменника. Звідси необхідність розвивати художню спостережливість учнів, виробляти в них уміння бачити в навколишньому світі і в літературному творі найбільш характерне. Активізується творча діяльність школярів і під час виразного читання художнього твору. Учні вдосконалюють уміння відтворювати засобами виразного читання настрої та переживання персонажа, використовувати такі засоби виразності, як міміка і жести, учаться ділити текст на емоційно-змістові частини, визначати виконавське завдання, виразно читати й інсценізувати діалоги в розповідному творі, усно малювати й працювати з ілюстрацією.

**Ліскун Ірина**, студентка 3-го курсу, підкреслила, що діяльність Н.Й.Волошиної була спрямована на розвиток науково-методичної компетенції учнів, формування освіченої, творчої, національно свідомої, життєво і соціально компетентної особистості, формування комунікативної компетенції учня.

Основною думкою доповіді **Галини Журавель** стало розкриття секрету феномена наукового керівника — Ніли Йосипівни Волошиної. "Яким була науковим

керівником, лідером, особистістю в науці Ніла Йосипівна?" — розмірковувала молода дослідниця.

Свій виступ **Асанова Катерина** зосередила на проблемі "повсюдного цільового знищення в українському літературному просторі творчої особистості" (за словами Н.Волошиної).

**Величківська Юлія** звернула увагу на особливий здобуток Н.Й. Волошиної — заснування в 1999 році науково-методичного журналу на допомогу вчителю "Українська література в загальноосвітній школі". Студенти, магістранти, аспіранти, перечитуючи часопис, використовують інформацію, яка подана в ньому, під час підготовки до практичних і лабораторних занять, а також при написанні курсових, бакалаврських та магістерських робіт. У 2011 році було успішно започатковано конкурс "Краса і сила мистецтва слова", присвячений світлій пам'яті Н.Й. Волошиної — доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, засновника і головного редактора часопису. Цей конкурс зацікавив багатьох філологів, які на сторінках журналу діляться своїми здобутками, творчими ідеями, методичними розробками. Студентка закликала присутніх узяти активну участь у конкурсі.

**Цимбал Юлія**, студентка 3-го курсу, присвятила доповідь аналізу навчально-методичного посібника "Наукові основи методики літератури" (2002 р.), виданого за редакцією Ніли Волошиної. Студентка відзначила, що з'ява посібника стала науково-педагогічним явищем тому, що знаменує етап завершення дискусії про те, якою повинна бути літературна освіта в Україні. У книзі багато уваги приділяється проблемам "учитель—учень", "учень—література", "учень—літератор", закономірностям навчання і виховання засобами мистецтва слова, які мають не тільки теоретико-педагогічне, а й практичне обґрунтування. У цій праці простежується новаторський підхід до викладання предмета, проведення уроку літератури.

Розмірковуючи про функції і призначення предметного підручника, **Ольга Бригида**, студентка 4-го курсу, підкреслила, що для авторів підручника "Українська література для 6 класу" (2007 р.) Н.Й. Волошиної й І.В. Одинець було дуже важливо запропонувати такий матеріал у навчальній книзі й представити його у такій формі, щоб учні мали змогу вступати в чисельні діалоги та полілоги, робили свої висновки щодо сприйнятого матеріалу, вибудовували власну проєкцію літературного тексту.

Аналізуючи підручник Н.Й. Волошиної та Н.М.Логвіненко "Українська література, 7 клас", студентка 4-го курсу **Інна Пінчук** відзначила, що шкільний підручник має читабельний характер, цікавий, наповнений різноманітними пізнавальними фактами, у ньому переважає емоційно-стильовий виклад матеріалу. Домінуючим у роботі з підручником є розмірковування, а не заучування, розвивальне, а не репродуктивне навчання.

Про Людину, яка залишила про себе живу пам'ять, розповіла молода вчителька **Лілія Сушко**. Вона пригадала: якось на обласному форумі молодих спеціалістів із гуманітарних дисциплін у присутніх до доповідачки не виникло запитань, і та сказала такі слова: "Як говорила Ніла Волошина, або я сказала все, або не сказала нічого". "Я посміхнулася, — продовжує Лілія Вікторівна, — промайнула думка про те, що мені випала честь знати Людину, наукові здобутки й життєву мудрість якої пам'ятатимуть і використовуватимуть ще довгі роки". Яким було здивуванням для студентів, коли Лілія прочитала власний вірш, уміщений у бібліографічному покажчику, присвячений світлій пам'яті Ніли Йосипівни Волошиної.

**О.Д. Будугай**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри, відзначила: "Круглий стіл відбувся на відповідному високому, відкритому, дискусійному та професійному рівні; поставлені питання дійсно були важливими для учасників. Цей круглий стіл, за задумом організаторів, мав стати серйозним внеском у вшанування пам'яті Людини з особливим мисленням, лідера у науці, доктора педагогічних наук, професора Ніли Йосипівни Волошиної. Я впевнена, що так воно й сталося. Дякуємо організаторам круглого столу".

У заключному слові **Н.В. Дига** сказала, що круглий стіл — це такий формат, який має свій початок і не має кінця, тому проблеми, порушені на ньому сьогодні, уже завтра матимуть нові відповіді. Студенти філологічного факультету гідно представили свої наукові доповіді.

А це спонукає до наступних зустрічей у царині методики та наукової діяльності видатних науковців.

Н. Й. Волошина творила світ справжньої науки й активного добра, духовної гармонії. Її педагогічна й методична творчість сповнена глибинного відчуття національного духу. Ніла Йосипівна була справжнім патріотом своєї країни, вона змагалась і турбувалась за чистоту українського слова.

Наш круглий стіл — добра нагода продовжити дослідження науково-педагогічної спадщини ученого-методиста, члена-кореспондента НАПН, доктора педагогічних наук, професора Н.Й. Волошиної, традиційно обговорювати на конференціях, семінарах, на Перших Волошинських читаннях саме в нашому університеті.

## Пам'яті вченого-методиста

### Рецензія на біобібліографічний покажчик "Ніла Йосипівна Волошина"

**В. В. Халін,**

*завідувач кафедри*

*дидактичної лінгвістики та літературознавства*

*Житомирського державного університету ім. Івана Франка*

**А. М. Лісовський,**

*доцент кафедри*

Державна науково-педагогічна бібліотека імені В. О. Сухомлинського у свій час розпочала створення особливого покажчика, присвяченого ювілярам Національної академії педагогічних наук України. Один з таких покажчиків під номером 28, що висвітлює життя і діяльність Ніли Йосипівни Волошиної — доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН, заслуженого діяча науки і техніки України, був виданий у 2010 році, до її 70-річного ювілею.

На жаль, рік ювілею став і роком смерті ювіляра, а біобібліографічний покажчик — книгою пам'яті про людину, яка уже пішла від нас, залишивши глибокий слід у душах і ділах багатьох учителів, науковців, у педагогічній науці в цілому.

Читаючи книгу, на обкладинці якої кольоровий портрет покійної, а під ним — суворий, як на пам'ятній дошці, підпис: "Ніла Йосипівна Волошина" — хочеться сказати добре слово подяки за дбайливу, старанну і продуману підготовку видання до друку, високий професіоналізм і наукову компетентність працівникам згаданої бібліотеки, а саме:

— упорядникам: Павленко Т. С., Карій С. В., Бондаренко В. В.;

— редакторам: Роговій П. І., Пономаренко Л. Д., Зозулі С. М.;

— науковому рецензенту: к. п. н. Логвіненко Н. М.

Структура покажчика продумана так, що його розділи охоплюють всі особливості багатогранної діяльності ювіляра, розкривають її високі людські якості, духовний і душевний потенціал.

У книзі вміщено спогади колег, учнів Ніли Йосипівни, її аспірантів і докторантів — людей, що піднялися до високих вершин педагогічної науки, і в забезпеченні їх наукового зростання важливу роль відіграла її допомога, керівництво написанням кандидатських дисертацій, консультації докторантам, допомога вчителям і працівникам освіти.

Не можна не погодитися з кандидатами педагогічних наук Наталією Логовіненко та Світланою Паламар, які вбачають найголовнішу рису Ніли Йосипівни в її вмінні любити людей, поважати кожного з них уже за те, що він — людина.

Із робіт колег Ніли Йосипівни, її докторантів і аспірантів, що ввійшли до збірника, вимальовується образ невтомного вченого, людини високого наукового потенціалу, яка зробила вагомий внесок у розвиток методичної науки і шкільної практики, у вироблення стратегії літературної освіти в Україні, етичного, естетичного і громадянського виховання учнів засобами рідної літератури.

Багатство її душі, науковий подвиг, високі якості громадянина — вірної дочки українського народу — знайшли відображення не тільки в її численних наукових роботах, підручниках для школи, у розкритті сутності і завдання літературної освіти, у зустрічах з учителями, виступах на конференціях, курсах і т. д., але й у підготовці кадрів для вищої школи України — докторів і кандидатів педагогічних наук.

Її науковий і педагогічний талант проявився у підготовці 39 кандидатів і 4 докторів наук, а теми захищених ними дисертацій охоплюють найважливіші проблеми літературного життя школи і ВНЗ.

Це особливо переконаливо розкриває рецензований покажчик, де вміщено основні відомості про сутність, новизну, особливості і наукове значення кожного дисертаційного дослідження, зробленого під керівництвом, з консультативною допомогою Ніли Йосипівни.

Тому своїм змістом і структурою рецензована книга переростає межі бібліографічного покажчика і виступає як енциклопедія наукового пошуку методики літератури за сорокалітній період, коли жила і творила людина, якій присвячено цей біобібліографічний покажчик. Кращого пам'ятника, мабуть, у світі не буває.



## Заручники нігілізму та творці буття: роздуми про постмодерн і літературу

Петро Іванишин,

доктор філологічних наук, професор,  
завідувач кафедри теорії та історії української літератури  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету імені Івана Франка

У статті автор порівнює постмодерну літературу ("письмо") як нігілістичний феномен та художню літературу як буттєвий феномен.

**Ключові слова:** мистецтво, постмодернізм, література, істина, національне буття, нігілізм, культура.

Полеміка довкола письма постмодерних авторів, яку часто піднімають різні українські видання та окремі дослідники ("Слово і час", "День", "Літературна Україна", "ЛітАкцент" та ін.), свідчить про постійний інтерес фахівців та суспільства до самого постмодернізму. Зацікавленість цю, на мою думку, варто підтримувати і продовжувати. Ще Ф.Ніцше — предтеча новітньої доби — застерігав, що сила нації прямо залежить від сповідуваних нею естетичних ідеалів. Глибше і переконливіше спробувати осягнути такі складні явища, як постмодернізм, очевидно, варто у більш масштабних дослідженнях. Тут наважуся лише висловити деякі міркування, базовані на власному літературознавчому досвіді та досвіді інших дослідників. Звичайно ж, не нав'язуючи ці міркування іншим як остаточну істину, швидше, як одну з можливих точок зору.

На мою думку, кореневих причин появи та утвердження постмодернізму у другій половині ХХ століття, як і будь-якого іншого кризового явища доби "катастрофічного обвалу культурних цінностей" (Ж.Рюс), чимало. Такі речі не з'являються спонтанно. Відзначу найосновніші. Насамперед це причини **ідеологічні**. Маю на увазі ідеологію і як суспільну свідомість (чи світоглядну систему), і як власне політичну ідеологію. Йдеться про виникнення агресивних антинаціональних та антилюдських імперських ідеологій новітнього (власне, новочасового) типу у ХVІІІ—ХІХ ст., які швидко побороли у Європі класичний (монархічний) консерватизм та вступили у затяжний ідейний конфлікт із оновленим, значною мірою завдяки філософії та мистецтву Романтизму, націоналізмом різних народів. Маю на увазі такі утопічні, "доктринерські", за окресленням Івана Франка, ідеології, як просвітницький (класичний) лібералізм та сучасний неолібералізм, марксизм (соціал-демократизм, комунізм, соціалізм, анархізм, більшовизм, маоїзм та ін.), псевдотрадиціоналізм (до якого частково можна віднести фашизм, а повною мірою — націонал-соціалізм у Німеччині, сучасний націонал-більшовизм у Росії та інші расистські доктрини) і їхні незчисленні мутації. Як би не відрізнялися і не взаємопоборювалися ці новітні світогляди між собою, все ж основним спільним культурно-політичним завданням вони мали знищення або принаймні суттєве обмеження ролі національної ідентичності як чогось шкідливого

чи вторинного в житті суспільства та індивіда. За дивним збігом обставин, усі ці ідеології нехтують або заперечують націю, національну культуру та національну державу, обіцяючи їхнє швидке зникнення, або суттєво применшують їхнє значення. Ці ж ідеології продукують різні **культурні імперіалізми**, апелюючи до різноманітних "універсальних", "глобальних", "наднаціональних" цінностей ("загальнолюдських", "інтернаціоналістичних", "расових", "класових" тощо), покликаних девальвувати цінності органічні, культурні.

Іншим типом причин стали причини **духовно-релігійні**. Замість допомогти позбутися елементів фарисейства та цивілізовано унеможливити використання авторитету Церкви, передусім католицької, з імперською метою, у Новочасову добу чимало інтелектуалів і владоможців розпочали тотальну секуляризацію. Причому, як твердять фахівці, наприклад, Огюстен Кошен стосовно Франції, відбувалось це не без впливу різноманітних ліберальних гуртків і масонських лож [див.: 3]. Десакралізація не обмежилася відокремленням Церкви від держави і швидко проявила свою справжню спрямованість на дехристиянізацію та дерелігієзацію суспільства ("роздушити гадину!", "Бог помер", "релігія — опіум для народу"), позбавляючи тим самим європейські культури надважливого й органічного їх елементу. А, як відомо, людина не може не вірити, тому, якщо вона не вірить у Бога, вона, за мудрим спостереженням Г.К.Честертон, вірить у що завгодно (наприклад, у Леніна, Гітлера, алхімію, прогрес чи постмодернізм). Звідси таке сумне засилля аж до сучасності різноманітних псевдохристиянських, псевдоорієнтальних і просто атеїстичних чи сатанинських сект, які усе частіше називають тоталітарними. Слушно твердитиме Мартін Гайдеггер: "Час ночі світу є убогий час, оскільки він все убожіє. Він вже став таким вбогим, що неспроможний з'ясувати брак Бога як брак". Мода на атеїзм у середовищі європейської інтелігенції ХІХ—ХХ ст. була, як бачиться, зовсім не випадкова.

Не можна оминати увагою і **психологічних** причин. Йдеться про появу та помітну діяльність уже наприкінці ХІХ — в середині ХХ ст. національних маргіналів (передусім мешканців європейських імперіальних держав). Особливо, за Сімоною Вейль, отих активніших з них, які завжди намагаються маргіналізувати інших (діяльність

потурнаків, малоросів, хрунів чи москвофілів в українській історії є доброю ілюстрацією). Це знекорінені, денаціоналізовані, розірвані між кількома культурами, позбавлені цілісної національної ідентичності люди, але які прагнули, в душі сатанинської гордині, "безмежного самоутвердження" (Д.Белл). Знищення європейцями власних національних архетипів, священних символів призвело, на думку Карла-Густава Юнга, до психічного спустошення, до пошуку фальшивих шляхів порятунку: "Ми дозволили впасти побудованому нашими батьками дому, а тепер намагаємося залізти у східні палаци, про які наші предки не мали щонайменшого уявлення. (...) ...вакуум заповнюється найабсурднішими політичними і соціальними ідеями, відмінною ознакою яких є духовна спустошеність". Не випадково, мабуть, цей самий автор відзначав "збіг спрямованості інтересів" у кубістів, абстракціоністів, сюрреалістів із пацієнтами, хворими на невротизм, шизофренію, параною [див.: 4]. Маргіналізація як патологія духу не могла не каталізувати й хвороби душі.

Четвертою групою причин можна назвати **онтологічно-гносеологічні** (буттєво-пізнавальні). Йдеться про прискорений розвиток у добу Модерну (з XV ст.) спустошувального калькуляційного, крамарського ("розрахункового", за М.Гайдеггером) мислення, яке почалося ще в античності. При цьому відбувається у всіх сферах, передусім філософській, занепад мислення буттєво-історичного ("осмислювального розмірковування"), мислення пастирського й утвердження мислення технократичного, покликаного не оберігати, а панувати над буттям, визискувати і знищувати його. Усе це (і вище перераховані причини теж) — кризові прояви загальної тенденції нігілізму (спустошення, буттєпокинутості) — **створило надзвичайно сприятливі умови для виникнення різноманітних форм нівеляції людини і нації, перетворення їх у рабів і жертв дегуманізуючих доктрин.**

В основному ці причини — "довгий процес секуляризації і дегуманізації" (Д.Фоккема) — призвели до можливості переважання у національно-духовній (культурній) сфері різних народів Євроатлантики антикультурних (антидуховних, антилюдських, антинациональних тощо) систем цінностей упродовж XX ст. Виразно нігілістичні ціннісні елементи — імперіалізм, атеїзм, матеріалізм, космополітизм, секуляризований гуманізм, антитрадиціоналізм, расизм, сексуальна революція тощо — призвели до виродження і втоми європейських культур. Це прямо проявилось в естетиці та мистецтві. Помітним став світовий процес девальвації національного буття в космополітичному — антилітературному — модернізмі (не варто забувати про модернізм національний, літературний, що був і є надзвичайно цікавим та різноманітним<sup>1</sup>: М. де Унамун, російські символісти, акмеїсти, К.Гамсун, Т.С.Еліот, Г.Д'Анунціо, Г.К.Честертон, Р.Р.Толкін, К.С.Люїс, Гарсія Маркес, В.Голдінг, О.Пас, К.Дойл, Г.Белль; Леся Українка, частково І.Франко, В.Стефанік, молодомузівці, вісниківці, М.Хвильовий, В.Підмогильний, В.Стус, Вал.Шевчук та ін.) та авангардизмі кінця XIX — поч. XX ст. (футуризмі, сюрреалізмі, дадаїзмі та ін.), який кумедно проголосив естетичним об'єктом усе, що існує в якості естетичного об'єкта, і виповів епатажну війну на повне знищення традиції: аж до відмови від

<sup>1</sup> Переконливо окреслили цей тип модернізму, наприклад, В.Моренець та Н.Шумило.

образу, від мовних знаків у літературі, від звуків у музиці тощо.

Немаловажним став факт тотального повоєнного (після 1945 р.) домінування на Заході однієї з новітніх імперських ідеологій — західної "ліберальної демократії". (До речі, цікава річ: майже усі фахівці схильні вважати новітню "демократичну" наддержаву США імперією, однак пов'язати її колоніальну політику із офіційною ідеологією — лібералізмом — спроможні далеко не всі.) Поруч із новаторством (і часто під його виглядом) замість мистецтва утверджується антимистецтво (незрідка в еkleктичних формах, через поєднання з мистецькими елементами елементів немистецьких). З другої половини XX ст. на зміну модернізму приходять постмодернізм, який в Україні утверджується із здобуттям незалежності. Однак джерела постмодернізму відносять саме у деяких творах модерну: творчість Малларме, "Уліс" і "Поминки по Фіннегану" Дж.Джойса, "Чарівна гора" і "Доктор Фаустус" Т.Манна, "Майстер і Маргарита" М.Булгакова та ін. (за Р.Бартом, Ж.Деррідою, В.Рудневим).

Якщо космополітичний модернізм намагався знайти виправдання своєї позанаціональності, антибуттєвості переважно в естетизмі, часто у приховуванні своєї політичної позиції, то постмодернізм, передусім його теоретики-постструктуралісти (Ж.Батай, Ж.Ф.Ліотар, Р.Барт, Ж.Дерріда, М.Фуко та ін.), якщо уважно вчитатися у їхні тексти, загалом не схильний приховувати свою політичну заангажованість. Її легко помітити у тезах "нігілістичної метафізики постструктуралізму" (Ілья Ільїн) про "війну в цілому", про "активізацію розбрату", про "смерть автора", про "жах тоталітаризму", про "фашизм мови", про "гноїння ідей", про диктатуру "фалічної культури", про "відсутність центру" тощо. Це й дозволило окреслити постмодернізм як "фетишизацію лібералізму" (С.Квіт). Інші дослідники помічають байдужість постмодерністів до справжніх проблем реального життя: "Вимоги землі, виживання раси, культурне відродження — усе вимагає розуміння і відповіді на самі концепції та структури, які академіки постструктуралізму з'ясовують у мовних іграх, і мало хто з них знає про політичну боротьбу реальних людей поза тими дискурсивними межами" (Г.Бгабга) [цит. за: 5;537].

Постмодернізм дуже різноманітний, але свою сутність проявляє у безвідповідальному змішуванні не змішуваного (в естетичному еkleктизмі та моральному релятивізмі): високого і низького стилів, мистецьких і позамистецьких елементів, модерністичних, авангардних, реалістичних та ін. напрямів та ідей тощо без виправданої художньої мети. Не випадково іншими його фундаментальними принципами стають елементи, що найкраще показують його паразитарний, імітаторський, антимистецький, політичний характер: загальне змішання і насміхання над усім (іронізм), тотальна цитатність, відмова від істини, замість твору — пастиш (уривки з інших творів), загальна деконструкція (ніщо не вважається святим) (за В.Рудневим); поезія постмодерну — це "гетероглосна конвергенція ідеологій, дисциплін та голосів" у душі застережень Т.Адорно про політичний естетичний об'єкт (Д.Кліпінгер); з часів Просвітництва і, очевидно, соцреалізму не відчувався у літературі так сильно елемент дидактичної спрямованості, причому антилюдяної [див.: 2] (за І.Ільїним). (Однак насправді далеко не все

піддається постмодерному децентруванню чи реконструюванню.) Як наслідок, **отримуємо письмо, яке на рівні форми, естетики переважно нагадує художній твір (художня мова, образи), але на рівні значення, інтенції (змісту і сенсу) завжди спрямоване у бездуховність, нігілізм, спустошення.** Його добре описав свого часу австрійський мистецтвознавець Г.Зельдмайр, і з ним важко не погодитися: "Нічне, тривожне, хворобливе, неповноцінне, гниуче, огидне, спотворене, грубе, непристойне, перекручене, механічне і машинне — усі ці реєстри, атрибути й аспекти нелюдського оволодівають людиною та її найближчим світом, її природою і всіма її уявленнями. Вони ведуть людину до розпаду, перетворюють її на автомат, химеру, голу маску, труп, примару, на блощицеподібну комаху, виставляють її на показ грубою, жорстокою, вульгарною, непристойною, монстром, машиноподібною істотою".

Звичайно, не все те, що називається постмодернізмом на Заході, є ним у нашому сенсі. Широко знані У.Еко, Х.Л.Борхес, Дж.Фаулз, навіть В.Пелевін чи М.Павич та ін. багато в чому (у низці творів) далекі від українського постмодернізму. Часто вони, як Борхес, самосуперечливі, а декого, як-от того ж Фаулза, взагалі важко віднести до постмодерністів, при всій повазі до визначень колег-літературознавців. У їх творчості багато такого, що спонукає до окреслень "постмодерна література" чи, можливо, "неомодернізм", який частково використовує постмодерну манеру письма, хоча на рівні світогляду достатньо далекий від постмодернізму (про умовність терміна "постмодернізм" добре пише У.Еко в "Нотатках на полях "Імені троянди"). Вони переважно не принижуються до блатняка, попси, матюків, патологічного сексу, збочень та інших проявів неоавангардизму, чим насичені тексти в українських авторів, які не створюють, а імітують цю літературу. Хоча, звичайно, і світовий постмодерн (більшою чи меншою мірою: Е.Ворхол, А.Роб-Грійє, С.Беккет, В.Набоков, Х.Муракамі, Є.Радов та ін.)<sup>2</sup> — типово політико-ідеологічний феномен, природний наслідок мистецького звищродіння, можливо, наслідок існування державо захищеної літератури, яку, з одного боку, звели лише до естетизму і відучили від націотворчої суспільної функції (ще у космополітичному модернізмі та авангардизмі), а з іншого, — зробили винною за злочини гітлеризму (Адорно, Стейнер) і змусили політично ангажуватися у космополітичний неолібералізм, який, мовляв, єдиний рятує від усіх проявів "тоталітаризму". Ця явно виражена чи прихована політична заангажованість означає — деконструювати національні вартості гедонізмом, неоцинізмом, іронією, гіперцитатністю тощо. (Хоча самі по собі ці елементи — навіть вульгаризми чи еротика — можуть мати і художнє застосування [наприклад, це бачимо у співомовках С.Руданського, деяких поезіях Т.Шевченка, "Пригодах бравого вояка Швейка" Я.Гашека чи "Імені троянди" У.Еко], їх перетворює в засоби антимистецтва деструктивна мета, інтенція твору: висміюється, пародіюється, деконструюється те духовнотворче, що не повинно б бути осміяним, і підноситься те, що вартує осуду.) Так ще раз посутньо в Україні актуалізувалася антилітература — "свинорила спрямованість вниз, в порох, у болото" (Є.Маланюк).

З іншого боку, космополітизація мистецтва — це також і комуністичний, інтернаціональний соцреалізм,

<sup>2</sup> Персоналії переважно наведені за Доуве Фоккемою.

закорінений у зазначені вище культурно-історичні тенденції кінця XIX ст. Сумно відома тріада вимог до літератури як до "коліщатка і гвинтика загальнопролетарської справи" (В.Ленін): література повинна бути "національна за формою, соціалістична за змістом, інтернаціональна за духом". Як наслідок — суттєве руйнування національної ідентичності, національної людини, націй у СРСР, хоча, безумовно, були і цілі творчі досвіди, й окремі твори, які свідомо виходили за межі соцреалізму, творячи літературу опору. Але загалом на цей сприятливий ґрунт, на цю поруйновану імперським комуністичним режимом ідентичність, на цю часто розщеплену або й розтрощену колоніальну свідомість наприкінці існування радянської імперії впали і плідно проросли зерна антикультури, антимистецтва, антилітератури. "Що їм лишилось у цьому бедламі? Тільки бедлам цей перекичати", — напише Ліна Костенко про "вчаділих в хаосі потерчат" — збаламучену антикультурою молодь початку 1990-х. Спочатку вони (як-от бубабісти) намагались боротися з марксистсько-ленінським нігілізмом (драконом), але чомусь нігілістичними засобами (літературний шлях боротьби романтиків, народників, неокласиків, вісниківців, шістдесятників чи дисидентів їх не задовольняв). А потім самі стали апостолами нового нігілізму (слугами іншого дракона) — запозиченого із Заходу постмодерного неоцинізму.

Усе це разом — і причини, і наслідки знищення культурних (духовнотворчих, людських, буттєвооберігалічних) парадигм ("забування матері", як висловився б Тарас Шевченко) й утвердження парадигм антикультурних (антидуховних, антилюдських, буттєвоспустошувальних) ("катівських" і "рабських" у Т.Шевченка). Бо людина — це насамперед культурна людина (людина духу), нелюд — істота, позбавлена культури.

Важливо враховувати також наступне. Значною мірою каталізатором утвердження постмодернізму в українському постколоніальному суспільстві були не лише впливи тотального заперечення радянської літератури (боротьба із соціалістичним реалізмом), не лише автоматичне запозичення усього західного (аж до масового поклоніння), а й сприятливі щодо зміцнення цих явищ політичні процеси. Не варто забувати, що національну революцію наприкінці 80-х — на початку 90-х років тодішніми політичними вождями було не доведено до кінця і підмінено боротьбою за часткове — за демократію. У результаті українці, як твердять політологи, й досі не здобули ні національної держави, ні власне демократії як українського народовладдя, лише неоколоніальне утворення із назвою Україна ("державу іржаву" (П.Скунць)) та космополітичну олігархію, прикриту демагогічними гаслами та псевдодемократичними інституціями, які, як усе частіше стверджують самі "творителі", чомусь "не працюють". Постмодерністи тому й утвердилися, що часто видавали і видають свій проект за справжню літературу доби демократії ("як на Заході", "як у Європі" тощо). Спочатку їм багато хто вірив...

Усі ці думки, течії, порухи і почування так чи інакше відбиті в сучасній літературі, яку варто осмислювати глибше й уважніше, ніж це переважно трапляється.

Одним із суттєвих недоліків сучасного літературного процесу, про що написано вже чимало, є брак факхової літературної критики, а отже, й критиків. На жаль, належу до цього важливого літературознавчого пле-



мені лише епізодично, а тому важко окреслити сучасний літературний процес із достатньою мірою аргументованості. Спробую поміркувати як історик та теоретик літератури, як зацікавлений читач, що намагається слідкувати за сучасним літературним життям і принагідно бере в ньому участь.

Що тут владає в око і є, більшою чи меншою мірою, очевидним? По-перше, те, що далеко не вся сучасна література є постмодерною. Постмодерну антилітературу творить переважно середнє і молодше покоління, часто взаємоозлоблене, на диво нетворче (хоч і плодуче) та по-вульгарному одноманітне. Воно матюкливе і галасливе, у нього вкладаються достатньо великі гроші, його підтримують місцеві повпреди постмодернізму (зокрема і через різні видання, найбільш політично заангажованим, хоча й найменш успішним, з яких можна вважати газету "Критика") і впливові космополітичні середовища на Заході (от, мовляв, які у вас є молодці, як вони гарно схоплюють справжні "загальнолюдські" ідеї), тому ці демоліберальні "потерчата" більш помітні у ЗМІ.

По-друге, варто відзначити і паралельні течії у літературному процесі. Вони різноманітні, але різноманітні у художньо-літературному сенсі. Ці течії не надто голосні не тому, що їх нема, а тому, що не їх рекламують, піарять зацікавлені у цьому видавці, критики, журналісти, науковці тощо. І цю літературу творять люди не лише старшого покоління (Вал.Шевчук, Л.Костенко, П.Загребельний, Б.Стельмах, покійний П.Скунць та ін.), а й середнього і молодшого (В.Герасим'юк, В.Слапчук, В.Медвідь, Є.Пашковський, В.Шкляр, Н.Зборовська, Л.Кононович, ранній О.Ульяненко, О.Пахльовська, М.Матіос, І.Павлюк, сестри Тельнюк, П.Вольвач та ін.). Ця постколоніальна українська література під тиском модного постмодерного дискурсу і безгрошів'я переживає певну кризу. Але вона є. Вона різна, поєднує різні літературні методи й стилі творчості: романтизм і неоромантизм, неobaroko, реалізм і неореалізм, інші класичні та модерні напрямки, інколи захоплюється окремими неоавангардними чи постмодерними елементами, але в цілому тримається в культурних межах мистецтва слова. Думаю, вона має шанс пережити кризу і може вже у найближчому майбутньому стати добрим ґрунтом якщо не для появи геніїв масштабу Т.Шевченка чи Л.Костенко, то принаймні духовних борців зразка І.Франка, Є.Маланюка, В.Симоненка, В.Стуса тощо. Й безпрецедентний успіх романів В.Шкляра ("Чорний ворон") та Л.Костенко (Записки українського самашедшого") може бути цьому прямим підтвердженням.

Усе це виводить на міркування про виразні перспективи літератури як мистецтва слова, зокрема українського.

Звичайно ж, і розуміння художньої літератури, і форми її існування у різних національних культурах та у різні часи могло видозмінюватися, але її сутність загалом залишалась незмінною (чи йдеться про фольклор європейських, африканських, азійських чи американських народів, чи про давньоіндійську, давньокитайську чи давньоєгипетську поезію, чи про новіші різновиди літератури від Античності до Модерну). Найбільш просте і чітке, цілком базове уявлення про сутність літератури дає культурологічне розуміння, яке, за бажанням, можна доповнити іншими поясненнями.

Що слід враховувати, зустрічаючись зі сферою культури? Передусім те, що вона, на думку більшості фахівців (наприклад, таких авторитетних як В.Дільтей, М.Вебер чи П.Рікер), є системою духовних цінностей, якими один народ відрізняється від іншого. Отже, культура — це сутнісно національний феномен, вона формує різні типи національних людей і суспільств і основним її призначенням є створення (культування) духовності — **духовнотворчість**. Культура складається з низки галузей — побутової культури, філософської, релігійної, наукової, мистецької, політичної, економічної та ін., які, кожна по-своєму, прирощують національні духовні цінності. Мистецтво — це галузь культури, яка культивує духовність за допомогою оброчної дійсності і своїм чином ділиться на низку галузей. Однією з цих мистецьких галузей і є художня література, яка створює образну (ширше — естетичну) дійсність за допомогою людської мови (слова). **Оскільки література є елементом мистецтва, мистецтво — елементом культури, а безнаціональної культури досі не виявили, то й усі культурні елементи є сутнісно національними.** Більше того, дослідники і мислителі різних народів давно помітили, що з усіх галузей мистецтва саме література володіє найпотужнішими, найефективнішими можливостями людино- і націотворення.

Шкода, що ці елементарні речі не завжди враховуються під час викладання літератури у середній школі та літературознавчих дисциплін у ВНЗ. Можливо, звідси й ті клопоти під час спілкування з творами й спробами самостійної оцінки читачами письмової продукції: не всі (навіть із числа фахівців!) спроможні відрізнити художній твір від маскультурної підробки чи антилітературного продукту.

Очевидно, якщо сучасні людські спільноти захочуть і далі залишитися людськими — їм доведеться культивувати, плекати, оберігати галузі національних культур, а отже, і мистецтво, і художню літературу. Оптимальні процеси розвитку національно-духовних систем (культури) покликані забезпечувати національні держави, щоб, наприклад, література не залежала від катастрофічних позалітературних чинників, про які так добре свідчить історія української літератури: окупацій, репресій, голодоморів, мовних заборон, політичної цензури, депортацій, розстрілів, колоніального тиску тощо. Антикультурні війни необхідні тим "глобалізаторам" та "універсалістам", яким потрібні не нації, а "мультикультуральні", знекорінені, суперечливі суспільства (вічно розсварені, залежні від доброї волі господаря, від його "хліба і видовищ"), не національні держави, а неокolonії, яких легко визискувати і в яких легко скидати вину на недолугих маріонеткових правителів із узалежнених місцевих "лідерів", не люди, а раби, слухняні і готові до виконання будь-яких наказів, будь-яких переміщень, будь-яких забаганок своїх панів.

Література протистоїть усім цим політичним, антилюдяним та антинаціональним проектам найефективніше з усіх видів мистецтва, бо доволі швидко та глибоко формує свідомість *вільної людини*. Чи не тому її й намагаються знищити у сучасному світі, прикриваючись теоріями про начебто застарілість, неефективність, проґрашність мистецтва слова у порівнянні з кіно, комп'ютерними технологіями, телебаченням тощо. Як бачиться, у таких висловлюваннях більше політичної міфології, ніж доведених фактів. Здається,

ми маємо справу саме із міфами, які є або непродуманими судженнями, або імперськими за своєю суттю міфами. Ці міфи дуже нагадують інші епатажні висловлювання, придумані псевдоінтелектуальними служителями транснаціональних баронів, які вже не вперше лякають міщанську свідомість сенсаційними новинами про різні "смерті" — автора, держави, нації, людини, історії та ін. Мудро зазначає з цього приводу австралійський учений Саймон Дюрінг: "що ж як не культура захищає від культурного, економічного і військового вторгнення імперіалізму?" й утверджує поняття сучасної австралійської літератури як "двійника націоналізму" [1; 566].

Варто додати, що такий захист вдається здійснювати літературі через сформування нею у свідомості людини та суспільства **національно-духовного (культурного) імунітету**, який робить невразливим до проявів антикультури, бо який їх виявляти і розуміти їхню деструктивність. Ось як, для прикладу, розмірковує герой повісті начебто постмодерного англійського автора Джона Фаулза "Вежа із чорного дерева" [6; 5—185] Девід Вільямс, англійський художник-абстракціоніст і мистецький критик, який раптом усвідомлює сутність сучасного мистецтва (що підтекстово стосується не лише малярства, а й музики, літератури, кіно...): "Розуміється, надуживання модою, офіційно заохочуваний відхід від канонів, поверхнева свобода сучасного мистецтва могли збити з пантелику кого завгодно; але ж усе це впливало із глибоченної розгубленості, далеко захovanого, але так і не заглушеного до кінця усвідомлення справжньої несвободи. (...) Якщо не можна жити власним мистецтвом, значить, треба навчити інших травестувати основні його принципи; треба робити вигляд, що геніальність у мистецтві досягається раптом, за одну ніч, у результаті експерименту і різноманітних хитрувань, а не роками впертої, самотньої, нескінченної праці; що досягнення випадкового і швидкого успіху — немов витягнення кролика із циліндра — може виправдати злісний блуд, в який потрапляють тисячі простаків; що бездонна вирібно яма, в якій виступається художнє виховання, нескінченне ускладнення всієї невіршальної шаради зовсім не є справжньою основою мистецтва. (...)

(...) Все, що він зараз відчував, було огидне відчуття біди, відчай, розчарування у своєму мистецтві. Кастрати. Тріумф євнухів. (...) Втеча від природи, від реальності потворно змінила взаємостосунки між митцем і його глядачами; сьогодні ти пишеш, щоб продемонструвати інтелект, заради втілення теорій. Не заради людей, і — що найгірше — не заради себе самого. Розуміється, це давало певні дивіденди, з точки зору моди і матеріальної вигоди; але різка відмова від зображення людського тіла, від природних фізичних сприйнять насправді викликала до життя хибну спіраль, вирву, яка веде у ніщо, у небуття; тепер і митець і критик-мистецтвознавець сходились лише в одному: тільки вони існують насправді, тільки вони мають значення. Прекрасний пам'ятник для всіх, хто плювати хотів...

Ховаєшся за ідеєю "відкритості", терпимості до сучасних підходів і течій; забуваєш про неймовірно зростання прискорення розвитку, зміну сприйнять, про те, як швидко авангард перетворюється в арт ромп'єр [звичайне мистецтво] — мистецтво войовничої банальності. І справа не в ньому одному, не в тих абстракціях,

які створював він сам; провина лежала на всьому ланцюзі післявоєнних художніх течій: абстрактний експресіонізм, неопримитивізм, оп-арт і поп-арт, концептуалізм, фотореалізм... Але ось так позбутися коренів, обертатись здалека від землі у мертвотному холоді космічного простору — такого Брак не міг мати на увазі. Вони, немов лемінги, підкоряючись самовбивчому інстинктові, йшли один за одним у пошуках Lebensraum [життєвого простору], серед льодів арктичного океану, у бездонній темряві ночі, сліпі од усього, окрім власних ілюзій".

"Вежа із чорного дерева" є свідченням того, яким неточним (чи зумисне тенденційним?) може бути віднесення того чи іншого письменника до того чи іншого стилю. Навряд чи міркування Девіда Вільямса хоч чимось постмодерні. Думаю, прочитання цієї повісті, як і низки інших художніх творів на естетичну тематику українських та зарубіжних авторів (згадаймо хоча б образ "муз постмодерну", як "ворон звалищ приміських" у Л.Костенко), може більше і краще сказати про природу сучасного мистецтва, і то не лише малярства, ніж тисячі досліджень, особливо досліджень глорифікаційних, написаних жерцями, рабами чи численними жертвами ідола антикультури.

Звичайно, література може змінювати свою форму, іти природним для себе новаторським шляхом оновлення традицій, але при цьому вона ніколи не перестає бути "джерелом звершено-історичного тут-буття народу" (М.Гайдеггер) [7; 309]. Бо була цим джерелом тисячі років, відколи існує людина. До речі, на думку низки філософів, лінгвістів і герменевтів, навіть першомовою людства була саме поезія.

Доля української літератури в наших руках, в руках інтелігенції. Для її відродження і розвитку необхідно самим усвідомлювати, що таке література, які її функції і призначення в національній культурі, чому саме її, єдиний вид мистецтва, так послідовно вивчають у своїх школах різні народи упродовж різних часових відрізків. Поява нових талантів і геніїв — ось майбутнє української літератури, як і кожної іншої. Бо ще "жоден поет не був непоетом" (Л.Костенко). За сучасних обставин варто знову бути "трагічним оптимістом" (Д.Донцов) і вірити в те, що брудна хвиля нігілізму буде подолана доброю волею відповідних інституцій національної держави та зусиллями інтелігентних людей, отих "творців" (письменників) та "охоронців" (читачів) (за М.Гайдеггером). Саме ці люди, творячи й оберігаючи літературу, оберігають істину національного буття, а значить — оберігають можливість свого нормального, вільного, поетичного, пастирського, неспустошеного, нерабського, ненігілістичного майбутнього.

Яка методика стимулювання і підтримки такого способу мислення і творення? Для цього, очевидно, насамперед варто рішуче протиставляти антилітературі та іншим проявам антикультури — ось шлях нашої новітньої культурної боротьби, яка, зрештою, ніколи й не припинялася. Толерантність до антикультури — це поразенство і духовна смерть, тому варто завойовувати свідомість своїх земляків, руйнувати антинаціональні, антидуховні стереотипи (імперські політичні міфи). І водночас слід утверджувати й захищати усе культурне, мистецьке, літературне, усе те, що творило й творить людину і націю, що допомагає відкривати істину національного буття.

Перспективи цієї інтелектуальної боротьби бачу і в нашу постіндустріальну, інформаційно-електронну добу: електронні журнали, електронні бібліотеки, фільми та ігри, базовані на літературних творах та ін.

Певні вимоги висуває час і до кадрів цього культуротворчого чину. І ці вимоги, як і в кожній серйозній боротьбі, боротьбі за найважливіше у житті нації, достатньо суворі, не терплять половинчастості. Цілком у дусі Арістотелівського: "Платон мені друг, а істина ще більший друг". Частина (на щастя, не всі!) відомих та заслужених людей, яких дехто покvapливо оголошує колективною "совістю", на жаль, неспроможні усвідомити своєї ролі у цій боротьбі. Тип такого інтелектуала досить суперечливий. Він трохи сервіліст, трохи дисидент, трохи комуніст чи ліберал, а трохи патріот. В одній праці він здатний досить глибоко розкрити сутність явищ національної культури, наприклад, якогось класика чи покритикувати постструктуральні або українофобські ідеологеми. А в іншій — не менш ретельно й гаряче (бо, бачте, прогресивний і толерантний!) підтримує малонаукові, десакралізаторські сентенції й виразно антилітературні проекти. Більше того, часто у радянський час будучи жертвою несправедливих доносів як дисидент (найчастіше — націонал-комуніст), сам тепер залюбки підписує схожі політичні доноси, навіть не розібравшись у суті справи: хто, довкола чого і з якою метою розпалює скандал супроти іншого "неблагонадійного". І важко сказати, чого тут більше: непослідовності, непродуманості, браку національного світогляду чи незрозумілої залежності від якихось далеких від духовних інтересів, від національної ідеї людей чи факторів?

Важливою складовою програми національного (культурного) відродження мало б стати завершення політичного процесу національної емансипації та створення власне української національної держави (про відсутність якої масово говорять уже не одинаки початку 90-х, а все більше культурних та політичних діячів, навіть журналістів). Саме шлях національно-визвольної боротьби, здобуття державності завжди надихав кращих із українських класиків (Т.Шевченко, І.Франко, Леся Українка, Є.Маланюк, Л.Костенко та ін.), робив нашу літературу "державою слова" (М.Орест). Це ж спостерігаємо і в історії інших народів.

Тепер настав час не лише критичної оцінки, а й пошуку новітніх (часто просто замовчуваних або забутих) культуротворчих каталізаторів. Ідеться, наприклад, про **націоналізм** (зокрема культурологічний, навіть "націоналізм в літературі", про який схвально писав свого часу Ю.Шерех) як могутній засіб людино-, націо- та державотворення, визначальний ідейний мотор будь-якого національного відродження (чому ж не літературного?). Його естетичний потенціал перевірено не лише українською — Т.Шевченко, П.Куліш, І.Нечуй-Левицький, А.Свидницький, І.Франко, Леся Українка, В.Стефаник, вісниківці, нонконформісти-шістдесятни-

ки та ін., — а й іншими літературами (культурами взагалі), де часто письменники, філософи, релігійні діячі тощо були якраз культурними націоналістами — геніальними виразниками й захисниками духу народу, найглибшими осмислювачами національного буття: Гомер, Гесіод, Геродот, Платон, Арістотель у Давній Греції, Вергілій, Сенека і Ціцерон у Давньому Римі, Данте, Джузеппе Мадзіні в Італії, Шандор Петефі в Угорщині, Сервантес, Унамуно, Ортега-і-Гассет в Іспанії, Міцкевич та Словацький у Польщі, Лютер, Гердер, Новаліс, Фіхте, Шлейєрмахер, Гегель, Дільтей, Гайдеггер у Німеччині, кардинал Рішельє, Руссо, Монтеск'є, Жермена де Сталь, Морра у Франції, Шекспір, Шефстсбері, Байрон, Карлайл, Честертон, Толкін в Англії, Самуель Рамос у Мексиці, Герцль, Жаботинський, Ахад-ха-Ам в Ізраїлі, Махатма Ганді в Індії, Юкіо Місіма в Японії, Шарль де Костер у Бельгії та багато інших. Це у них, мабуть, варто шукати те, що О.Пахльовська знайшла, для прикладу, в Івана Франка, — "національно-культурну стратегію". Тобто шукати те, що було закладено в ідейну основу, генеральну інтенцію української літератури від часів Т.Шевченка: захист, духовне пробудження, національне звільнення і духовний провід народу на його шляху до свободи і власної державності.

Художня література була, є і таки залишиться основоположним фактором тривання й прирощення національного буття. Саме вона значною мірою сформувала нас як сучасних людей, українців "атомної" чи "інформаційної" доби. Тож які нам ще потрібні докази її незамінності, важливості та перспективності? Завжди й у всьому "спочатку було Слово". Слово, а не само-вдоволене і цинічне ніщо.

## Література

1. Дюрінг С. Література — двійник націоналізму? // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М.Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С.565—566.
2. Ільїн І. Постмодернізм от истоков до конца столетия: Эволюция научного мифа. — Москва: Интрада, 1998. — 256с.
3. Кошен О. Малый народ и революция / Пер. с франц. О.Е.Тимошенко; Предисловие И.Р.Шафаревича. — М.: Абрис-пресс, 2004. — 288с.
4. Левчук Л. Західноєвропейська естетика ХХ століття: Навчальний посібник — К.: Либідь, 1997. — 224 с.
5. Слемон С., Тіффін Г. Постколоніальна критика // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М.Зубрицької. — Львів: Літопис, 1996. — С.536—539.
6. Фаулз Дж. Башня из черного дерева // Фаулз Дж. Пять повестей: Башня из черного дерева. Элидик. Бедный Коко. Энигма. Туча: [повести: пер. с англ.] / Джон Фаулз. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. — С.5—185.
7. Хайдеггер М. Исток художественного творения // За-рубежная эстетика и теория литературы XIX—XX веков. Трак-таты, статьи, эссе. — Москва, 1987. — С.264—312.

**Петр Иванишин. Заложники нигилизма и творцы бытия: размышления о постмодерне и литературе**

*В статье автор сравнивает постмодерную литературу как нигилистический феномен и художественную литературу как бытийный феномен.*

**Ключевые слова:** искусство, постмодернизм, литература, истина, национальное бытие, нигилизм, культура.

**Petro Ivanishin. Hostages of nihilism and creators of life: a reflection is about postmodern and literature.**

*In this article an author compares postmodern literature ("writing") as nihilistic phenomenon and artistic literature as being phenomenon.*

**Key words:** art, postmodernism, literature, truth, national being, nihilism, culture.

# Стильовий гербаріум Мар'яни Савки

Ярослав Голобородько,

доктор філологічних наук, професор,  
лауреат премії журналу "Сучасність",  
премії імені академіка Олександра Білецького

Поезія Мар'яни Савки завжди містить конструенту неочікуваності. Непросто сказати, яким саме чинником зумовлена ця конструента, — внутрішньою схильністю до змін, зарядженістю на постання в нових амплуа і смислових ролях чи енергетичним втручанням образів зовнішнього життя-буття. Найпростіше було б стверджувати, що це явлення в іпостасі неочікуваності, а якщо точніше — самонеповторюваності походить від цих обох чинників або їх синтези, але в такому випадку благосна причина само-не-повторюваності поставала б розмитію і, власне, так і не з'ясованою.

Для остаточної відповіді є сенс дочекатися нових — двох-трьох — збірок Мар'яни Савки. З тою частотністю, з якою були видрукувані її книжки **"Квіти цмину"** (Львів: Видавництво Старого Лева, 2006), **"Бостон-джаз"** (Київ: Факт, 2008) і **"Тінь Риби"** (Львів: Видавництво Старого Лева, 2010), варто сподіватися, що чекати доведеться не так уже й довго. А поки є можливість накопичувати матеріал і досвід спостережень за новими — хоча й не завжди художньо вирашними, образно самодостатніми — гранями, моделями, сутностями її віршів, оприявлених у цих трьох збірках, що доволі відчутно нагадують поетичний триптих, у кожного з яких є своя лірична канва.

Мар'яна Савка настільки заглиблена у простір сенсових переживань, що саме це наділяє її поезію ознаками-якостями формальної викінченості. Й тут немає нічого несподіваного. Справжність смислових пластів завжди має своїми витокami природну граційність і невимушену прозорість форми. Як у збірці "Квіти цмину", де щемлива елегантність поетичної думки споріднена з елегантною стрункістю віршорядка.

Поезія Мар'яни Савки і її **"Квіти цмину"** — це той доволі рідкісний випадок, коли вести мову про культуру форми означає вести мову про духовні береги й річища семантики. А те, що сфера ліричних інтересів Мар'яни Савки обертається навколо екзистенцій та основних екзистенційних станів, зайвий раз доводити не доводиться. Позаяк основну сему цієї тези можна цілком прийняти за аксіоматичне твердження.

Збірка "Квіти цмину" заснована на двох принципах — циклічності й настроєвості. Представленість у ній семи циклів, а саме: "Почути ангела", "Та, що іде по воді", "Родинні пасторалі", "Квіти цмину", "Крамниця запахів", "Парад світлин" і "Зі старого, улюбленого" — це як зміна мелосу й ритмів у музичних альбомах. Вірші Мар'яни Савки узагалі є напрочуд мелодійними. Саме мелодійними, а не пісенними, позаяк у них лунають найрозмаїтіші настроєві відтінки — елегійні й розважливі, мінорні й дзвінкоголосі, медитативні й життєдайні, інтимні й спогля-

дальні, проткані наративністю й огорнуті м'яким пафосом.

Кожен її вірш — це не тільки мелодійний асоціативний шкід, це й рисунок — зі своїми предметними реаліями й тендітно окресленою ліричною фабулою. Якщо ж поєднати ці дві характеристики, вийде доволі стисло і повно — це мелодійний рисунок, оприявлений поетичною думкою. Настрої, мелодії, рисунки, техніка слова — усе це складає і викладає своєрідний гербарій, у якому суть зводиться до ущільнення й вираження почуттєвої, сердечної пам'яті душі.

А Мар'яна Савка, як і її ліричні наратори, передусім пам'ятає. Пам'ятає те, що було з нею, пам'ятає, що було невдовзі перед нею, пам'ятає, що було задовго до неї. Пам'ятає особливим внутрішнім зором, який передається духом попередніх генерацій близьких і дорогих людей. Пам'ятає еством попереднього часу, що він ніколи не переривається і знаходить того або тих, у кому продовжити своє розгортання й споконвічність. Пам'ятає те, що не збулося, а являлося лише видіннями і фантазіями, натюрмортами уявлень і ноктюрнами вражень.

Пам'ятає — тому й любить. І щедрість у пам'ятанні та любові стає найголовнішою рисою та ознакою збірки "Квіти цмину". Проте Мар'яна Савка разом із своїми ліричними нараторами, в ролі яких виступають як "вона", так і "він", не живе спогадами чи у спогадах — це спогади живуть і оживають у ній чи у них. Позаяк спогади завжди живляться тим, що відбулося щойно і відбувається нині. Й тому ліричні наратори Мар'яни Савки живуть як у часі, що давно пройшов, так і в часі, який вони переживають самі.

У її віршах завжди лунає дзвінке або притлумлене відчуття "таїни". Мар'яна Савка подібна до митця — маляра чи скульптора, який своїми вивіреними, відточеними порухами поволі, неквапливо оприявлює риси й обриси цієї "таїни", ніколи, втім, не намагаючись висвітлити її повністю. "Таїна" — це суть, що такою ж мірою віддалена, як і зовсім неподалік, поруч, що доступна й примарна, очевидна і невловима; це стан і процес, погляд і рух; це "слово немовлене", за яким приховано безліч і розмаїття загадкових смислів.

Мар'яна Савка тримається думки-тези, що "таїна" зосереджена в самому світі й тому сповідує та майже проповідує — "світу вустами звістуй таїну", що вона є глибоко інтимною, сокровенною і її відчуття прийде лише тоді, коли відбудеться трепетне, ажурне — "доторк до серця самими крильми". Вірші "Квітів цмину" бринять утаємниченістю, що потроху наближає "таїну" й тонке відчуття "таїни" до чутливих обертонів серця. Наближає настільки, щоби зберегти як її саму, так і її тремтливе звучання.

У віршах "Квітів цмину" то підсилюється, то слабшає прозоре цебеніння мелодики самоти і смерті. Самота є так само невмолимою, як і смерть. І так само, як і смерть, виявляє риси оприявленої достеменності. Як і смерть, самота завжди є доторком до одкровення, до граней вічної та споконвічної суті, до миттєвостей прозоріння: "коли уста перетечуть в уста / така спаде на тебе самота", "і на самому денці самоти / на полотні вишивані хрести" ("тонкого голосу її ані коси..."), "І слово смерть таке ж, як слово Бог, — / Проста і вічна таїна із таїн" ("Бринять дзвіночки, дивна круговерть..."). Самота й смерть у "Квітах цмину" сповнені загадковості, що вона так і лишається до кінця не розгаданою.

Мар'яна Савка не стільки опоетизовує смерть і самоту, скільки метафоризує, ба навіть наметафоризує їх, сполучуючи з тропами й тропеїчними реаліями. Це як образне навіювання, художній різновид медитування, у якому видіння та "спогади снів" упліднюються метафорикою. А метафоризування накладає на інтерпретацію смерті й самоти фарби, колористичні відтінки, що вони відлунюють поети-зацією.

Мар'яна Савка подає підкреслено ліричну інтерпретацію самоти, смерті, підсилюючи в цій інтерпретації суто образну інструментовку, як у таких прикінцевих віршорядках, де розгорнуто рисунок образного видіння: "Сестри-страдниці, / сонячні бджілки, / тепер уже поруч, / нероз'єднано, нерозпочато, / йдуть небесним гостинцем / і жваво бесіду-ють: / мовляв, скоро Великдень / і треба поспіда-тися / в митрополита Шептицького" ("Сестри"). У цьому поетичному фрагменті знаходить своє утілення популярна нині концепція існування, ба навіть життя на теренах "небесного гостинця".

"Квіти цмину" буквально світяться тонкою відчуттєвою метафорикою. Проте зводить поетикальну основу збірки до тропіки й тропеїчної культури було б очевидним звуженням її художніх клей-нодів. Мар'яна Савка культивує у ній виразний, ба навіть рельєфний, подекуди вирізьблений поетичний рисунок. Для цього вона густо користує із джерел як метафорики, так і автології. Метафоричність у віршах "Квітів цмину" не є самоціллю, проте якщо вона про-ростає, то цвіте-розцвітає по-природному щедро й вишукано, не обмежуючись рівнем словосполук і сягаючи поля розгорнутих картин.

"Квіти цмину" соковито наліті зоровою вербальною фактурою. Складається враження, що ці вірші можна побачити, що це немовби одна з версій відео-поезії, коли рядок стає відеокадром, а вірш — компактним відеосюжетом, а то й ліричним короткометражним фільмом. У відеовіршах Мар'яни Савки то виразно лунає, то жебонить колористичне бачення усесвіту. Вона полюбляє кольоропис і увиразнює свої текстові відеокартинки срібним, білим, червоним тонами та їхніми відтінками. Й усе ж таки є в неї два улюблені кольори — золотий і чорний, що уособлюють собою два символіко-смыслові полюси.

Золотий колір у "Квітах цмину" — це символ і знак земної благодаті, повнокровної життєдайності, величності й розквіту, це символ жіночості й пори цвітіння — долі, людини, часу: "Як золоте руно — пасмо клалось до пасма", "Стояла прабаба Маринка, і коси її шептали, / І розгортали крила, як злотопере-

птаство", "Жінки мого роду, / смагляві і золотогорлі", "Оселі повні злотом і медами — / благословенні осені щедроти", "Многогрішна і гола, й весела, як бог, / я змагаюсь з вогнем в золотому світінні", "... ти м'яв у долоні / моє золотаве тремтіння", "Візантія. Небесна вагота. / Золототкана радість і офіра". У золотому кольорі широко й щедротно бувають ліричні емоції та почуття.

Чорний колір у віршах Мар'яни Савки має багатозначну смыслову фоніку. Це й ознака тривоги, стривоженості, це й міра виразності, вивершеності, це й атрибут насиченої повноти емоцій та вражень: "Хотіла плисти до вас човном — / і злякалась чорної води", "і наді мною зімкнулося / чорне віко води", "Навіть горіховий сік / не зумів їх зчорнити", "Іде Марія на Маковія, / Чари ховає на чорних віях", "небеса відкривалися двічі / спершу снігом, / а вдруге / ворон чорним віче", "Ловиш на хвилі звивну, як рибу, / жінку із голосом чорних шовковиць", "Щось починає в тобі голосити / голосом чорним, голосом жінки".

Рисунок із чорним кольором, началом є одним з основних тональних прийомів у "Квітах цмину", і Мар'яна Савка віднаходить для цього кольору такий контекст, що соковито виражає його густоту, зорову насиченість. Коли ж ці два кольори — золотий і чорний — стикаються, сполучуючи і схрещуючи власні тональні голоси, як у віршорядку "Зчорніє стяг осінніх золотинь", то поетична фраза наповнюється їхніми відсвітами й звучить велично і багато. У віршах "Квітів цмину" взагалі чимало фрагментів, строф, що могли б звучати цілком пафосно, ба навіть патетично, якби не м'яка, довірлива пластичність стилю Мар'яни Савки, що непомітно трансформує пафосність у розряд ліричності.

Ліричні персонажі Мар'яни Савки сприймають світ не тільки душею і серцем, а й мовби на дотик. У своїх враженнях від реалій і колізій світу вони неначе пересвідчуються тактильно, самими "пучками пальців". Гейби в них найчутливіші, найдостовірніші рецептори розташовані саме "на кінчиках пальців", якими вони немовби остаточно уточнюють свої уявлення про світ. "Пучками пальців" і "на кінчиках пальців" — це для ліричних персонажів Мар'яни Савки не лише окреслення почуттєвого виміру, а й знак достеменності, вивіреності міри, що супроводжує їхнє знаття про світ.

Підвищена сенситивність персонажів-нараторів час від часу безпосередньо акцентується, вербалізується у поетичній мові "Квітів цмину": "будь мені ангелом / пригорни мої коси / своїми / у розтрісках / пучками пальців" ("будь мені ангелом..."), "А потім, забувши про неї цілком, / сягнете рукою — за куривом — / й відчуєте пучками пальців / теплу пробуджену плоть" ("Ховаєте до кишені..."), "Трохи світла на кінчиках пальців / Трохи друзів по той бік кордону" ("Анеті Камінській"). Високий ступінь сенситивності є не тільки розширенням уявлень про світ — це й розширення самого світу в уявленнях та медитаціях ліричного персонажа, що настільки ж наповнюється і насолоджується світом, наскільки ж і потерпає від нього.

Мисленню Мар'яни Савки властива неунікненність еротичності. Мовити, що у "Квітах цмину" є періоди й взірці поетичної еротики, було б, імовірно,

надто загострено, ба навіть радикально — проте еротичні струмені жебоняють. Мар'яна Савка пронизливо відчуває еротичну мелодію штриха, риси, ракурсу. У її стильовій манері легко й невимушено живе еротична тонкість, витонченість, делікатність. Схиляючись до того, щоб усі ці клейноди підсумувати-узгаляти формулою "erotична духовність", під якою розумію наповненість душі, духу переважно граційними еротичними станами та грайливістю. Поетика еротичного, безперечно, додає чуттєвого шарму й без того сенситивній стилістиці "Квітів цмину".

Поезія Мар'яни Савки, як і лірика Маріанни Кіяновської, є наскрізь відчуттєвою. Проникливість і проникність відчуття у їхніх віршах стає підґрунтям для медитаційних візерунків, пройнятих настроєвістю, я б сказав, внутрішньою ритмічністю. Цикли й вірші "Квітів цмину" із вибагливою розмаїтістю виражаються внутрішніми ритмами, у яких глибоко особистісне й інтимне перегукується із асоціативним, що породжує інтонацію по-ліричному нескінченної довіри.

Мар'яна Савка — як і Маріанна Кіяновська, що з особливою виразністю пролунало в "Книзі Адама" — вміє влаштувати свято. Саме свято, а не шоу. Свято пружких тендітних інтонацій, коли вгадується ледь уловимий, ледь окреслений, проте цілком виразний зв'язок душі й світу. Свято ніжних тремких ритмів, коли відчувається уникнення граничних емоцій та емоційних станів, але від цього поезія не стає внутрішньо менш емоційною. Свято тонких відчуттєвих суджень, варіації та конфігурації яких, узяті разом, утворюють достеменний гербаріум рефлексій.

У початкових реаліях збірки "Квіти цмину", а якщо точніше, у другому вірші "не на суд...", є багатогранний і багатосенсовий вислів — "закорковано час". Поезія Мар'яни Савки і є відкорковуванням часу — часу витончених емоцій, переживань, розмислів, що лейтмотивом і лейтсюжетом сповнюють життя людських духу й свідомості. А відкорковування часу — це також "таїна", доторком до якої позначені вірші й одкровення "Квітів цмину".

Фотолірична збірка **"Бостон-джаз"** увібрала в себе світлини і поезії. Порядок розташування слів форм "світлини" й "поезії" у цьому випадку має значення, оскільки визначальне місце (й, вочевидь, не лише композиційне) на кожному розвороті належить світлинам, а вірші як саундтрек, що намагається "злитися", гранично сполучитися з текстовими настроями і семантичними вібраціями, розчиненими у світлинах.

"Бостон-джаз" є спробою долучитися до іншої психолого-почуттєвої ноосфери. І цією іншістю пройнято відверту більшість текстів збірки, з-поміж найвідчутніших ознак якої (і збірки, і більшості) вчувається "прохолодніше" звучання (порівняно, ясна річ, із "Квітами цмину") поетичних кавалків. Це як з травневої весни потрапити у листопадову осінь, або як з-під нагрітого літнього дощу вийти на проміння зимового сонця.

"Я"-нараторка нагадує мандрівницю із тонко розвиненими чуттями, яка нарешті виїхала у давню виносену й виміряну подорож. І розуміє, що задля гострого відчуття іншої території та її ноосфери недостатньо одної-єдиної подорожі, навіть двох-

трьох короткочасних мандрівок не вистачить. Треба вжитися в цю іншість — у її реалії, свіжість повітря, звичаї, пахощі її людей. А поки замість безкінечного захоплення побаченими краєвидами, архітектурними реаліями й людськими іпостасями вона починає відчувати, що ця внутрішньо випестувана подорож насамперед пробуджує в ній емоції та ейдоси, які повертають її до того, що вона тимчасово полишила.

І мандрівниця починає проживати миттєвості, мікроспогади, внутрішні знаки, які в ній іще раніше нуртували, проте до кінця не розкривалися, вербально не озвучувалися. Переживаючи враження-перипетії, враження-колізії подорожі, вона передусім переживає себе саму такою, якою була до цієї подорожі. Це формат пригоди, коли мандрівка у давню бажані світи обернулася мандрівкою у себе, відкорковуванням тих своїх файлів, що достигли тільки тепер.

"Фотоспалахи пам'яті", "... в кінозалах самотньої пам'яті", — мовить про такі стани й ситуації "я"-нараторка, коли її несе за течією власної духовної ріки, коли її сенсово й настроєво час від часу "пробиває" на образи, асоціації, малюнки, сутнісні для голосів її душі та серця, коли, доторкнувшись до поверхні іншого й іншості життя, вона починає пронизливіше відчувати рідність із собою ("судомить груди...", "Ваніль", "Талісмани", "Горище", тетраптих "Очерети", "").

"Я"-нараторка (вона ж — "я"-мандрівниця, до речі, у "Бостон-джазі" є рядки "про любов / як мандрівку / до берега вічного літа") продовжує, як і в текстах "Квітів цмину", жити та послуговатися відчуттєвими образними імпульс-пориваннями. Тут абсолютно доречне ще одне "до речі", позаяк один з коротких циклів збірки так і називається (майже маніфестувально) — "Органи чуття": "зір", "слух", "нюх", "доторк". Для "я"-нараторки відчуті означає відбутися. Вона й намагається передати, виразити, висловити речі і людей, що відбулися, що йдуть від буття, що залишаються у її гострих і вишколених (амальгамою життєвих вражень) чуттях.

Єство "я"-нараторки налаштовується на те, щоб мовчати вголос (форми "мовчання", "мовчати" належать до найуживаніших і найконцептуальніших у збірці) й говорити, ба навіть виговорюватися про себе. Це одна з найбільш конструктивних моделей мовчання — говорити так, щоб тебе чув тільки ти сам. Утім, є ще одна ефективна варіація говоріння — ти повнокровно мовчиш, а тебе так само повнокровно чують. У будь-якому сенсі вона ("я"-нараторка) мала найповніше право мовити щодо себе і своєї мовчазної стихії: "ці слова / не злетівши із уст / не промовлено-втрачені / ненароджені діти" ("ці слова..."). Свідомість "я"-нараторки пропонує фотопоезію мовчання, що народилася з нерозтрачених слів і сюжетно дібраних світлин.

"Я"-мандрівниця вдається до внутрішнього спілкування з тим і тими, з чим стикається й кого зустрічає під час своєї вербальної фотосесії, що розтяглася значно довше й більше, ніж на одну подорож. У цих вербальних фотоспалахах пробиваються проступають ознаки іншого життя та іншоментальної території, якими просувуються її прочуттєвий зір і новочуттєвий розум: "тут так багато всляких дрібничок / що можуть зворушити / от скажімо конверти з

пелюстками квітів / куди можна сховати листа до коханого / написати на справжнім папірусі / кілька за-таених слів" ("тут так багато всіляких дрібничок..."); "я зависаю / у матриці власного серця / як пташка в сильці / на оцім континенті / залежності від свободи" ("Світлані"); "манхеттен з бродвеєм / чорні тунелі сабвеїв / і до нудоти чітка геометрія вулиць" ("Оди-надцята-стріт"). Ці й схожі (саме так — не подібні, а саме схожі, споріднені за натуральністю постання) рядки є цілком фотографічними, які не обтяжені надміром проникнення в присутність, але надійно зберігаються в пам'яті, допоки зберігається носій, що ці фотообрази відтворює.

Фотолірика "Бостон-джазу" асоціюється із віртуально-сценічним дійством, де уявлювальні й цілком уявні рухи-поруки, спричинені натуральною ви-разністю і графічністю світлин, доповнюються зонгами, функцію яких виконують текстові кавалки, подані в римі й без.

"**Тінь Риби**" наочно, наслухово і наобразно (сподіваюсь, такий вербальний ряд виглядає цілком текстогенично) показує, як у межах однієї доволі компактної збірки може відбуватися складносюжет-на лірична еволюція. Інакше кажучи, архітектонікою тональних і семантичних візерунків переконує, що еволюція — це справа цілком поетична.

Пентаптих "Наслідки звіриної мови" і вірш "історії / не записані / не перечитані...", розташовані в дебютній частині книжки, посилено нашттовхують на думку про стилістику магічних трансформацій, магічних вербальних трансмісій, у якій вони виконані. У цих формах постійно відбуваються об-разні перевтілення — слова й поворотів смислу, сколків реальності й фантазії, напливів буденності та вірогідної неможливості. Легка прозорість нара-тивності асонує з доступною примарністю смисло-вих наголосів. Ця поезія магічних імовірностей цілковито могла б стати естетичною концепцією всієї збірки, що від початку і до кінця прозвучала б як неотон ліричного мисле- й духовідчуття, проте невдовзі Мар'яна Савка починає наворотати свою стилеманеру й ритмотропіку на більш традиційну поетичну стежу.

Це вже проглядається у вірші "Риба" і продовжується стандарт-медитативними текстами "Як острівні комахи — чорно-смугасті бантики...", "Дівчинко, світ перевернутий, наче клепсидра...", "Боже я все ще дитина...", "Благодатна Маріє...". Із яскравого і неординарного дебюту поетична партія переходить у більш спокійний міттельшпіль, у якому логіка основних ходів переважно перевірена й неодноразово апробована, викликаючи передусім асоціації з тими і тим, хто і як практикував у цій ніші раніше, до з'яви "Тіні Риби". Відчуваються перегуки з Римаруковим і Герасим'юковим голосами, виринають із нетрів свідомості рядки й темпоритм, образні мітки й цілі ряди, мовлені ними, у вірші з фонікою пере-гуків потроху втручаються знаки чоловічості, цим віршам не достає м'яко-ностальгійної жіночості, якою так палахкотить стиль Мар'яни Савки. Хоча, можливо, усе це й задумано як вираження, оприяв-лення, інсталювання поетичної комунікації.

Лірична еволюція триває, і приходять черга серії віршів зі слайдами-міражами. Суб'єктивно уявленими і не менш суб'єктивно явленими реаліями акурат-но розписані тексти "Я восени зустріла лиса...", "серпневий лев вилеже боки...", "Зроби наяду схо-жою на мене...", що постають кадрами короткомет-ражного міфопоетичного фільму, який, за законами жанру, пройнятий відчуттям умовності, відтінений штрих-пунктиром гіперреальності й позначений флером казковості, ба навіть фантастичності. Й усе це переходить у міражність фабул-картинок і колізій-малюнків, що доволі елегантно контрастують із віршами, якими завершується ліричне еволюціону-вання тембру й мотивів.

У ендшпілі книжки лунко виблискують рядки, інтонації напружено-драматичного мелосу. Це ще одна тонально-сміслова і поетикальна зміна, якими аж бринить збірка "Тінь Риби" і яка (зміна) оприявни-ла себе у прикінцевих віршах "щось серед мене хоче моєї смерті...", "Сон осінньої ночі (Я, здається, по-мерла, і це не моя кімната...)", "я відчуваю спиною коли ти збираєшся впасти...". Течія "я"-оповіді стає бурхливішою, насиченішою. Енергетика віршів асоціюється з потоками гірської річки, яка може зми-ти й змести зі свого шляху не тільки усе зустрічне, але й саму оповідачку. Виринають-розвиваються су-то жіночі мотиви, явлені у відчайдушно експансив-них, загострених і відчуттєвих ракурсах. Життя "я"-нараторки на межі існування й уже переступає цю межу. Всесвіт (себто у-весь-світ) замикається на суб'єктивно-ліричному "я", трагедійно розімкнув-шись у ньому. Життя ще не завершено, проте за-межовість як ніколи близька, позаяк пронизує усе ество, нутро, усі по-, від- і передчуття.

Збірка "Тінь Риби" ущільнена сюжетикою ліричної еволюційності, що надає їй композиційної гнучкості й тонально-структурної різноманітності. Проте після де-бютних віршів, виконаних у техніці магічних трансфор-мацій, книжка починає поволі втрачати власну звуко-образну свіжість, свою п'янку химерну післядошову озонність. Так неначе із спалахів сяючого осоння "Тінь Риби" переміщується у затишну розкіш тіні, утворену силуетами інших і відтисками й відбитками раніше ап-робованих колізій, мотивів, поетик. Лірична еволюція відбулася — від неотону до майже традиції, від несхо-дженої дороги до цікавої, але все ж таки колії.

Поезія Мар'яни Савки є благодатним ґрунтом для обсервацій і рефлексувань про ґенезу художньої еніґми й природу еніґматичності. У її віршах — неза-лежно від характеру їхнього ціннісно-образного зву-чання — поруки, впливи, ейдоси зовнішньої реаль-ності або зовнішнього походження з граційною невимушеністю трансформуються у реальність внутрішню. Інакше кажучи, поетичне чуття Мар'яни Савки усе різноманіття виявів і вторгнень іншого, об'єктивованого життя переживає і перетлумачує так органічно, що зникає, щезає, розчинюється межа поміж внутрішнім і зовнішнім. Вірші постають вира-женням єдиноцілісної "я"-стихії, оприявленням складно, ба навіть суперечливо організованої "я"-ор-ганіки. У цьому, можливо, і є один із секретів експе-сивної еніґматичності її лірики.



Нещодавно вийшов у світ науково-методичний посібник **В.І. Шуляра "Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти"**. Валеологічний компонент уроку як невід'ємна частина сучасних методик і технологій має закладати основи здоров'язбереження, демонструвати в діях і реальних ситуаціях, як це треба робити, щоб бути просто здоровою людиною: морально, психологічно, психічно, духовно, фізично тощо. Озброїти школярів такими навичками — завдання сучасних навчальних закладів. Метою даного видання є: виявити валеологічні стратегії сучасного уроку взагалі та літератури зокрема, щоб виховати здорову дитину.

Пропонуємо увазі читачів один із розділів науково-методичного посібника.

## Методика організації рефлексії на уроці літератури

**Василь Шуляр,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
заступник директора з наукової роботи  
Миколаївського ОІППО,  
заслужений учитель України

*Шановні друзі!*

Оцініть свою самостійну роботу над літературно-мистецьким матеріалом, відповідаючи на подані далі питання.

Для аналізу скористайтеся шкалою: **5** — завжди; **4** — частково; **3** — інколи; **2** — рідко; **1** — ніколи.

Важливим аспектом для сучасного уроку літератури є розуміння вчителем-словесником важливості й необхідності проведення рефлексивних дій суб'єктами педагогічного процесу. Але цього замало. Необхідні й конкретні дії цих суб'єктів у процесі уроку, під час формування своїх читацьких компетенцій, у забезпеченні валеологічно зорієнтованого досягнення літературно-мистецького простору в цілому.

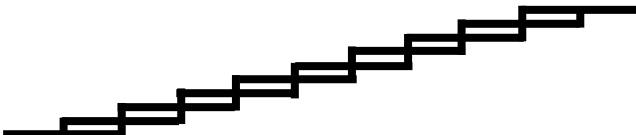
**Рефлексивна компетентність** суб'єктів літературної освіти, у нашому розумінні, це здатність кожного до ефективного й адекватного само/взаємоосмислення та само/взаємооцінювання стану, спільної діяльності, результатів читацької співпраці та прогнозування нових перспектив розвитку акме-якостей конкурентоспроможної Я-особистості.

Співпрацюючи з суб'єктами літературної освіти, на наш погляд, важливо зрозуміти "хто є хто", наскільки він (учень-читач) володіє рефлексією, здатністю до самоспостереження й самоаналізу. Розвинути і відповідно виявити можемо, виконавши такі вправи:

**1. Якості суб'єкта літературної освіти.** Мета: сприяти виробленню в учасників більш об'єктивного самооцінювання.

Написати на аркуші 10 позитивних і 10 небажаних своїх якостей, рис характеру, а потім проранжувати їх. Особливо важливо звернути увагу на 3 перших і 3 останні якості.

**2. На якій я сходинці?** Мета: допомогти учасникам вибудувати адекватну самооцінку.



На аркуші, який запропоновано учасникам, намальовано сходи, які складаються з 10 сходинок. Кожному необхідно намалювати себе на тій сходинці, на якій, він вважає, зараз знаходиться в своїх результатах і досягненнях.

Після того, як усі намалювали, ведучий повідомляє ключ до цієї методики:

- 1—4 сходинка — самооцінка занижена;
- 5—7 сходинка — самооцінка адекватна;
- 8—10 сходинка — самооцінка завищена.

**3. Анкета аналізу рівня розвитку рефлексивних навиків учня-читача**

№ з/п	Питання для аналізу	Самооцінка
<b>1. Виконавши літературно-мистецьке завдання, як часто ви його аналізуєте?</b>		
1.1.	Літературно-мистецький продукт (відповідь, творча робота, міжпредметний літературний проект та ін.)	5 4 3 2 1
1.2.	Процес підготовки, хід вирішення, стан реалізації та використання в подальшому своєму читацькому або/і людському житті, професійній діяльності	5 4 3 2 1
1.3.	Інші можливі способи, шляхи вирішення та вдосконалення літературно-мистецького продукту	5 4 3 2 1
1.4.	Рівень складності виконання для вас такого літературно-мистецького завдання	5 4 3 2 1
1.5.	Ступінь вольових зусиль, які ви застосували для виконання такого літературно-мистецького завдання	5 4 3 2 1
1.6.	Ступінь вашої самостійності в плануванні та виконанні літературно-мистецького завдання	5 4 3 2 1
<b>2. Якщо запропоноване літературно-мистецьке завдання викликає у вас утруднення під час виконання, то причиною цього найчастіше за все є:</b>		
2.1.	Нерозуміння особисто вами змісту літературно-мистецького завдання, алгоритму його підготовки	5 4 3 2 1
2.2.	Недостатня повнота, глибина ваших знань для реалізації такого типу літературно-мистецького завдання (проект, відповідь, творча робота та ін.)	5 4 3 2 1
2.3.	Недостатньо вами залучено інтелектуальних і вольових зусиль, виявлено терпіння, працездатності	5 4 3 2 1
2.4.	Відсутність необхідних умов, засобів, можливостей для реалізації запропонованого для виконання літературно-мистецького завдання	5 4 3 2 1



№ з/п	Питання для аналізу	Самооцінка
<b>3. Як часто після виконання літературно-мистецького завдання ви замислюєтеся над такими питаннями:</b>		
3.1.	Які поняття, теоретичні знання, читацькі навички засвоєно/набуто добре, а над якими необхідно ще попрацювати, виявити внутрішні і зовнішні резерви	5 4 3 2 1
3.2.	Як найбільш ефективно організувати власну читацьку діяльність для виконання літературно-мистецьких завдань наступного разу	5 4 3 2 1
ПІБ учня		

**Ключ** для оброблення результатів: питання анкети спрямовані на виявлення таких аспектів рефлексії:

— самооцінка й самоаналіз набутих знань, навичок, реально сформованої рефлексивної компетенції — питання №№ 1.1; 1.2; 1.3; 2.1; 2.2; 3.1;

— самооцінка та самоаналіз процесу набуття знань, умінь, навичок і формування рефлексивної компетенції — питання №№ 1.4; 1.5; 1.6; 2.3; 2.4; 3.2.

— сума балів, набрана з кожного аспекту, засвідчить рівень розвитку рефлексивних навичок (компетенції) учня-читача або класу після виконання різнопланових літературно-мистецьких завдань.

Ураховуючи викладене вище, можемо запропонувати деякі прийоми та засоби реалізації валеологічної складової сучасного уроку літератури.

Наприклад:

**1. Позитивні психологічні настанови** за допомогою слова ("ти зможеш це виконати"; "зберися з думками", "подумай, визначся і вислови своє ставлення до...", "твоя думка цікава, хоч і не збігається з твердженням ...", "такої версії потрактування підтексту ще мені ніхто не говорив", "оригінально", "тримайся, з тобою поруч ... чи тобі допоможе використання ..." і багато інших мовних конструкцій).

**2. Прийоми створення ситуацій успіху** на уроці літератури можна забезпечити, якщо доречно класифікувати та вживати у своєму професійно-фаховому мовленні такі мовні конструкції, які відповідатимуть меті забезпечення, підтримання того чи іншого психологічного стану суб'єкта співпраці:

**Зняття страху.** Мета — подолати невпевненість у своїх силах, страх перед невизначеністю у виконанні літературно-мистецького завдання, побоювання неадекватно оцінити читацькі досягнення товариша: "Ти це зможеш виконати, бо ми вчилися аналізувати/інтерпретувати художній твір", "Проаналізувати художній твір зможеш, якщо звернешся до логіко-семіотичної моделі, яку використовували впродовж вивчення літературної теми" (наприклад, імпресіонізм, сюрреалізм, типи портретів літературного персонажа, підтекст та ін.), "Ми всі колись розпочинали виконувати складні завдання", "Ти його виконаєш, якщо повіриш сам у це", "Усі вчать на своїх помилках, то й і ти можеш через це пройти", "Страшна не помилка, страшна бездіяльність", "Ми всі шукаємо вірного шляху і знаходимо способи вирішення, якщо цього захочемо" та ін.

**Авансування успішного читацького результату.** Мета — уселити в учня-читача тверде переконання, що він виконає запропоноване літературно-мистецьке завдання, надати впевненості у свої сили та можливості: "У тебе все вийде", "Кожну справу починай із вірою в себе", "Я навіть не сумніваюся, що це завдання ти виконаєш", "Завдання відповідає тому рівневі, який ти обрав, тому з ним ти впораєшся", "Без сумніву розпочинай працювати й успіху досягнеш" тощо.

**Приховане інструктування читацької діяльності** у способах і формах здійснення. Мета — убезпечити учня-читача від поразки, щоб той не запідозрив у підказці: "Можливо, краще виконати завдання цього рівня ...", "Розпочни виконувати цю творчу роботу за сюжетними елементами", "Складаючи оповідання, не забудь про розв'язку", "Чи пам'ятаєш, казка складається ...", "Зверни увагу, чим відрізняється легенда від переказу...". До завдань можуть надаватися інструкції, алгоритми, схеми, плани різного виду, зразки тощо.

**Умотивування читацької діяльності** до виконання індивідуально або/і групою. Мета — продемонструвати, ради чого/кого здійснюватиметься ця робота, хто одержить задоволення після її виконання: "До свята мам підготуйте творчу роботу (казку, оповідання, есе ...), яка б ...", "Підготуйте мадригал і подаруйте його під час святкування дня закоханих" (після вивчення творчості письменників-сентименталістів, наприклад, Г. Квітка-Основ'яненко, "Маруся"), "Без твоєї допомоги товариш не впорається із підготовкою ...", "Кращі роботи будуть видрукувані в загальношкільній газеті, найкращі — в міській, супер-роботи — подамо на конкурс "Золота арфа", "За вашим бажанням, роботи розмістимо на шкільному сайті" і т. ін.

**Персональна значимість учня-читача.** Мета — визначення важливості ролі учня-читача, його зусиль у реалізації літературно-мистецької діяльності: "Тільки ти і міг би ...", "Це завдання я можу довірити тільки тобі", "Тільки до тебе я можу звернутися з цим проханням ...", "Такої версії розв'язки твору мені ще ніхто не говорив", "Це дуже цікава думка, хоча й не узгоджується з більшістю...", "Ти сьогодні як ніколи був переконливим щодо визначення свого ставлення до літературних персонажів ...", "З цим можна погодитися, думка "свіжа", переконлива, але що б ти ще міг додати до...?" та ін.

**Мобілізація активності читацької діяльності школярів.** Мета — спонукання до виконання конкретних літературно-мистецьких дій: "Не можу втриматися, щоб якнайшвидше дізнатися про експозицію (кульмінацію, розв'язку) твоєї творчої роботи", "Підготуйте уривок твору до виразного читання. Так хочеться його якнайшвидше почути", "Хто готовий уже поділитися планом (сюжетом) виконання завдання?", "Сподіваюся, що вже є бажання поділитися результатами свого дослідження. Ми із задоволенням його хочемо вислухати" і т. п.

**Висока оцінка деталі в читацькій діяльності школяра.** Мета — допомогти емоційно пережити успіх не від роботи в цілому, а окремої деталі, частини фрагмента: "Робота цікава, але вражаючим є такий фрагмент", "Виступ переконливий, але найбільше задоволення одержав від твоїх риторичних умінь", "У відповіді тобі особливо вдалося ...", "У підготовленому діалозі літературних персонажів найбільш вражаючою була фраза ...", "Найбільшою похвали заслуговує ось ця частина роботи ...", "Тільки за таку думку ... (твердження, потрактування тощо) можна оцінити відповідь найвищим балом" та ін.

**3. Жестово-почуттєві символи:** у нашій практиці активно використовуються такі жести або малюнки для стабілізації почуттєвого стану школярів 5—7 класів (8—9 кл.) в оцінюванні їх читацької діяльності:



1) супер- відповідь 2) оригіна- льна думка 3) це було "круто" 4) звер- ни увагу 5) "аукціон" ідей



6) відповідь 7) музична 8) досягнеш 9) звер- 10) цікава  
"клас" релаксація своєї вершини ни увагу інформація

Наскільки учні-читачі готові до рефлексивних дій, самооцінювання своїх літературних досягнень, а також рівень підготовки літературно-мистецького завдання чи під час презентації самостійно виконаного домашнього чи/і класного завдання діти можуть продемонструвати, використавши малюнки-смайлики.



"відмінно" "добре" "недостатньо" "не знаю"

Жестово-почуттєва стабілізація забезпечуватиметься, коли в процесі вивчення літературно-мистецького матеріалу та під час самого уроку учні-читачі послуговуватимуться "жестовими оцінками". Наприклад, практикувати можна давні театральні прийоми:

1) великий палець правої руки піднесено догори — "схвально", "прекрасно", "так"; може бути в поєднанні з голосовим озвученням: "молодець", "браво", "біс", "ес-с";

2) великий палець правої руки опущено донизу — "не подобається", "не сприймаю", "нецікаво", "потворно", а також із голосовим супроводом вигуків "у-у-у...", "фу-у-у";

3) великі пальці лівої і правої рук піднесено догори як вияв найбільшого захоплення побаченим або/і почутим під час виразного читання напам'ять художнього твору, інсценізації уривків текстів та ін. Може бути продемонстровано учнями-читачами/глядачами даними жєстами з відповідним звуковим доповненням "браво", "на біс", "молодець" із виконанням стоячи та аплодуючи;

4) для учнів 5—7 класів ще можуть бути використані "сонечка" для виявлення як читацького настрою самого школяра, так і під час виявлення "настрою" ліричного персонажа, самого автора твору. Важливо тут учителям скористатися можливістю не тільки виявлення стану учня-читача чи ліричного героя або автора, а й заповнювати понятійно-термінологічне поле школярів, збагачувати їх словниковий запас. Для цього пропонуємо ввести "Словник настрою" за прикладом досвіду учителів музики (Ірина Гринчук, "Щоденник музичних вражень" — Мистецтво та освіта. — 2004. — № 4. — С. 13—16).

#### Логіко-семіотична модель "Настрій"

##### Словник настрою:

**веселий** (радісний, грайливий, жартівливий, піднесений);

**схвильований** (тривожний, збуджений, метушливий, поривчастий);

**спокійний** (стриманий, просвітлений, дрімотний, урівноважений);

**розгніваний** (непривітний, сердитий, стурбований, безсердечний, гнівний);

**фантастичний** (казковий, украдливий, таємничий, дивовижний, загадковий);



Схвильований



Веселий



Розгніваний



Спокійний



Фантастичний



Життєрадісний



Поетичний



Сумний

**життєрадісний** (сміливий, відважний, бадьорий, відкритий);

**поетичний** (мрійливий, ліричний, зворушливий, задушевний);

**сумний** (печальний, похмурий, журливий, жалібний, стривожений).

Як результат кропіткої роботи, може бути такий візуальний і словесний малюнок у символах "Настрій", "Настрій ліричного героя" або "Настрій читацьких вражень".

Учні-читачі старшої школи могли б застосовувати прийоми рефлексії своєї читацької діяльності в такі способи:

**1. "Сходінка успіху":** намалюйте сходи, які б склалися з 12 сходинок, у кінці напишіть мету читацької діяльності із вивчення творчості письменника ... .. На кожній сходинці визначте дії, які допоможуть досягти успіху. Закрийте очі. Уявіть кожен свій крок по цих сходах. Ви бачите слова й образи, які допоможуть вам досягти результату. Це, наприклад: *дібрати факти з життя письменника (і не тільки); виокремити сцени, картини за ключовим словом; дібрати факти, деталі для розкриття проблеми і т.д.* Не відкривайте очі до того часу, поки чітко не уявите кожен крок. Подумки укладіть список усього того, що, на вашу думку, буде завданням у досягненні бажаного. Наприклад: *думки про участь у конкурсі співаків, бажання піти на дискотеку ....* Глибоко вдихніть і видихніть — відволікаючі думки зникли, у вас з'явилися нові ідеї, думки для досягнення успіху!

2. Рефлексія змісту навчального матеріалу та рівня усвідомлення опрацьованого літературно-мистецького матеріалу виявляється через прийоми:

— **"Незакінчене речення, теза", "Підбери афоризм"**: сьогодні я дізнався ...; було цікаво ...; складним виявився ...; було важко ...; я зрозумів, що ...; тепер я зможу ...; я відчув, що ...; я набув ...; я навчився ...; у мене вийшло ...; я зміг ...; я спробую ...; мене здивувало ...; урок дав мені для життя ...; зробив висновок ...; переконався, що ...; мені захотілося ...

— **"Вибери позицію"**

(для учнів 5—7; 8—9; 10—11 кл.):

ВИБЕРИ ПОЗИЦІЮ (5—7 класи)		
активно	1. На уроці я працював	пасивно
задоволений	2. Своєю роботою на уроці	не задоволений
коротким	3. Урок мені видався	довгим
цікавим		нудним
стало легше	4. Мій настрій	стало гірше
зрозумілий	5. Матеріал уроку	не зрозумілий
легке	6. Домашнє завдання	важке
ПІБ учня, клас		

ВИБЕРИ ПОЗИЦІЮ (8—9 класи)		
активно	1. На уроці я працював	пасивно
задоволений	2. Своєю роботою на уроці	не задоволений
аналізувати	3. Мені вдалося/ не вдалося	тільки переказувати
інтерпретувати		констатувати
пояснювати		наводити
переконувати		стверджувати
не втомився	4. За урок я	втомився
стало легше	5. Мій настрій	стало важче
зрозумілим	6. Матеріал уроку мені був	не зрозумілим
корисним		без потреби
цікавим		нудним
легким		важким
варіативне	7. Домашнє завдання	однакове
доступне		складне
ПІБ учня*, клас		

\* може бути усний коментар-пояснення вибору своєї позиції

ВИБЕРИ ПОЗИЦІЮ (10—11 класи)		
активно	1. На уроці я працював	пасивно
задоволений	2. Своєю роботою на уроці	не задоволений
аналізувати	3. Мені вдалося/ не вдалося	тільки переказувати
інтерпретувати		констатувати
пояснювати		наводити
переконувати		стверджувати
мобілізував	4. Урок мене	утомлював
стало легше	5. Мій настрій	стало важче
зрозумілим	6. Матеріал уроку мені був	не зрозумілим
корисним		без потреби
цікавим		нудним
легким		важким

оптимальне	7. Домашнє завдання	складне
варіативне		однакове
особистісне		загальне
ПОЯСНЕННЯ	Усе це стало можливим/неможливим тому, що _____	
ПІБ учня, клас		

— **"Нарощування" знань і досягнення цілей**: "Я не знав ... — Тепер знатиму, що ..."; "У мене не виходило ... — Тепер зможу самостійно ..."; "Я не розумів, що ... — Тепер пересвідчився, що ..."; "Я не міг вибудувати/скласти/підготувати ... — Тепер можу ..."; "Для досягненні цілей/результату не міг ... — Досягну тепер поставленої мети, бо можу ... " та ін.

— **"Гора знань"**: рефлексія результативності засвоєння теми може бути виявлена після вивчення літературної теми в цілому чи теми уроку за творчістю письменника окремо. Учням-читачам пропонуємо картку із зображенням гори. Якщо читачі вважають, що цю літературну тему вони засвоїли повністю, розібралися у формі та змісті прочитаного художнього твору тощо, то можуть позначити або намалювати "себе" на певному рівні "гори знань". Якщо щось вам не з'ясовано, самостійно можете виявити слабкі сторони своїх знань і т. ін., то позначте або/і додайте символ нижче. Чи це буде зроблено ліворуч або праворуч "гори знань" — вирішувати вам самостійно.

— **"Малюю свій настрій"**: виявлення настрою та емоційного стану після вивчення літературної теми чи конкретного художнього твору можна провести, використовуючи пейзажні світліни. Важливо учням пояснити, що це не місце, куди їм хотілося б поїхати в подорож, це умовний символ психологічного стану — емоційний і настроєвий фон, який може бути умовно матеріалізований у картинку після знайомства з літературно-мистецьким твором і ним викликаний в учня-читача.

**Завдання**: дайте відповідь на питання "Лоно якого пейзажу відповідає вашому настрою й емоційному стану?", розмістіть пейзажний смайл біля свого прізвища або напишіть його біля відповідного зображення.



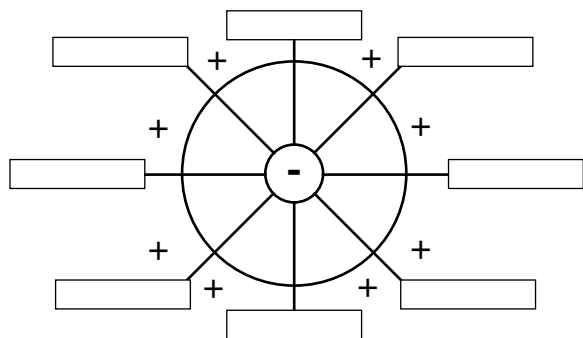
"температура" настрою та емоційного стану учнів-читачів	
спека (збудження)	
тепло (працездатність)	
прохолода (рівновага)	
холод (тривога)	
Прізвища та імена учнів класу	

— **"Карта активності учня-читача"**: дає можливість осмислити способи та прийоми роботи школярів із літературно-мистецьким матеріалом, виявити їх здатність використовувати раціональні та оптимальні прийоми його систематизації, можливості оперативно узагальнювати та представляти результат напрацьованого за літературною темою на різних етапах уроку/заняття тощо.

**Карта читацької активності школяра**

№ з/п	Назва виду активності	символ	Символьна фіксація результатів / етапи уроку			
			перевірка дом. завд.	пояснення м-лу	закріплення	узагальнення
1.	Відповідав за викликом учителя і дав неправильну відповідь	T				
2.	Відповідав зі своєї ініціативи і дав неправильну відповідь	└				
3.	Відповідав за викликом учителя і дав правильну відповідь	+				
4.	Відповідав зі своєї ініціативи і дав правильну відповідь	⊕				
Кількість відповідей						
ПІБ учня: _____			К-ть правильних відповідей: _____			

— **"Колесо знань"**: рефлексію засвоєння змісту літературно-мистецького матеріалу (зміст художнього твору, рівень володіння поняттями з даної літературної теми, наскільки досягнуто мету уроку, які компетенції в учня були сформовані під час вивчення конкретного матеріалу та ін.) можна здійснити графічно, на "колесі знань", де на умовних "спицях" за допомогою відповідних позначок "+ — плюс", " — — мінус" позначаються точки рівень засвоєння/сформованості умінь, навичок, компетенцій, ураховуючи навіть емоції, психологічний стан тощо. Опісля всі точки з'єднуються єдиною лінією. У результаті цього матимемо графік досягнень і проблематичних місць у засвоєнні елементів, понять літературно-мистецького матеріалу. Це і буде орієнтиром для учня-читача, над чим йому ще варто попрацювати, щоб "колесо" його знань було якнайбільше наближене до великого.



Інші прийоми, які забезпечують реалізацію формування релаксаційної компетентності суб'єктів літературної освіти, будуть представлені в наступному розділі.

Отже, валеологічно зорієнтований урок літератури допомагає підтримувати рівень працездатності, відкривати та доречно використовувати приховані та явні резерви організму дитини-читача, швидше відновлювати цей рівень за рахунок внутрішніх резервів, паритетного заповнення та експлуатування (в хорошому сенсі) двох півкуль головного мозку. Такий урок забезпечуватиме гармонію зовнішнього і внутрішнього спокою та комфорту під час вивчення літературно-мистецького матеріалу, емоційну стійкість, а також сприятиме кожному оперативно та за потреби відновлювати душевну рівновагу після стресових ситуацій, адекватно реагувати на ту чи іншу навчальну/професійну/життєву ситуацію, знаходити сили й внутрішні резерви долати труднощі тощо. Головне, щоб валеологічно зорієнтований урок не стільки напружував, як сприяв досягненню результатів читацької діяльності відповідно до його можливостей і мотивів, давав кожному можливість пережити почуття задоволення, естетичної насолоди від інтелектуальної та літературно-мистецької співпраці із суб'єктами та тканиною художнього твору. Кожному суб'єктові літературної освіти архіважливо розуміти: життя — прекрасне, дії і вчинки кожного самодостатні, і жити треба, радіючи кожному дню.

## РЕЦЕНЗІЯ

на науково-методичний посібник

### **"Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти"**

**Шуляра В.І., кандидата педагогічних наук, доцента, заступника директора з наукової роботи, завідувача кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, заслуженого вчителя України**

Поява рецензованої роботи визначена важливими для суспільства проблемами радикальних змін у стратегії збереження людини, її здоров'я, інтелектуального й духовного потенціалу. Найскладнішим у цьому процесі автор вважає виховання в молодого покоління потреби "зберігати своє здоров'я упродовж усього життя та сформувати валеологічну компетентність, потребу цінувати те, що дала природа і батьки". Важлива роль у

розв'язанні складних завдань сучасності належить, безумовно, навчальним закладам. Оскільки дитина більшу частину свого життя проводить на уроках, заняттях, основи здоров'язбереження мають закладатися в школі. Значущість валеології як основи цієї стратегії є очевидною. Шуляра В.І. досить скрупульозно аналізує її теоретико-методичні і практичні досягнення з метою виявлення валеологічних стратегій літератур-

ної освіти в загальноосвітніх закладах. Значну увагу в теоретичних розділах науково-методичного посібника автор приділяє валеологізації сучасного уроку літератури з позиції психології, що дає змогу розглядати різні підходи до планування вчителем практичної діяльності учнів з урахуванням рівнів їхньої працездатності, сприйняття та уваги; з урахуванням темпераменту, сприйняття навчального матеріалу каналом, який домінує; з урахуванням функціональної асиметрії півкуль головного мозку і у зв'язку з цим розмежування учнів.

Узагальнені дані дослідження автор часто матеріалізує графічно, зокрема: в унаочненні (С.15) означено активні зони уваги учнів на уроці та кризові точки у сприйнятті матеріалу. Варто зазначити, що таким чином Шуляр В.І. прагне валеологізувати й роботу вчителя.

Важливі акценти в посібнику зроблено на валеологію як ноосферну науку, як основу природовідповідного навчання в системі уроків літератури, в якій закладено тактику пізнання валеології, вектор якої спрямовано від фізичної складової до вершини (духовної), тактика ж оздоровлення спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди — соматичної (фізичного здоров'я). У свою чергу такий підхід до структурної моделі людини і її зовнішніх (просторових) складових дозволяє створити просторову матрицю уроку літератури, вивчення літератури як предмета та забезпечення літературної освіти в цілому, що базується на законах функціонування людини та трьох завданнях її життя: виживання, репродукції, реалізації себе як особистості.

На виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості, "виведення" її на високий загальнолюдський культурний рівень, соціалізацію в якісно нових умовах, формування здатності вибудовувати свою власну траєкторію акме-розвитку спрямовано розроблені автором методичні стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку літератури. Цій проблемі присвячено наступні розділи науково-методичного посібника.

В основу методичної стратегії і тактики валеологізації сучасного уроку літератури Шуляр В.І. закладає міждисциплінарний комплекс інтегрованих знань із різних наук (філософія, психологія, фізіологія, педагогіка, літературознавство, мистецтво, лінгводидактика, україно-народо-люднознавство, валеологія та ін.), які необхідні для реалізації змісту літературної освіти з метою формування компетентного учня-читача й учителя-словесника, здатних до сталого акме-розвитку за самостійно вибудованою системою цінностей на фасилітативній основі. В роботі автор чітко, в логічній послідовності подає реалізацію стратегічних напрямів і тактичних дій суб'єктів літературної освіти в едукативному просторі з дотриманням психологічних вимог, дидактико-методичних особливостей, валеологічних норм, здоров'язбережувальної моделі уроку, що здійснюється за рахунок

- позитивної мотивації читацької діяльності на уроці літератури,
- розв'язування літературно-мистецьких завдань валеологічного спрямування,
- урахування індивідуальних стилів та можливостей суб'єктів літературної освіти,
- забезпечення умов рухової активності учнів-читачів у процесі формування літературної компетентності,

— забезпечення рефлексивності дій суб'єктів уроку літератури.

Розроблена автором методика націлена, зокрема, на формування здоров'язбережувальної компетентності, яка розуміється як комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, що спрямовані на збереження та зміцнення здоров'я — свого та оточення — на уроках і в позаурочній діяльності. Крім того, здоров'язбережувальна технологія включає і формування в учнів необхідних знань, умінь і норм здорового способу життя, вироблення навичок демонстрування перспектив їх використання в житті та професійно-фаховій діяльності (компоненти такої технології автор демонструє на Рис. С.65). У рецензованій роботі значна увага приділяється тому, як упровадження та використання технологій здоров'язбережувального спрямування має відповідати системі як загальнометодичних принципів, методів і прийомів, так і специфічних.

Цікавим для учителя-словесника, на нашу думку, буде поданий у роботі ретроспективний огляд музикотерапії, її педагогічний потенціал та прийоми використання на уроках літератури. Автор доводить, що музикотерапія допомагає учням-читачам увійти в ритм художнього твору, заглибитися і сприйняти гармонію змісту і форми тексту, красу й піднесеність побачити (відчути) внутрішнім зором, пережити описане глибокими струнами душі, оволодіти етичними нормами тощо, щоб набути гармонійних природі навичок.

Досить актуальною для сучасного уроку взагалі і літератури зокрема є проблема розуміння важливості й необхідності проведення рефлексивних дій суб'єктами педагогічного процесу. Отож, на наш погляд, розроблена автором методика організації рефлексії на уроці літератури, що подана у четвертому розділі посібника, сприятиме озброєнню суб'єктів літературної освіти системою навичок до рефлексування, формуванню рефлексивної компетентності, що передбачає здатність "кожного до ефективного й адекватного само-і взаємоосмислення, а також до само- і взаємооцінювання стану, спільної діяльності, результатів читацької співпраці та прогнозування нових перспектив розвитку акме-якостей конкурентоспроможної Я-особистості".

Особливо в пригоді вчителю-словеснику стануть підрозділи книжки, у яких подаються практичні рекомендації щодо застосування технологічних прийомів рефлексії в діяльності суб'єктів літературної освіти та зразки методичних моделей уроків літератури, навчальних ситуацій для забезпечення валеологічного спрямування уроку, усвідомлення інформації учнями-читачами для досягнення кінцевого результату в процесі вивчення літературної теми.

Робота кандидата педагогічних наук Шуляра Василя Івановича "Валеологічні стратегії сучасного уроку літератури в умовах природовідповідної (ноосферної) освіти" актуалізована суспільними і культурологічними чинниками, завданнями сучасної освіти. Виданий посібник матиме теоретичну і практичну значущість.

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

# Про стан самостійної роботи учнів з підручником української літератури (основна школа)

Юлія Кошара,  
аспірантка  
Миколаїв

У статті розкривається наявний стан самостійної роботи учнів основної школи з підручником української літератури, наводяться дані методичних спостережень та контрольних робіт.

**Ключові слова:** самостійна пізнавальна діяльність, робота учнів з підручником, констатувальні зрізи, діагностика навчальних досягнень, рівень знань, рівень умінь.

Необхідність самостійної пізнавальної діяльності учнів зумовлюється особистісно зорієнтованою парадигмою сучасної освіти, що спирається на синергетичні ідеї, спрямовані не лише на очікуваний результат, а й процес його здобуття. Педагогічний процес відтак набирає керованості й прогнозованості, "...учні мають змогу впливати на хід і результати своєї пізнавальної роботи, самостійно поповнювати знання, розвивати вміння..." [6;74], формуючи предметні компетентності та провідні особистісні якості. Це означає, що розвиток самостійної діяльності учнів має стати фундаментом для формування людської індивідуальності, здатної до самопізнання та самореалізації.

Однак системного підходу до цілеспрямованого розвитку в учнів умінь самостійної роботи з підручником на уроках української літератури методика ще не виробила. Огляд останніх публікацій у фахових журналах здебільшого дає підстави говорити про відсутність спеціальних монографічних досліджень на цю тему.

Проблема самостійної діяльності учнів під час вивчення української літератури актуалізується внаслідок існуючих суперечностей між предметною прихильністю до самостійності читачів-учнів та недостатньо структурованою методикою формування в них літературних умінь і читачьких здібностей. Особливо загострюється вона в умовах опрацювання різнопланового підручничкового змісту, який складається в основній школі не тільки з художніх текстів, а й біографічних, критичних, теоретичних та інших матеріалів, кожен із яких висуває специфічні вимоги до свого засвоєння. Мова йде як про різні стилі мовної організації певного тексту, так і про його різний зміст, що потребує певних співвідношень емоційно-логічної роботи школярів. А це, в свою чергу, вимагає розробки складних систем навчальних завдань, розв'язання яких сприяє засвоєнню або художнього твору, або відомостей про його автора, а також допоміжних знань теоретико-літературного чи літературно-критичного характеру тощо. Типологія навчальних завдань, як відомо, є серцевиною технологізованого навчання гуманітарних предметів (І. Лернер, А. Ситченко) і входить до кожного навчального проекту. Зважаємо на те, що технологізоване навчання на порядок підвищує його ефективність (С. Максименко).

Оскільки проєктований і тому прогнозований навчальний процес перебуває у нерозривному зв'язку з його діагностуванням (за П. Підласим), то нас цікавить передусім стан самостійної роботи учнів з підручником української літератури. Для його визначення ми провели тематичні констатувальні зрізи у 5—8 класах. Первинну діагностику здійснено в умовах "традиційної" методики серед учнів шкіл м. Миколаєва й Миколаївської області: у Першій українській гімназії

імені Миколи Аркаса, ЗОШ I—III ступенів №51, №32, №11, Новобузькій ЗОШ I—III ступенів № 1, Новобузькій гімназії № 1, а також у Херсонському навчально-виховному комплексі "Загальноосвітня школа II ступеня — ліцей журналістики, економіки та правознавства" Херсонської міської ради та Запорізькому загальноосвітньому навчально-виховному комплексі № 108 Запорізької міської ради. Всього діагностуванням було охоплено: 51 учитель української літератури та 1301 учень; із них: 307 учнів п'ятих класів, 345 учнів шостих класів, 304 учні сьомих класів, 345 учнів восьмих класів.

Констатувальні зрізи передбачали виконання таких завдань:

— виявити ступінь зацікавленості школярів у формуванні умінь самостійної роботи з підручником на уроках української літератури;

— визначити стан фахової готовності вчителя літератури до організації самостійної роботи учнів з підручником;

— виявити й проаналізувати основні причини читачьких труднощів учнів;

— встановити рівні сформованості умінь в учнів 5—8-х класів самостійно працювати з підручником.

Для виконання цих завдань використано такі емпіричні методи дослідження: педагогічне спостереження, анкетування вчителів та учнів, аналіз календарних і поурочних планів учителів, індивідуальні бесіди з педагогами, школярами та їхніми батьками, самостійні роботи учнів 5—8-х класів.

Наприклад, комплексною метою спостереження за процесом самостійної роботи учнів з підручником на уроках української літератури було: встановити рівень відповідності пропонованих учителем завдань змісту й характеру виучуваного матеріалу, застосування елементів технологізованого навчання літератури, виявити здатність школярів свідомо й успішно працювати з різним матеріалом підручника, усвідомлювати процес і результати своєї діяльності.

Під час спостереження бралися до уваги основні фактори впливу на продуктивність навчання, серед яких на передньому плані перебувають навчальні мотиви (1 місце), ставлення до навчання (2 місце) і вміння навчатися (3 місце) [4].

У контексті нашого спостереження треба було встановити:

1. Яка питома вага самостійної роботи учнів на уроках літератури?

2. Яке співвідношення репродуктивних і творчих видів самостійної роботи читачів-учнів?

3. Під час опрацювання якого матеріалу підручника переважає самостійна робота? Як вона організовується вчителем?

4. Наскільки завдання і запитання з підручника поживляють і спрямовують пізнавальну самостійність школярів?

5. Як ускладнюється характер самостійних завдань від класу до класу?

6. Яке ставлення учнів до самостійної роботи на уроках літератури?

7. Якою є готовність учителів працювати системно і цілеспрямовано, навчаючи підлітків роботі з підручником?

8. Чи дотримуються вчителі й учні правил навчально-пізнавальної роботи, технологічної дисципліни загалом?

Для виконання цих завдань, що визначають зміст нашого спостереження, уточнено основні категоріальні поняття предмета дослідження:

— *самостійна робота учнів* — виконується без прямої участі вчителя, проте ним планується, ставиться, супроводжується і перевіряється;

— *технологізоване навчання* — послідовна організація навчальної роботи за певними рекомендаціями алгоритмічного типу; є умовою успішного самонавчання школярів, їх свідомого саморозвитку;

— *технологізоване навчання літератури* — навчальна діяльність читачів-учнів, яка відбувається завдяки постановці та впорядкованому розв'язанню літературних задач, накопиченню операційного досвіду, що в основі умінь навчатися;

— *зміст підручника української літератури* — тексти програмових творів, відомості про письменника, теоретичні, критичні, інструктивно-довідкові матеріали;

— *самостійна робота з підручником літератури* — навчальна діяльність, спрямована на досягнення: а) змісту і значення художніх текстів; б) образу автора виучуваного твору; в) теоретичних відомостей, потрібних для літературного аналізу, г) критичного матеріалу, що корегує учнівську інтерпретацію прочитаного; передбачає при цьому використання інструктивного й довідкового матеріалу;

— *літературна задача* — чітка система завдань і запитань до виучуваного тексту, що визначає кожну розумову дію виконавця і приводить його до успішного розв'язання проблеми; в основі літературної задачі є логічні та моральні суперечності, які спонукають школярів до активного пошуку;

— *правила навчальної діяльності (орієнтовні основи розумових дій)* — пам'ятки, інструкції, рекомендації алгоритмічного типу, що є опорою учням у розв'язанні літературних задач.

Спостереження проводилися на уроках літератури; залучалися й додаткові матеріали: конспекти уроків, літературні твори і статті з підручника; здійснювалося усне й письмове опитування вчителів та учнів.

*Опитувальні листи (анкети)* для учнів склалися з п'яти закритих запитань (пропонувалися варіанти відповідей); 1, 3 і 5 питань давали змогу учням висловити свою думку, а досліднику — отримати додаткову інформацію. Наприклад:

1. Вкажіть свій рівень знань з української літератури:

- а) початковий;
- б) середній;
- в) достатній;
- г) високий.

2. Визначте своє ставлення до навчання української літератури:

- а) з інтересом; б) байдуже; в) коли як; г) інше.

3. Поясніть своє ставлення до самостійної роботи з підручником української літератури (*можна вказати декілька*):

а) виконую із задоволенням;

б) це не цікаво і важко;

в) це не потрібно;

г) дуже хвилююсь під час виконання і тому маю негативне ставлення до будь-якої самостійної роботи.

4. Охарактеризуйте зміст підручника з літератури:

а) перевантажений творами;

б) цікаві твори;

в) потрібні (або ні) теоретичні й критичні матеріали;

г) цікаві (або ні) відомості про письменників.

5. Яких умінь роботи з книгою вам не вистачає?

а) аналізувати твори;

б) застосовувати теоретико-літературні знання;

в) використовувати критичні матеріали з літератури;

г) самостійно пояснювати зміст прочитаного твору.

6. Чи розвиваєте свої вміння працювати самостійно:

а) так; б) ні;

в) за допомогою вчителя;

г) за допомогою репетитора.

Питання анкети спрямовані насамперед на виявлення рівня сформованості в учнів умінь самостійної роботи з підручником, з'ясування їхньої здатності до критичного оцінювання своїх знань, виявлення "внутрішньої позиції" суб'єкта учіння, рівня свідомого ставлення учня до підручника як до інформативного джерела.

Письмове опитування учнів підтвердило актуальність порушеної проблеми: 48% опитаних учнів виявили байдуже ставлення до самостійної роботи з підручником. Головною спонукою у навчанні таких вихованців є лише страх уникнення покарання, що свідчить про низький рівень їхньої самосвідомості. Учні загалом не задумуються про зміст підручника, його складові, не завжди пов'язують успіхи у навчанні з роботою над матеріалом цієї навчальної книги. Вони звикли чути від учителя, що головне — це знати (тобто — переказати) зміст твору.

Більшість респондентів (39 %) вважають, що їм потрібна допомога дорослих для підняття рівня успішності, а саме: додаткові заняття з учителем (39 %) або репетитором (23 %); дехто розраховує на себе, а хтось — на допомогу батьків та інших родичів. Окремі учні (18 %) вважають причиною своєї неуспішності навчальне перевантаження. Однак мало хто вказує на необхідність спеціального розвитку в них умінь працювати з книгою, як художньою, так і навчальною.

Причини учнівських труднощів у навчанні ми шукали і в творчій лабораторії вчителя-словесника. У процесі дослідження за допомогою анкетування вдалося встановити ступінь професійної готовності вчителів української літератури до формування в учнів здатності до самостійної роботи з підручником української літератури. Виявилось, що загалом вони добре обізнані з навчальними проблемами учнів 5—8 класів, усвідомлюють необхідність своєї діяльності, звертають увагу на формування їхньої позитивної мотивації до навчання й розвитку мислення, основним засобом розв'язання навчання вважають індивідуальні пізнавальні завдання. Водночас помітні суперечності у відповідях учителів засвідчують їхню недостатню зорієнтованість у виборі методів і форм навчання. Так, наприклад, перевантаження модними ігровими технологіями відволікає школярів від проникнення в смислові глибини твору та від цілеспрямованої роботи над розвитком умінь аналізувати прочитане. Більша частина опитаних словесників використовує загальні схеми навчальної роботи, однак ігнорує застосування її алгоритмів. Значною мірою цей факт пояснюється недостатньою

розробленістю в методичних працях різноманітних основ читацьких дій під час вивчення конкретних художніх творів, що допомогло б учителеві самостійно й оперативно адаптувати їх до певних педагогічних умов. Основними причинами недостатньої сформованості в учнів умінь самостійної роботи з підручником учителі називають їхні низькі навчальні можливості, однак не зосереджуються на факторах впливу на продуктивність навчання та на процесі формування вмінь працювати самостійно, зокрема з підручником літератури.

Унаслідок проведеного спостереження та анкетування вдалося дійти таких висновків:

— на уроках літератури учні виконують чимало завдань, що потребують самостійних зусиль: читають, переказують, складають план твору або його частини, розповідають про літературних героїв, визначають образні складники тексту тощо, однак ця робота перебуває в полі традиційних завдань, головним з яких є "знання тексту". Бракує завдань творчого характеру: на визначення смислової функції художнього образу, встановлення відношень між образними елементами твору, на узагальнення та систематизацію, на виявлення підтексту зображеного тощо;

— завдання і запитання добираються вчителем переважно з підручника і здебільшого стосуються змісту прочитаного твору. Теоретичні відомості подаються вчителем, як правило, в готовому вигляді, не завжди мають прикладне значення для осягнення твору, а вивчаються окремо як такі. Якщо в підручнику є поради учням, як їм працювати з конкретною теоретичною статтею, вчителі звертають на них увагу. Літературно-критичні матеріали розглядаються учнями здебільшого з власної ініціативи, без якихось рекомендацій щодо їх опрацювання;

— зміст дидактичного матеріалу підручників об'єктивно ускладнюється від класу до класу, проте завдання і запитання до виучуваних творів недостатньо враховують стадійний характер їх сприймання учнями, рідко набирають ознак літературної задачі; ще рідше для їх розв'язання застосовуються відповідні орієнтовні основи розумових дій. Перевага репродуктивного характеру роботи над літературним матеріалом не сприяє його зацікавленій обробці учнями, які в такому разі не мають спонуки навіть читати твори (*див. 1 і 2 фактори впливу на продуктивність навчання*);

— вчителі загалом намагаються використовувати підручник як джерело знань, однак не докладають достатніх зусиль для розвитку в учнів спеціальних умінь роботи з цим джерелом. Пріоритетним залишається висвітлення змісту і значення виучуваного твору, а не усвідомлення учнями своїх розумових дій над його текстом.

Реальний стан учнівських умінь самостійно здобувати літературні знання, передусім із підручника-хрестоматії (5—8 класи), допомогли виявити і спеціальні контрольні роботи, які включали завдання для опрацювання різних структурних частин змісту шкільного підручника: художніх творів, теорії літератури та літературної критики. Складені на основі вимог Державного стандарту [1] та навчальних програм з української літератури [5] до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, завдання контрольної роботи мають дві частини: перший блок завдань перевіряє рівень залишкових літературних знань (РЗ); другий — рівень сформованості читацьких умінь (РУ).

Перший блок складається із семи запитань і завдань різного рівня складності (за класифікацією рівнів літературної освіти, розробленою Н. Пастушенко та Р. Пастушенком) [3]:

## 5 клас

### I рівень (рецептивний / початковий)

1. Пригадайте, хто є автором казки "Близнята":
  - а) І. Липа;
  - б) І. Франко;
  - в) М. Коцюбинський;
  - г) О. Сенатович.
2. Напишіть, скільки подаровано першому сину яблука та яких саме.
3. Вкажіть назву царства, яке давало кожному те, чого йому бракувало:
  - а) Британське;
  - б) Турецьке;
  - в) Англійське.

### II рівень (репродуктивний / середній)

4. Визначення якого поняття подано нижче: "Неритмічна мова, близька за своїм звучанням до розмовної — це ..." ?
5. Поміркуйте, чим відрізняється народна казка від літературної.

### III рівень (конструктивний / достатній)

6. Розкажіть про захоплення І. Липи в дитинстві.

### IV рівень (творчий / високий)

7. Поміркуйте, чи міг би один із братів обрати інший шлях у житті.

## 6 клас

### I рівень (рецептивний / початковий)

1. Пригадайте, хто є автором оповідання "Федько-халамидник":
  - а) В. Винниченко;
  - б) І. Франко;
  - в) М. Коцюбинський;
  - г) Т. Шевченко.
2. Вкажіть, яку пташку виграв Толя у Федька (за оповіданням В. Винниченка "Федько-халамидник"):
  - а) чижики; б) жайворонка;
  - в) горобця; г) лелеку.
3. Як звали хлопців, з якими Федько побіг до річки?
  - а) Семен та Андрій; б) Спірка та Стьопка;
  - в) Іван та Марія; г) Сашко та Василько.

### II рівень (репродуктивний / середній)

4. Назвіть літературного героя, довкола якого відбувається основна дія у виучуваному творі, що найбільше розкриває його характер...
5. Визначення якого поняття подано нижче: "Епічний твір, у якому описуються незвичайні або небезпечні події, сюжет розвивається швидко, інтригуюче, діють сильні яскраві герої, — це ..." ?

### III рівень (конструктивний / достатній)

6. Які цікаві випадки з життя В. Винниченка вам найбільше запам'яталися?

### IV рівень (творчий / високий)

7. Що вас приваблює в образі Федька? Чи хотіли б ви мати такого товариша?



## 7 клас

### I рівень (рецептивний / початковий)

1. Назвіть автора повісті "Захар Беркут":  
а) В. Винниченко; б) І. Франко;  
в) М. Коцюбинський; г) Т. Шевченко.
2. Пригадайте, як звали сина Захара:  
а) Максим; б) Олег; в) Мирослав; г) Богдан.
3. Тугар Вовк мав дочку на ім'я:  
а) Стефанія; б) Мирослава; в) Христина; г) Марія.

### II рівень (репродуктивний / середній)

4. Дайте визначення понять: ідея твору, кульмінація.
5. Літературний жанр — це різновид творів у літературі, які мають певні ознаки. Назвіть вже вам відомі:  
а) вірш; б) \_\_\_\_\_; в) \_\_\_\_\_; г) \_\_\_\_\_; д) \_\_\_\_\_.

### III рівень (конструктивний / достатній)

6. Розкажіть про випадки з життя І. Франка, що його найбільше характеризують.

### IV рівень (творчий / високий)

7. Поміркуйте, в чому полягає подвиг Захара Беркута.

## 8 клас

### I рівень (рецептивний / початковий)

1. Пригадайте, хто автор п'єси "Сто тисяч":  
а) М. Старицький; б) М. Кропивницький;  
в) І. Карпенко-Карий; г) Т. Шевченко.
2. Головний герой п'єси "Сто тисяч":  
а) Терентій Пузир; б) Бонавентура;  
в) Феноген; г) Герасим Калитка.
3. Цей головний герой найбільше любив:  
а) життя; б) господарство; в) гроші; г) свою родину.

### II рівень (репродуктивний / середній)

4. Поясніть, що спільного в комедії, трагедії та трагікомедії, а що різнить ці поняття.
5. Дайте визначення понять: драматичний твір, епічний твір.

### III рівень (конструктивний / достатній)

6. Розкажіть про І. Карпенка-Карого та розкрийте його вдачу.

### IV рівень (творчий / високий)

7. Поміркуйте над сенсом життя головного героя п'єси "Сто тисяч".

Другий блок самостійної роботи (РУ) об'єднав пошукові завдання, кожне з яких має на меті виявити рівень сформованості в учнів умінь самостійно працювати з підручником української літератури:

### 5 клас

1. Яке лихо і чому сталося в країні, де було так весело?
2. Як би ви розпорядилися дарунками Долі?
3. Визначте ознаки казки у творі І. Липи "Близнята".

## 6 клас

1. Перекажіть ключовий уривок з оповідання В. Винниченка "Федько-халамидник". Доберіть назву.
2. Розкажіть про поведінку Федька і Толі? Поясніть, на чиєму боці симпатія автора.
3. Визначте ознаки оповідання у творі В. Винниченка "Федько-халамидник".  
Оскільки у наступних класах основної школи передбачена розповідь про письменника, то додаються завдання щодо його біографії.

## 7 клас

1. Чим видатний Іван Франко-письменник?
2. Чи подобається вам громадський лад тухольців? Чим саме?
3. За допомогою яких художніх прийомів автор протиставляє тухольців завойовникам?
4. Визначте ознаки повісті у творі І. Франка "Захар Беркут".

## 8 клас

1. Чому І. Карпенко-Карий став драматургом-сатириком?
2. Визначте основні засоби наживи багатіїв за п'єсою І. Карпенка-Карого "Сто тисяч".
3. Поясніть актуальність виучуваного твору.
4. Вкажіть ознаки драматичного твору (за п'єсою І. Карпенка-Карого "Сто тисяч").

Виконання контрольної роботи відбувалося у звичайних умовах уроку: для її проведення вчителям рекомендувалося використати 2 години із резервного часу, відведеного навчальною програмою для підсумкових уроків наприкінці навчального року. Об'єктивність діагностування забезпечувалася вилученням особистого впливу вчителя під час оцінювання результатів самостійної роботи, а також уніфікацією засобів дослідження: однакові завдання для школярів кожного класу за аналогічних умов виконання; спільні критерії оцінювання успішності учнів. Точність висновків досягалася кількісними методами їх обробки. Для участі в контрольному зрізі залучалися учні різних шкіл, що підвищувало вірогідність результатів дослідження.

Оскільки перший блок контрольної роботи (РЗ) містить завдання різного рівня складності, то їх виконання передбачало різні бали: I рівень — 3 бали; II рівень — 6 балів; III рівень — 9 балів; IV рівень — 12 балів. Кожне завдання другого блоку (РУ) оцінювалося у 5 балів.

Перевірка завдань першого блоку (РЗ) показала, що учні 5—6 класів загалом знають авторів вивчених творів, проте плутають деталі їх змісту (I рівень); знають основні літературознавчі терміни, про які йдеться у підручнику, однак поверхово пояснюють поняття, ними позначені (II рівень); їхня розповідь про письменника нагадує стислу довідку і не передає цікаві епізоди з його життя (III рівень); нестандартні завдання творчого характеру до змісту вивчених творів нерідко залишаються недовиконаними (IV рівень).

Старші підлітки (7—8 класи) тримають у пам'яті більше деталей із творів, що їх зацікавили (I рівень); можуть назвати засвоєні теоретико-літературні терміни, проте не завжди вдало застосовують їх до пояснення вивчених творів (II рівень); наводять окремі випадки з життя письменника, однак не завжди доказово пояснюють на їх основі особливості вдачі митця (III рівень); як і молодші, старші підлітки мають труднощі у зв'язному й доказовому висловленні своїх суджень про прочитане (IV рівень).

Виконання завдань другого блоку (РУ) довело, що більшість підлітків знають зміст вивчених творів, однак зупиняються перед завданнями проблемно-пошукового характеру; під час пояснення твору недостатньо зважають на особу митця, його виконавське завдання. Старші підлітки тяжіють до критичних матеріалів підручника, недооцінюють значення теоретичних знань із літератури.

За результатами діагностики виявилось, що в учнів 5—8-х класів рівень знань (РЗ) вищий, ніж рівень умінь (РУ), що засвідчує: а) невисоку читацьку культуру; б) фрагментарне, інформативне сприймання літератури (не можуть розглядати твір у взаємодії складників змісту й форми); в) наївно-реалістичне осягнення художнього твору (не усвідомлюють естетичну умовність зображеного). Підручник із літератури ще не став активним помічником учням у самостійному здобутті та застосуванні знань, як це ми показали раніше [2].

Назріла необхідність створення системних методичних заходів, виконання яких сприяло б цілеспрямованому виробленню в учнів основної школи не лише

міцних літературних знань, а й читацьких умінь, ключовими з яких є вміння працювати з книгою, як художньою, так і навчальною.

### Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. — [Чинний від 2004-14-01]. — К. : КНТ, 2004. — 88 с.
2. Кошара Ю. Про питання про сучасний підручник з української літератури // Українська література в загальноосвітній школі. — 2006. — № 2. — С. 15—17.
3. Пастушенко Н. М. Діагностування навченості. Гуманітарні дисципліни / Н. М. Пастушенко, Р. Я. Пастушенко. — Львів : ВНТЛ, 2000. — 130 с.
4. Підласий П. І. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. / П. І. Підласий. — К. : Україна, 1998. — 343 с.
5. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5—12 класи / За заг. ред. Р. В. Мовчан. — К. : ВТА "Перун", — 2005. — 201 с.
6. Ситченко А. Л. Методика викладання літератури: термінологічний словник / А. Л. Ситченко, В. І. Шуляр, В. В. Гладішев ; за ред. проф. А. Л. Ситченка. — К. : Ін Юре, 2008. — 132 с.

**Юлія Кошара. О состоянии самостоятельной работы учеников с учебником украинской литературы (основная школа)**

*В статье раскрывается имеющееся состояние самостоятельной работы учеников основной школы с учебником украинской литературы, приводятся данные методических наблюдений и контрольных работ.*

**Ключевые слова:** самостоятельная познавательная деятельность, работа учеников с учебником, констатирующие срезы, диагностика учебных достижений, уровень знаний, уровень умений.

**Yuliya Koshara. About the state of independent work of students with textbook of Ukrainian literature (basic school)**

*In the article the present state of independent work of students of basic school opens up with the textbook of Ukrainian literature, cited data methodical supervisions and control works.*

**Keywords:** independent cognitive activity, work of students with a textbook, konstatival'ni cuts, diagnostics of educational achievements, level of knowledges, level of abilities.

УДК 37.013.3:82

## Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички

**Анатолій Фасоля,**

*кандидат педагогічних наук*

*Київ*

*Стаття присвячена проблемам становлення термінології, методології, методики компетентісно зорієнтованого навчання літератури.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, читацька і літературна компетентності, компетентісний підхід, особистісно зорієнтоване навчання, загальнонавчальні уміння, оцінювання.

Слова "компетентісне навчання" сьогодні великими літерами накреслені на прапорі української школи. На різних рівнях проводяться теоретичні й науково-практичні семінари і конференції, педагогічні часописи рясніють статтями "з приводу", пошукові сайти на пов'язаний із проблемою запит видають десятки і сотні тисяч посилань.

Переїнявши її важливість і прагнучи іти "в ногу з часом", учитель літератури починає шукати відповідь на питання "Що і як я маю робити? З чого почати і як продовжувати? Яким має бути кінцевий результат?". Він звертається до освітніх документів (державних стандартів, концепції літературної освіти, навчальних програм), методичних посібників, статей тощо і... розгублено озирається.

У різних матеріалах (а інколи в одному й тому ж) поняття "компетентність" і "компетенція" вживаються як синонімічні, взаємозамінюються, змішуються. Невідпрацьованість термінологічного апарату, як кажуть, видно неозброєним оком. Часто вчитель тут і зупиняється,

вирішивши, що "це те ж саме, що й було, лише по-іншому назване". До "що і як робити" справа не доходить. Допомогти знайти відповідь на частину запитань чи бодай окреслити їх і має на меті автор статті.

Розпочнемо з термінології, оскільки, як зауважив колись один розумний чоловік, точно визначення поняття — запорука уникнення багатьох помилок. Актуальність цих слів є очевидною.

### Знання, уміння, навички і компетенції

Як ми знаємо, зміст загальної середньої освіти складають: система знань про природу, суспільство, техніку і т. п.; система загальних інтелектуальних і практичних навичок і вмінь; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення людини до навколишньої дійсності, користування системою цінностей суспільства<sup>1</sup>. Тобто передбачається, зазначається і декларується, що це як предметні, так і загальнонавчальні знання, уміння й навички, а досвід діяльності і ставлення стосується їх опанування.

Загальнонавчальні уміння (їх досліджують Ю. Банський, С. Бондар, Н. Лошкарєва, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Талізін, інші вчені) опановуються у процесі вивчення усіх предметів. Виокремлюють (різні автори по-різному) такі групи загальнонавчальних умінь:

— пізнавальні (когнітивні) — уміння аналізувати, систематизувати, оцінювати навчальний матеріал, робити узагальнення і висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виокремлювати головне тощо;

— комунікативні — володіння усним і писемним мовленням; уміння налагоджувати спілкування; чути і розуміти інших, з повагою ставитися до чужих думок; брати участь у діалозі; виступати перед аудиторією та ін.;

— інформаційні — уміння добирати необхідні для виконання завдання джерела інформації; видобувати її; формулювати питання до тексту; представляти прочитане у вигляді таблиці, схеми, графіка та ін.;

— організаційно-діяльнісні — уміння визначати цілі діяльності, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати її тощо.

Серед загальнонавчальних умінь окремішнє і вкрай важливе місце займають організаційно-діяльнісні. Насамперед тому, що формування компетентності (компетенції) обов'язково передбачає становлення суб'єктності учня, тобто спроможності керувати своєю діяльністю:

— осмислювати сутність поставленої проблеми;

— формулювати цілі діяльності;

— організовувати (визначити необхідні засоби, умови тощо) і здійснювати її;

— проводити рефлексію й оцінювання досягнутого результату, процесу і своїх почуттів (себе як суб'єкта).

Однак в умовах традиційного навчання акцент, як правило, робиться на предметних знаннях, умінях і навичках, а із загальнонавчальних знань і вмінь формуються ті, що стосуються опанування предметом: пізнавальні, комунікативні, частково інформаційні. Досвід діяльності і ставлення також обмежується найчастіше роботою із завданнями з конкретного предмета. Вироблення організаційно-діяльнісних умінь фактично ігнорується. Учень не є суб'єктом діяльності, він не осмислює її, не усвідомлює себе діячем.

В умовах компетентнісного підходу акцент зміщується із засвоєння знань про предмет на **засвоєння знань про діяльність** і, відповідно, на **вироблення умінь** не лише здійснювати, а й **осмислювати її і себе як діяча**. Таким чином, якщо ми в ЗУНах виокремимо, окрім предметної, ще й загальнонавчальну складову і забезпечимо формування не лише предметних, а й надпредметних умінь (серед останніх наголосимо на ролі організаційно-діяльнісних!), то одержимо компетенцію:

*Предметні ЗУНи + загальнонавчальні ЗУНи + досвід діяльності і ставлення до предметної і загальнонавчальної діяльності = компетенція.*

Ось це, на наш погляд, і є та ознака, яка розрізняє "традиційні" ЗУНи і компетенції. Ще раз підкреслимо, що компетенції — об'єктивна категорія, їхній зміст відображається у навчальних програмах у вимогах до рівня навченості учнів з предмета. Мають там бути і всі загальнонавчальні уміння. Зараз цього немає. Що робити вчителю — про це пізніше.

#### **Компетенції і компетентності: спільне і відмінне**

Різничитання терміна "компетентність", як видається, зумовлене тим, на який із двох поширених у світовій практиці підходів орієнтується автор. Представники першого співвідносять *компетентність* із грецьким ("arete") та латинським ("virtus") поняттями, що описують **якості особистості**. Не певні уміння, а

саме достоїнства, позитивні якості, які цінуються в суспільстві. Інший підхід — аналіз самої діяльності, тих її елементів, які свідчать про досягнення заданого результату і, відповідно, про наявність компетенцій<sup>2</sup>.

Видається, що українські вчені й освітянське керівництво останнім часом усе очевидніше схиляються до першого підходу. Так, якщо в Концепції літературної освіти (затверджена колегією МОН у серпні 2010 року) йдеться про формування лише компетенцій (дефініція вживається як синонімічна до "компетентність"): читацьких, мовленнєвих тощо, то Державний стандарт базової і повної середньої освіти (листопад 2011 року) містить обидва поняття і подає їх визначення:

**Компетентність** — набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

**Компетенція** — суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Перша відмінність, що впадає в око, компетентність — це особистісна **якість**, компетенція — сформований державою, тобто заданий зовні **перелік вимог до рівня навченості**, який пропонується учневі для опанування.

Визначають компетентність і як "рівень **готовності... діяти**" (О.Савченко)<sup>3</sup>, що за своїм змістом синонімічне дефініції "здатність". З'ясування сутності поняття "готовність" допоможе визначити ще одну відмінність компетенції і компетентності.

У науці існують різні погляди на зміст дефініції "готовність". Представники функціонального підходу (Д. Узнадзе, В. М'ясищев та ін.) розглядають її крізь призму психічних процесів, прихильники особистісного підходу (В. Сластьонін, Б. Ананьєв та ін.) трактують готовність як прояв індивідуальних якостей. Однак усі відзначають обов'язкову наявність у структурі готовності **позитивної настанови** (мотивації) і **свідомого прагнення** до діяльності.

Саме **позитивної** настанови, яка формується, серед іншого, на основі **позитивного досвіду** діяльності, оскільки негативний досвід "блокує" формування позитивної настанови і прагнення діяти. "Усвідомлення прагнення" передбачає, що учень знає і осмислює свої психолого-фізіологічні особливості, здібності, можливості, межі власного знання і не-знання, уміння і не-вміння, нахили, установки, особистісно значущі смисли читацької діяльності, себе як читача.

Таким чином, вносимо зміни у нашу "формулу": додавши до компетенції позитивний досвід діяльності учня як суб'єкта діяльності і сформовану на цій основі позитивну настанову, одержимо готовність діяти, найвищим проявом якої є компетентність.

*Компетенція (предметні і загальнонавчальні ЗУНи, досвід ставлення до предметної і загальнонавчальної діяльності) + позитивний досвід діяльності + позитивна настанова = готовність діяти = компетентність.*

Іншими словами, якщо учень не лише знає і вміє, а й любить і хоче діяти (наприклад, читати) і усвідомлює своє прагнення, мотиви, можемо вести мову про сформованість у нього читацької компетентності, якщо ж "знає і вміє", але не любить і самостійно не здійснює певної діяльності (аналізує твір, але не любить читати) говоримо про сформовану компетенцію (володіння визначеним програмою обсягом знань і вмінь).

Компетентна людина, потрапивши у незвичну ситуацію, не губиться, тому що знає і вміє оцінити нові виклики, знає свої можливості, може визначити, які з наявних знань і вмінь тут потрібно застосувати, до кого, за потреби, звернутися по допомогу і як це

зробити, уміє спланувати й організувати власну (а за потреби й колективну) діяльність.

Володіючи інформаційною компетентністю, учень у змозі підготувати (не списати або "скачати" з Інтернету, а самому написати!) реферат на складну тему, оскільки вміє шукати, знаходити, обробляти, аналізувати, систематизувати інформацію. Маючи сформовану навчальну компетентність, спроектує за потреби (наприклад, тривала хвороба) власну освітню траєкторію: визначить обсяг навчального матеріалу, спланує і організує його вивчення, відрефлексує (проаналізує) й оцінить досягнуте. Наявність комунікативної компетентності дасть змогу брати активну участь в обговоренні проблеми (чути не тільки себе, а й інших, критично аналізувати почуте й коректно відповідати), формування соціальної компетентності навчить переборювати невпевненість, а за потреби брати на себе відповідальність за виконання дорученої справи. І найголовніше — вона хоче і прагне діяти.

Таким чином, поняття "компетентності" набуває зримих обрисів, перетворюючись з абстракції на щось конкретне і відчутне. Учитель, відповідно, одержує відповідь на питання, що він формуватиме. (Детальніше про це йдеться у нашій статті "Компетентнісна освіта: вироблення умінь вирішувати проблеми" (ж. "Українська мова і література в школі", 2008, № 2).

#### **Компетентії і компетентності: структура**

Компетентність є складним інтегративним системним утворенням. З одного боку, "по горизонталі", це сукупність компетентностей (наприклад, інтерпретаційна компетентність у складі читацької). "По вертикалі" компетентність складається із компетенцій, які, відповідно, мають свою структуру (наприклад, літературознавча компетенція). Нагадаємо, що компетенція — об'єктивна категорія: рівень знань, умінь, навичок, ставлень визначається і закріплюється певним чином державою. Таким чином, якщо мова йде про "готовність, здатність, бажання" здійснювати аналіз твору, матимемо літературознавчу компетентність, якщо ж йдеться про закріплені у навчальній програмі літературознавчі знання, вміння тощо, — літературознавчу компетенцію. Це, так би мовити, на функціональному рівні.

Розглядаючи компетентність як психічне утворення, вчені виокремлюють у її складі такі компоненти:

- емоційно-ціннісний (почуття, настанови, мотиви, якості, емоції, пов'язані з **позитивним** досвідом та ін.);
- когнітивний (знання предметні, а також про себе, діяльність тощо);
- практичний (предметні і загальнонавчальні вміння, позитивний досвід діяльності).

Здебільшого називають три групи компетентностей: ключові, міжпредметні (або надпредметні), предметні. Такий підхід відображено і в Державному стандарті базової і загальної середньої освіти:

**Ключова компетентність** — спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів.

**Міжпредметна компетентність** — здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, вміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і освітніх галузей.

**Предметна (галузева) компетентність** — набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета діяльності, пов'язаної із засвоєнням,

розумінням і застосуванням нових знань.

**Предметні (галузеві) компетентності** стосуються змісту конкретної освітньої галузі чи предмета, і для їх опису використовуються такі ключові поняття: "знає і розуміє", "уміє і застосовує", "виявляє ставлення і оцінює" тощо.

Відповідно на три групи поділяються і компетенції:

**Ключова компетенція** — певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати у сфері діяльності людини.

**Предметна компетенція** — сукупність знань, умінь та характерних рис у межах змісту конкретного предмета, необхідних для виконання учнями певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач, ситуацій.

В Україні найчастіше виділяють такі компетентності (у різних авторів і в різних документах переліки різняться): ключові (уміння вчитися, комунікативну, інформаційно-комунікаційну, соціальну, громадянську, загальнокультурну, підприємницьку, здоров'язбережувальну); міжпредметні (естетичну, природничо-наукову, математичну та ін.), предметні (комунікативну; літературну; мистецьку; природничо-наукову; математичну, проектно-технологічну; інформаційно-комунікаційну, суспільствознавчу, історичну, здоров'язбережувальну та ін.).

Як бачимо, деякі компетентності одночасно представлені як ключові і предметні, міжпредметні і предметні. Це означає, що вони формуються як засобами окремого предмета (наприклад, комунікативна компетентність є об'єктом уваги на уроках мови), так і всіх навчальних дисциплін.

#### **Компетентності — літературна, читацька...**

Учитель-словесник, переймаючись проблемою втрати інтересу молоді до читання, формування учня-читача, дарма шукатиме в переліку читацьку компетентність, про яку йдеться у працях психологів, методистів (Я. Андреева, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, Е. Соломка, Н. Чепелева та ін.). "Державний стандарт початкової загальної освіти" метою літературного читання визначає саме формування читацької компетентності, підкреслюючи, що вона є "базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентності". У "Державному стандарті базової і повної середньої освіти" йдеться лише про предметну літературну компетентність. Але ж, погодьмося, це не зовсім одне і те ж.

Думається, маємо говорити про читацьку міжпредметну (якщо не ключову) і читацьку предметну (її можна назвати літературною) компетентності. (Так, до речі, потрактовано комунікативну компетентність). У першому випадку читацька компетентність буде складовою інформаційно-комунікаційної, формуватиметься на міжпредметному рівні, у другому — її становлення відбуватиметься засобами літератури. Окрім того, що це логічно, будуть "юридичні" підстави вважати формування читацької компетентності турботою не лише словесника, а й інших учителів. Утвердження в науці такого підходу стане згодом підставою для внесення змін і до освітніх документів. Не кажучи вже про шкільну практику.

Маємо й іншу колізію. Державний стандарт, як значають його розробники, "ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів", а у програмі з української літератури питання формування читацької компетентності (у подальшому вживатимемо саме цей термін) свого розв'язання не знаходить. У проекті програми з літератури слово "читач" вжито чотири рази і один раз — "читацькі інтереси". Про читацькі чи бодай літературні компетентності чи компетенції немає жодної згадки. А ми про компетентнісно зорієнтоване навчання...

## Особистісно і компетентісно зорієнтоване навчання

Формування готовності і здатності діяти є одним із головних завдань і особистісно зорієнтованого навчання, стратегічною метою якого є особистісний розвиток учня. Сформованість компетентностей — одна з його складових.

Маємо усвідомити, сприйняти і прийняти ключові відмінності знань зорієнтованого і компетентісно та особистісно зорієнтованого навчання. Одна з них — об'єкт і вектор спрямованості пізнання. У знань зорієнтованій парадигмі — це зовнішній світ (математичні, фізичні, хімічні, біологічні об'єкти, художній твір тощо). У компетентісно і особистісно зорієнтованих парадигмах вектор діяльності спрямовується на пізнання суб'єктом самого себе, процесу взаємодії зі світом і смислу власної діяльності. Процес пізнання і перетворення зовнішнього світу є засобом для цього.

Таким чином, головною дійовою особою стає учень, а вчитель має допомогти йому осмислити не лише твір, а й себе і свої взаємини зі світом (себе-у-світі), визначити мету, способи діяльності, рівень домагань тощо. При цьому мета — не лише "Що я маю засвоїти?", а й "Для чого? Як? Який смисл засвоєння?"

Звідсіля кілька важливих висновків: на зміну монологічності навчання (говорить в основному вчитель) приходять діалогічність (учитель і учень шукають відповіді на важливі для обох ціннісно-сміслові питання, пов'язані з проблематикою вивчуваного твору); предметні знання і вміння — лише засіб самопізнання; самотворення учня неможливе без його активної діяльності.

Учителя на шляху впровадження інновацій підстерігають перешкоди, усвідомлення яких допоможе швидше досягнути успіху. Про одну з них уже йшлося: це погляд на компетентісно зорієнтоване навчання як певну абстракцію і зведення його сутності до оволодіння лише предметними знаннями і вміннями на рівні "могти застосовувати за потреби". Такий підхід неминуче повертає вчителя до звичних йому ЗУНів.

Інша небезпека полягає в абсолютизації компетентісного підходу, що може призвести до повторення ситуації, що склалася у школі з введенням ЗНО: головним об'єктом турботи частини вчителів стала підготовка до тестування, яка часто нагадує своєрідне тренування. Гарна ідея дискредитується. Але якщо у цьому випадку недопрацювання почасти компенсується позитивом появи потужного бар'єра на шляху хабарництва під час вступу до вишів (та й явище "натаскування", на щастя, не стало всезагальним), компетентісний підхід за такого його трактування компенсаторних якостей не має (принаймні вони не проглядаються).

Висновок — досягнення позитивного результату від упровадження компетентісного підходу в освіті можливе лише за умови його поєднання з особистісно зорієнтованим. Їх можна вважати двома "пелюстками" одного осердя — розвивального навчання, які разом забезпечують рівновагу між особистісною і діяльнісною складовими. Без сприйняття і прийняття цього факту школа справді може опинитися в ситуації, коли навчатимуть "того ж самого", лише названого іншими словами. Про усвідомлення небезпеки свідчить обнадійливий факт, що у Стандарті наголошується на необхідності поєднання трьох підходів: особистісно зорієнтованого, компетентісного і діяльнісного.

## Компетентність: формування

Відповівши на питання "Що формувати?", поміркуємо над іншим — "Як?". Якщо компетентність — "готовність, здатність і бажання діяти", то, очевидно, навчальний процес і має бути спрямований на набуття позитивного досвіду самостійної діяльності і формування позитивного ставлення. Причому не тільки у предметній, а й у надпредметній сфері, пов'язаній з оволодінням надпредметними знаннями і вміннями.

Зарубіжні і вітчизняні вчені відзначають великі потенційні можливості щодо формування компетентностей проектного навчання, технологій розвитку критичного мислення, дебатних та ігрових технологій, інтерактивного навчання, створення учнівських портфоліо. Саме ці методики і технології забезпечують самостійність учня, включення його у навчальний процес, становлення загальнонавчальних умінь, пошук особистісних смислів діяльності, збільшення кількості проблемних і відкритих практико-зорієнтованих запитань і завдань, оволодіння різноманітними соціальними ролями, що сприяє самопізнанню, і, що дуже важливо, **ЗАТРЕБУВАНІСТЬ** особистісних якостей через створення ситуації вибору. (Кожна з цих методик і технологій заслуговує і потребує окремої розмови, але тут обмежимося їх переліком).

Звичайно, і в цьому випадку існує небезпека, що вчитель зосередиться лише на предметній складовій. На жаль, у Стандарті (частині, що стосується літературної освіти) діяльнісна (названа стратегічною) лінія, яка забезпечує формування загальнонавчальних (зокрема й організаційно-діяльнісних) умінь, відсутня. Наявна, але подана надто стисло і загально у Державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з української мови, дещо ширше — іноземних мов. Хоча саме вона, як підкреслено в документі, "сприяє формуванню діяльнісної компетентності шляхом формування навчальних умінь і навичок, опанування стратегіями, що визначають мовленнєву діяльність, соціально-комунікативну поведінку учнів, спрямовані на виконання навчальних завдань і розв'язання життєвих проблем".

Приклад комплексного розв'язання проблеми формування загальнонавчальних умінь знаходимо у Стандартах другого покоління Російської Федерації і документах, розроблених на їх основі. Так, Основна освітня програма навчального закладу не лише декларує орієнтацію на формування компетентностей і компетентностей, особистісний розвиток учня, а й містить окремий розділ, присвячений розвитку універсальних навчальних дій (загальнонавчальних умінь): особистісних, регулятивних, комунікативних, пізнавальних. Досягнення запланованого результату забезпечують чотири **міждисциплінарних** (підкреслення наше. — А. Ф.) програми: "Формування універсальних навчальних дій", "Формування ІКТ-компетентності учнів", "Основи навчально-дослідної і проектної діяльності", "Основи смислового читання і робота з текстом". Перелік умінь, якими повинен оволодіти випускник основної школи, складається з двох частин: обов'язкової і бажаної для засвоєння.

Так, у частині, що стосується регулятивних навчальних дій (їх ми називаємо організаційно-діяльнісними), програма передбачає, що **випускник навчиться**:

- цілевизначенню...;
- самостійно аналізувати умови досягнення цілей...;
- планувати шляхи досягнення цілей;
- встановлювати цільові пріоритети;
- уміти самостійно контролювати свій час і керувати ним;

- приймати рішення у проблемній ситуації...;
  - здійснювати констатувальний і попередній контроль за результатом і способом дії...;
  - адекватно самостійно оцінювати правильність виконання дій і вносити необхідні корективи у виконання...
- Окрім того, *випускник матиме змогу навчитися*:
- самостійно ставити нові навчальні цілі...;
  - будувати життєві плани в часовій перспективі;
  - під час планування досягнення цілей самостійно, повно й адекватно враховувати умови і засоби їх досягнення; виокремлювати альтернативні способи досягнення цілей і вибирати найефективніший;
  - основам саморегуляції...;
  - здійснювати пізнавальну рефлексію та ін.

Увага до проблем формування оргдіяльнісних умінь знайшла своє логічне продовження і в програмі з літератури, де зазначено, що випускник школи, зокрема, *навчиться* "визначати для себе актуальну і перспективну мету читання художньої літератури; вибирати твори для самостійного читання".

У наших реаліях, коли діяльнісна лінія не представлена і в чинній програмі з літератури, і в її новому проекті, маємо виходити з того, що тягар формування загальнонавчальних умінь (зосередимось зараз лише на оргдіяльнісних) лягає на учителя-предметника. Спробуємо допомогти. Насамперед, запропонуємо програму формування оргдіяльнісних умінь (наводимо, як приклад, програму для 5 класу):

#### 5 клас

##### Учень...

**розуміє** сутність цілевизначення, планування, організації, здійснення, рефлексії і оцінювання діяльності, **усвідомлює** їх особистісну значущість;

**знає** способи і форми роботи з цілями, планування, види рефлексивних запитань, способи і форми проведення рефлексії та оцінювання; назви читацьких якостей;

**осмислює** з допомогою вчителя себе як читача;

**позначає** у запропонованому вчителем переліку цілей на тему (семестр) ті, що стосуються конкретного уроку, досягнуті, особистісно значущі;

**визначає** власні цілі заняття, доповнює ними загальний перелік, **обговорює й узгоджує** у парі (групі, з класом) власні цілі із загальними, **виробляє** спільні цілі заняття (самостійно, у парі, групі);

**бере участь** в обговоренні запропонованого вчителем плану на урок, **подає пропозиції** щодо його доповнення або зміни, **обґрунтовує** логічність запропонованої послідовності дій, **планує** спільну діяльність у парі (групі), **працює** за запропонованим планом, **стежить** за його дотриманням;

**визначає** з допомогою вчителя необхідні засоби (підручник, довідники тощо);

**знає** обов'язки члена групи; **організовує і здійснює** з допомогою вчителя навчання у парі (малій групі);

**аналізує** досягнення цілей уроку (теми, семестру), **зіставляє** одержаний результат із запланованим; **відрефлексовує** процес власної і колективної діяльності за допомогою 5—7 запитань; **дає** словесну оцінку власної і колективної діяльності на основі запропонованих критеріїв; спільно з однокласниками (усно, письмово) у парі (групі) **підбиває підсумки** уроку; **аналізує** й словесно оформляє свої почуття; **користується** різними способами рефлексії та оцінювання настрою, процесу та результату діяльності (словесним, графічним, кольорописом, використання різноманітних схем, таблиць тощо); **працює** з картками само- і взаємооцінювання.

Наголосимо, що **формування організаційно-діяльнісних умінь є наскрізною проблемою: уміння ставити цілі, планувати, організовувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати свою навчальну діяльність, вслухатися в себе і фіксувати зміни у внутрішньому світі формуються на кожному уроці!**

Виокремлюємо програму формування читацьких знань і вмінь, що забезпечують становлення суб'єктності учня-читача:

Клас	Вимоги до рівня сформованості читацьких знань і вмінь
5	<b>Учень</b> <i>Знає:</i> зміст понять "читач", "читання", "уміти читати"; перелік читацьких умінь і якостей; <i>Усвідомлює</i> практичну й особистісну значущість знань і вмінь; <i>Уміє:</i> відрефлексувати свою читацьку діяльність.
6	<b>Учень</b> <i>Знає:</i> види роботи з текстом; характеристику окремих видів читачів; <i>Уміє:</i> схарактеризувати себе як читача.
7	<b>Учень</b> <i>Знає:</i> сутність понять "читацький розвиток", зміст його складників; сутність окремих читацьких стратегій; алгоритм прочитання художнього та наукового тексту; <i>Уміє:</i> застосовувати окремі читацькі стратегії залежно від поставленого завдання; розглядати текст за певним алгоритмом.
8	<b>Учень</b> <i>Знає:</i> сутність читацьких стратегій; сутність понять "читацька самосвідомість", "читацька діяльність", "читацьке спілкування"; <i>Уміє:</i> розглядати текст за певним алгоритмом; схарактеризувати свій читацький розвиток, планувати його.
9	Учень оволодіває зазначеними знаннями і вміннями у повному обсязі, удосконалює їх, вибудовує індивідуальну програму читацького розвитку.

Досвід упровадження цих програм членами творчих груп з проблем особистісно зорієнтованого навчання літератури та лабораторії ОЗОН Рівненського ОІППО свідчить про продуктивність такого підходу. Навіть за умови часового цейтноту, забезпечивши системність і систематичність роботи, учителі досягають позитивних результатів, їхні вихованці крок за кроком вчаться керувати своєю читацькою діяльністю.

#### Компетентності: оцінювання

Однією з ключових ознак компетентності є **ситуативність** прояву. Компетентність існує як потенціал і проявляється за потреби. Звідси висновок: якщо ми хочемо з'ясувати рівень сформованості компетентності, повинні створити ситуацію, де б її присутність/відсутність проявилася. Іншими словами, ситуація повинна спонукати учня актуалізувати досвід діяльності, застосувати всі наявні предметні і загальнонавчальні знання і вміння.

Потрібен механізм, певні оцінювальні техніки, які дали б змогу це зробити. Зрозуміло, що традиційний інструментарій, з допомогою якого ми перевіряємо рівень предметних знань, умінь і навичок, малоприматний. Для оцінювання рівня сформованості компетентностей необхідні спеціально структуровані комплексні завдання і окрема шкала (О. Пометун).

Що ми контролюємо та оцінюємо в умовах "традиційного" навчання? Досягнення мети уроку; рівень одержаних знань; рівень здібностей учнів. Є ще й

мотиваційна функція, однак реально оцінка частіше виступає засобом покарання, ніж заохочення. Та й контролююча функція за умови відсторонення учня від процесу оцінювання реалізується лише частково через часту необ'єктивність оцінки.

В особистісно зорієнтованому навчанні оцінюється як навченість, так і научуваність, а також розвиток особистісних структур, в компетентісно зорієнтованому — ще й сформованість компетентностей. Тому доречним видається запропонований А.Хуторським термін "освітня діагностика". Вона включає в себе "контроль, перевірку, облік, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію, виявлення динаміки освітніх змін, перерозподіл цілей, уточнення освітніх програм, корекцію навчання, прогнозування подальшого розвитку подій"<sup>4</sup>.

Вочевидь, маємо оцінювати як предметні, так і надпредметні (ті ж організаційно-діяльнісні) знання і вміння, а також сформованість ставлення, інтерес до предмета, рівень особистісного розвитку. До традиційної оцінки неминуче додадуться інші форми (есе, тести, самооцінювання, спостереження, папки успіху, словесне оцінювання). Змінюється шкала: не лише 12-бальна система, а й рівень (*високий, середній, низький*); частота прояву певної якості (*завжди, часто, рідко, ніколи*).

Учені (Г. Б. Голуб, І. С. Фішман) розробляють і апробують технологію внутрішнього і зовнішнього оцінювання. Внутрішнє оцінювання (його називають формувальним) здійснюється самим учнем і вчителем на основі спостережень, контролю за ходом виконання окремих видів робіт (скажімо, проекту), аналізу аркушів само- і взаємооцінювання тощо. Така оцінка відзначається суб'єктивністю, і її роль — стимулювати оцінну діяльність учня, сформулювати здатність до адекватного самооцінювання, дати інструмент самоконтролю. Таким чином, виконуючи в основному мотиваційну функцію, формувальна оцінка разом розвиває одне із важливих загальнонавчальних умінь. Приклад — учнівське робоче портфоліо, або папка успіху.

Зовнішня оцінка виставляється на основі виконання учнем спеціального завдання. Про сутність і методику розробки і застосування компетентісно зорієнтованих завдань ідеться у статті С. В. Ревчук, члена лабораторії особистісно зорієнтованого навчання літератури Рівненського ОІППО, видрукуваній у цьому ж числі (за що окрема вдячність редакції).

#### **Підсумуємо сказане.**

Успішно в сьогоденні може бути лише людина, яка:  
— знає предмет діяльності, уміє працювати з ним;  
— володіє управлінським циклом (може самостійно сформулювати проблему, що потребує розв'язання, визначити цілі, спланувати й організувати діяльність, здійснити її, відрефлексувати й оцінити результати, внести, за потреби, корективи);

— знає і осмислює себе (психолого-фізіологічні особливості, здібності, можливості, межі власного знання і не-знання, уміння і не-вміння, нахили, установки, особистісно значущі смисли читацької діяльності тощо) і власну діяльність;

#### **А. Фасоля. Литературное образование: компетенции, компетентности, знания, умения, навыки**

Статья посвящена проблемам становления терминологии, методологии, методики компетентностно ориентированного изучения литературы.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, читательская и литературная компетентности, компетентностный подход, личностно ориентированное обучение, общеучебные умения, оценивание.

#### **A. Fasolya. Literary education: competence, skills**

The article is devoted to problems of formation of terminology, methodologies, methods of competence-based learning of literature.

**Key words:** competence, readers and literary competence, competence approach, personality oriented education, general study skills, evaluation.

— має сформовану позитивну настанову на діяльність, усвідомлене прагнення діяти.

Таку людину ми називаємо компетентною, її особистісну характеристику (якість) — компетентністю.

Компетенція — це заданий зовні перелік вимог до рівня знань, умінь і навичок, досвіду і ставлення учнів. Як предметних, так і надпредметних, серед яких важливу роль відіграють організаційно-діяльнісні. Їх сформованість визначає рівень суб'єктності учня — обов'язкової ознаки компетентності.

Компетентності поділяються на: ключові, міжпредметні (або надпредметні), предметні. Читацьку компетентність трактуємо як міжпредметну (складову інформаційно-комунікаційної) і предметну (її можна назвати літературною).

Досягнення позитивного результату від упровадження компетентнісного підходу в освіті можливе лише за умови його поєднання з особистісно зорієнтованим, що забезпечує рівновагу між особистісною і діяльнісною складовими.

Великі потенційні можливості у формуванні компетентностей мають технології проектного навчання, розвитку критичного мислення, дебатні, ігрові, інтерактивного навчання, створення учнівських портфоліо, які забезпечують суб'єктність учня, оволодіння різноманітними соціальними ролями, затребуваність особистісних якостей.

Оцінювання рівня сформованості компетентностей потребує розробки нових підходів, методик. Оцінюватися мають не лише предметні, а й загальнонавчальні уміння, досвід і наявність позитивної настанови на діяльність. Змінюється шкала і форми оцінювання (аркуші само- і взаємооцінки, есе, папки успіху, виконання комплексних компетентісно зорієнтованих завдань та ін.).

...Компетентісно зорієнтоване навчання тяжко торує свій шлях. Чому? Відповідь проста: його упровадження у практику роботи загальноосвітньої школи потребує докорінної перебудови і змісту, і навчального процесу, і механізмів оцінювання, і самого вчителя. Перший крок до цього — осмислення посталих проблем. **Автор закликає учителів, науковців, управлінців до обговорення проблеми. Доречним був би заочний "круглий стіл", який, зрештою, у підсумку міг би стати і реальним.** Думками, сумнівами, напрацюваннями можна також поділитися на сайті особистісно зорієнтованого навчання [ozonlit.org](http://ozonlit.org).

Компетентності "складно формувати, а ще складніше вимірювати, але без цього якісна шкільна освіта у XXI столітті неможлива" (О.Савченко). Пам'ятаймо про це!

#### **Посилання**

<sup>1</sup> Енциклопедія освіти / Гол. ред. — В. Г. Кремінь. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 322.

<sup>2</sup> Подано за: Гудзик І.Ф. Компетентностно ориєнтоване обучение русскому языку в начальных классах. — Черновцы: Букрек, 2007. — С. 37—38.

<sup>3</sup> Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя // Рідна школа. — 2007. — № 5. — С. 5.

<sup>4</sup> Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб: Питер, 2001. — С. 418.

## Розробка компетентнісних завдань з української літератури

Софія Ревчук,

учитель української мови та літератури  
Гоцанської загальноосвітньої школи I—III ступенів  
Рівненської області

Стаття присвячена проблемі оцінювання в умовах компетентнісного навчання. Подано приклади завдань з української літератури для перевірки рівня сформованості ключових компетентностей — інформаційної, комунікативної, самоорганізаційної.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, оцінювання, компетентнісне завдання.

У 1991 році Генеральна конференція ЮНЕСКО запропонувала створити міжнародну комісію для розробки питань освіти і навчання в XXI ст. У підсумковій доповіді "Освіта: прихований скарб" були сформульовані чотири основні принципи, чотири "стовпи" навчання в XXI ст. Для того, щоб бути сучасним, потрібно навчитися: існувати, навчатися, працювати, жити.

Ми навчаємо для життя. Не просто дати знання, а навчити вчитися самостійно — ось завдання сучасної школи. Пам'ятаймо слова Чарльза Дарвіна: "Виживає не найсильніший і не найрозумніший, а той, хто краще за всіх відгукується на зміни, що відбуваються".

Зміни в замовленні суспільства на освіту пов'язуються із необхідністю освоєння способів діяльності, зумовлених вимогами для життя і діяльності в різних сферах цього суспільства. Сьогодні вважаються актуальними вміння випускника школи практично застосувати набуті знання, розв'язувати різні проблеми, діяти продуктивно.

Важливо відрізнити компетентності як результат освіти від інших результатів освіти, в тому числі від традиційних знань, умінь і навичок.

### Компетентність:

- на відміну від предметної грамотності надає змогу вирішувати цілий комплекс завдань;
- на відміну від навичок — усвідомлена;
- на відміну від уміння — вдосконалюється не шляхом автоматизації і перетворення в навички, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями;
- на відміну від знання — існує у формі діяльності (реальної чи розумової), а не інформації про неї.

Один із головних моментів при розробці компетентнісно зорієнтованих завдань — розуміти, що саме ми хочемо перевірити цим завданням. Це можуть бути знання — і тоді завдання виправдано знаннєві. Це можуть бути компетентності — і тоді завдання повинно бути зорієнтоване на перевірку конкретної компетентності. Якщо ж учитель хоче перевірити і знання, і компетентності, то дуже велика вірогідність недовірності результату.

### Структура компетентнісно зорієнтованого завдання

**Складники компетентнісно зорієнтованого завдання:**

- стимул;
- задачне формулювання;
- джерело інформації;

- бланк для виконання завдання (Не обов'язково. Тільки тоді, коли вимагається структурована відповідь);
- інструмент перевірки.

Іншими словами, його структура не відрізняється від структури завдання, яке призначене для роботи над формуванням знань та вмінь учнів. Різняться вимоги до кожної складової. Вони обумовлені тим, що компетентнісно зорієнтоване завдання організовує діяльність учня не на відтворення ним інформації чи окремих дій, а на самостійне вирішення проблем.

Стимул у компетентнісно зорієнтованому завданні виконує такі функції:

- мотивує учня на виконання завдання;
- включає учня в контекст ситуативного завдання.

Стимул повинен бути настільки коротким, наскільки це можливо (не більше трьох речень). Він ні в якому разі не може містити інформації, яка відволікала б учня від виконання завдання.

Задачне формулювання точно вказує на ту діяльність, яку він повинен здійснити, і не може допускати різних тлумачень. Вимоги до способу представлення результатів роботи також повинні бути в задачному формулюванні і однозначно трактуватися учасниками навчального процесу.

Порівняймо такі формулювання:

а) Прочитайте текст і зробіть висновок про...

Це формулювання не передбачає, що учень повинен усно чи письмово з кимось поділитися своїми висновками. Пропонуючи таке завдання, учитель не має права вимагати від учня нічого, крім 1—2 речень, які містять власний висновок.

б) Прочитайте текст. Підготуйте коротке повідомлення для своєї групи, яке містить ваш висновок про... і не менше п'яти аргументів на його підтримку. Виступіть з повідомленням для групи.

Задачне формулювання повинно точно збігатися з інструментом перевірки (модельною відповіддю чи специфічною шкалою оцінки). Все, що учневі в задачному формулюванні записано зробити, повинно бути оцінено. Все, що належить оцінити, має бути передбачене.

І ще одна вимога до задачного формулювання, яка організовує діяльність учня в рамках виконання компетентнісно зорієнтованого завдання, — воно повинно бути цікавим.

Насамкінець, загальною вимогою є відповідність задачного формулювання віку учнів.



Призначення джерела інформації: воно несе інформацію, необхідну для успішного виконання завдання. Іншими словами, це є ресурс для діяльності учня. Тому головна вимога до джерела — щоб воно було достатнім для виконання заданої діяльності. Щоб компетентісно зорієнтоване завдання було валідним, учитель повинен бути впевненим, що успішність учня не залежить від того, чи володіє він тими чи іншими знаннями. В окремих випадках учитель може пропонувати завдання, які засновані не тільки на зовнішніх інформаційних ресурсах, а й на внутрішніх — вивченому матеріалі. Пропонуючи таке завдання, учитель повинен, по-перше, попередньо переконатися, що знання учнями засвоєні (наприклад, за допомогою тестів), по-друге, перерахувати, на які предметні знання учень повинен спиратися під час виконання завдання.

Щоб воно було надійним, учитель має відбирати такі джерела, які, на його думку, до моменту роботи над завданням не були відомі учневі. Більше того, тексти, запропоновані для опрацювання, не повинні містити фактичного програмового матеріалу з предметів, бо в цьому випадку дитина звернеться до власних знань, а не до джерел інформації, і текст стане невалідним, тобто не буде перевіряти те, що повинен перевіряти: як учень засвоїв, наприклад, діяльність із первинної переробки, систематизації і обробки інформації.

#### *Перевірка завдання.*

У якості інструмента перевірки компетентісно зорієнтованого завдання можуть використовуватися:

- ключ;
- модельна відповідь, перелік можливих правильних і частково правильних відповідей для завдання відкритого типу із заданою структурою відповіді;
- аналітична шкала.

Аналітична шкала включає в себе:

- параметри єдиної шкали, у яких викладені загальні вимоги до відповіді: письмової (мовленнєве оформлення; орфографія і пунктуація); усної (мовленнєве оформлення, інтонація, вимова);
- конкретизацію параметрів єдиної шкали:
- зміст;
- організацію;
- бланк нагляду за груповою роботою.

Модельна відповідь містить у собі:

- приклад формулювання правильної відповіді;
- (інші формулювання правильної відповіді);
- (прикладі частково правильних відповідей);
- вказівку на кількість балів за правильну чи частково правильну відповідь.

Кожна дія учня повинна позначатися на оцінці. Дії, які повторюються, можуть бути позитивно оцінені як при повному, так і при неповному виконанні.

Загальні вимоги до інструмента перевірки:

- інструмент перевірки повинен дати можливість оцінити виконання всіх дій, які були записані в задачному формулюванні. Складність тестових завдань залежить від:

#### *1) Складності джерела.*

Воно може бути простим, тобто містити інформацію одного виду — тільки текст, тільки картинку чи таблицю, а може бути складним, містити аудіовізуальну (музика — картина) чи вербально-графічну (текст — графік/діаграма) інформацію.

#### *2) Характеру взаємовідносин джерел інформації.*

Ці взаємовідносини закладаються формулюванням завдання з первинної обробки і систематизації інформації, яка міститься в джерелі.

#### *3) Типу інформації.*

Інформація може бути прямою і непрямю. Пряму інформацію вибирають із джерела без додаткових роздумів, а непряма вимагає роздумів. Учневі дається завдання: "Опрацюй запропонований текст і дай відповідь на запитання: "До чого мав хист Олекса Стороженко?" Якщо джерело містить пряму інформацію, то дитина знайде відповідь на запитання в такій формі: "Олекса Стороженко мав хист до розкриття заплутаних карних справ". Якщо ж джерело має непряму інформацію, то вона може мати такий вигляд: "Олекса Стороженко тривалий час був чиновником з особливих доручень при київському генерал-губернаторі Бібікові. А потім — при Міністерстві внутрішніх справ. А вийшов він у відставку в чині дійсного статського радника".

### **Ключові компетентності**

#### **1. Інформаційна:**

- планування інформаційного пошуку (учень повинен виявити і знайти інформацію, якої не вистачає, використовуючи додаткові джерела);
- витяг первинної інформації (робота з джерелами інформації: текст, довідкова література, усне мовлення, інше (відповідно до завдання));
- витяг вторинної інформації (робота з інформацією, якщо вона: заявлена декількома джерелами, надана не в прямому вигляді, надлишкова або суперечлива);
- первинна обробка інформації (робота з інформацією, наданою в різних форматах: текст, графіки, схеми, таблиці та інше);
- обробка інформації (створення нової інформації на основі аналізу наявної, формулювання власних висновків).

#### **2. Комунікативна компетентність:**

- письмова комунікація (уміння створити письмовий документ заявленої структури: заява, оголошення, твір, есе, інше);
- публічний виступ (уміння адаптувати інформацію для конкретної аудиторії, дотримуватися жанру виступу і його регламенту: доповідь, реферат, проектна робота, створення електронних матеріалів);
- діалог (дотримання правил спілкування, уміння утриматися від провокаційних висловлювань);
- продуктивна групова комунікація (уміння досягти поставленої мети, працюючи в групі).

#### **3. Самоменеджменту (компетентність розв'язання проблеми):**

- ідентифікація (виявлення) проблеми — це фактично формулювання завдання: виявити, що дано, що потрібно отримати, який є ризик і як його можна уникнути;
- цілевизначення і планування діяльності — одна справа, якщо учень готує матеріал, щоб отримати хорошу оцінку, інша — якщо предмет йому цікавий, третя — якщо це суть його майбутньої професії. Правильно побудована проектна діяльність — гарна можливість для формування даного аспекту;
- застосування технологій — уміння коректно використати наявну технологію, вибрати для виконання завдання найвдаліший алгоритм діяльності (сюжетні та рольові ігри), будь-яка продуктивна діяльність за зразком;
- планування ресурсів — уміння виявити ресурс, який найбільше підходить для вирішення завдання;
- оцінка діяльності;
- оцінка результату діяльності;
- оцінка власного просування (рефлексія) — дуже важливе рефлексивне уміння: спланувати і виконати (у разі необхідності скорегувати) поточний контроль власної діяльності, уміння порівняти за поданими

критеріями еталонний і отриманий продукт, свідоме розуміння мотивів власної діяльності, виникнення труднощів і шляхів їх подолання. Самоконтроль, взаємоконтроль, рефлексія — та діяльність, яка дозволяє формувати даний аспект.

Покажемо, як складаються компетентнісно зорієнтовні завдання, на прикладах.

У процесі формування компетентностей виділяємо певні аспекти і рівні (для цього є певні таблиці).

### Інформаційна компетентність

#### Завдання 1.

Характеристика завдання: 7 клас. Богдан Лепкий.

Розповідь про письменника.

Ключова компетентність: інформаційна.

Аспект: планування інформаційного пошуку.

Рівень: 1

Ви готуєтеся до конкурсу "Ерудит". Виберіть із вказаних джерел, у яких можна знайти цікаві матеріали про Богдана Лепкого. Підкресліть вибрані рядки.

— Шевченківський словник.

— Словник іншомовних слів.

— Дорошенко В. Наукова діяльність Б. Лепкого.

— Погребенник Ф. Богдан Лепкий.

Інструмент перевірки — модельна відповідь.

2 бали — Дорошенко В. Наукова діяльність Б. Лепкого.

кого.

Погребенник Ф. Богдан Лепкий.

1 бал — названо одне з двох джерел.

0 балів — названо інші джерела.

Критерії оцінювання: 2 бали — правильна відповідь; 1 бал — частково правильна відповідь; 0 балів — відповідь неправильна.

#### Завдання 2.

Характеристика завдання: 7 клас. Василь Голобородько. "Наша мова". Наскрізний патріотизм, філософічність його поезій.

Ключова компетентність: інформаційна.

Аспект: планування інформаційного пошуку.

Рівень: 3

Вам потрібно на заняття літературного гуртка підготувати усне повідомлення на тему: "Мова рідна, слово рідне!.." (до 5 хвилин). Сплануйте, яка інформація вам необхідна, і доведіть, що саме ця інформація вам потрібна.

Інструмент перевірки — аналітична шкала.

— Учень планує інформаційний пошук відповідно до завдань діяльності.

— Самостійно й аргументовано вирішує щодо завершення інформаційного пошуку.

— Відзначає ті питання, відповіді на які для вирішення поставленого завдання необхідно отримати із різних джерел.

— Доводить необхідність використання джерел інформації того чи іншого типу, виходячи із мети діяльності.

Критерії оцінювання: так (3 бали), не завжди (2 бали), частково (1 бал).

#### Завдання 3.

Характеристика завдання: 6 клас. Леонід Глібов. Байка "Щука". Викривальна і повчальна спрямованість байки.

Ключова компетентність: інформаційна.

Аспект: витяг первинної інформації.

Рівень: 1

Текст.

Чи справді так було, чи, може, хто збрехав (Хто ворогів не мав!), —

А все-таки катюзі,

Як кажуть, буде по заслугі.

Зійшлися судді, стали розбирати:

Коли, і як воно, і що їй присудити?

Як не мудрий, а правди ніде діти.

Кінців не можна поховати...

Не довго думали — рішили

І Щуку на вербі повісити звеліли.

Ніна мила посуд і ненароком розбила улюблений мамин кухлик. Тато зловив розгублений погляд доньки і запропонував розказати все мамі, адже "кінців не можна поховати". Ніна не зрозуміла татових слів. Допоможіть дівчинці зрозуміти, що означають ці слова. Для цього прочитайте уривок із байки Леоніда Глібова "Щука" і підкресліть варіант відповіді, який розкриває зміст даного висловлювання.

1. Спійматися на гарячому.

2. Не говорити правди.

3. Брехня завжди розкриється.

4. Мовчання — золото.

Інструмент перевірки — ключ.

Відповідь 3 — 1 бал.

Інший варіант відповіді — 0 балів.

### Комунікативна компетентність

#### Завдання 4.

Характеристика завдання: 7 клас. А. Дімаров. "Блакитна дитина". Внутрішня гідність і повага до людей — риси характеру юного героя, стимули його поведінки.

Ключова компетентність: комунікативна.

Аспект: діалог.

Рівень: 3

Ми часто фантазуємо, про що б запитали, зустрівши відомих людей. А тепер уявімо, що ви зустрілися із головним героєм повісті — Толею. Що б ви хотіли у нього запитати? Сформулюйте запитання і можливі відповіді, у яких мають бути висловлені дві різні точки зору. Запишіть питання і відповіді (не менше 15 реплік) і зачитайте перед класом. Уникайте провокаційних висловлювань. Починайте і завершуйте діалог відповідно до норм спілкування.

Інструмент перевірки — аналітична шкала.

— Учень починає і завершує діалог відповідно до норм спілкування.

— Самостійно обирає тему бесіди, складає глибокий за змістом і досконалий за формою діалог.

— Демонструє вміння висловлювати дві різні точки зору на одне запитання, коротко, виразно формулювати свою думку.

— Може змінювати свою думку, уникаючи провокаційних висловлювань.

— Додержується правил поведінки і мовленнєвого етикету в розмові.

— Дотримується норм літературної мови.

Критерії оцінювання: так (2 бали), не завжди (1 бал), ні (0 балів).

#### Завдання 5.

Характеристика завдання: 11 клас. Василь Симоненко. Творча біографія митця.

Ключова компетентність: комунікативна.

Аспект: публічний виступ.

Рівень: 2

Текст завдання:

Ви працюєте екскурсоводом у Черкаському літературно-меморіальному музеї В.Симоненка. Підготуйте виступ для учнів 10—11 класів від 5 до 8 хвилин про один із життєвих періодів Василя Симоненка. У своєму виступі ви повинні схарактеризувати поета як неординарну особистість і справжнього патріота. Виступом ви маєте зацікавити слухачів, щоб їм захотілося взяти вірші поета і прочитати їх. Використовуйте додаткову літературу (3—4 джерела) і поезію В.Симоненка.

Інструмент перевірки — аналітична шкала.

Використання джерел :

- Кількість джерел, їх зміст.
- Наявність цікавих фактів із життя письменника.
- Достатня кількість матеріалу.

Організація виступу:

- Грамотність, виразність мови.
- Логічність і послідовність. Регламент.

Оцінювання за трьома рівнями: так (2 бали), не завжди (1 бал), ні (0 балів).

### Самоорганізаційна компетентність (самоменеджмент)

#### Завдання 6.

Характеристика завдання: 6 клас. Леся Українка. Розповідь про письменницю.

Ключова компетентність: самоменеджмент.

Аспект: оцінка діяльності.

Рівень: 1.

Ліля стверджує, що потрібно жити так, як виходить, не плануючи нічого. Мама заперечує дівчинці, пояснюючи, що коли людина ставить цілі і досягає їх, вона отримує насолоду. Допоможіть Лілі зрозуміти мамині слова. Ви гарно працювали на уроці і, я впевнена, з нетерпінням чекаєте на оцінювання своєї праці. Пропоную вам самим оцінити досягнення вами визначених цілей. У вас на парті є картки з надрукованими цілями уроку. Поставте оцінку напроти кожної цілі (2 бали — ви повністю реалізували визначену ціль: можете навести 2—3 аргументи її досягнення); 1 бал — ціль досягнута частково: можете навести 1 аргумент; 0 балів — ціль не досягнута).

Цілі уроку	2 бали	1 бал	0 балів
Ознайомитися з життям поетеси, її талановитою родиною			
Розкрити секрет популярності творів письменниці			
Ставити питання до Лесі Українки і до себе			
Висловити власне ставлення до письменниці			
Визначити мотиви глибокого родинного зв'язку			
Робити висновки і узагальнення			

Після заповнення таблиці опишіть одним-двома реченнями свої відчуття від досягнення чи недосягнення цілей, поясніть їх і сформулюйте пораду Лілі.

Інструмент перевірки: модельна відповідь.

— Учні виконують поточний контроль своєї діяльності за поданим алгоритмом, описують і пояснюють свої відчуття, дають пораду дівчинці.

Критерії оцінювання:

2 бали — учні описують одним-двома реченнями свої відчуття й обґрунтовують їх, порада дівчинці логічно випливає з описаного.

1 бал — учні описують свої відчуття, однак відчува-

ють труднощі в їх обґрунтуванні, логіка між описаним і порадою дівчинці порушена.

0 балів — робота не виконана зовсім.

#### Завдання 7.

Характеристика завдання: 10 клас. І. Франко. Значення творчості письменника.

Ключова компетентність: самоменеджмент.

Аспект: цілевизначення і планування діяльності.

Рівень: 3

Учитель літератури Ірина Сергіївна запропонувала вашому класу провести учнівську конференцію, присвячену творчості Івана Франка. Виберіть із запропонованих мету заходу; самостійно складіть і запишіть план проведення конференції відповідно до поставленої вами мети; вкажіть ризики, які можуть виникнути під час підготовки, і зазначте, яким чином ви будете їх уникати.

Інструмент перевірки — модельна відповідь.

— Учні самостійно обирають мету.

— Самостійно складають план відповідно до поставленої мети.

— Вказують ризики, які можуть виникнути під час досягнення мети, пояснюють, яким чином будуть їх уникати.

Критерії оцінювання:

4 бали — план відзначається повнотою і логічністю, зазначено 2—3 ризики.

3 бали — план відзначається повнотою і логічністю, зазначено 1 ризик; план повний, але нелогічний, зазначено 2—3 ризики; план логічний, але неповний, зазначено 2—3 ризики.

2 бали — план відзначається повнотою і логічністю, зазначено 1—2 ризики; план повний, але нелогічний, зазначено 1—2 ризики; план логічний, але неповний, зазначено 1—2 ризики.

1 бал — план неповний і нелогічний, зазначено 1 ризик.

0 балів — робота не виконана.

Наприклад:

Мета: 1) поглибити знання про життєвий і творчий шлях І. Франка; 2) показати багатогранність творчості письменника.

Учні обрали мету № 2.

План

1. Вступне слово про життя І.Франка.
2. Аналіз поетичної творчості.
3. Презентація поем митця.
4. Віртуальна екскурсія у художню прозу.
5. Інсценізація уривків із драматичних творів.
6. Міні-проект: Літературознавча діяльність.

Можливі ризики: група учнів не зробила міні-проект про літературознавчу діяльність. Виходимо із ситуації: показуємо слайди із назвами літературознавчих праць.

Учні не вивчили вірші напам'ять: прочитаємо визначені твори зі збірки.

#### Відгуки учнів про компетентісно зорієнтовані завдання

"Ці завдання дають нам можливість зрозуміти, що саме від нас вимагають. Починаєш задумуватися над значенням певного слова чи виразу. На мою думку, такі завдання цікавіше виконувати, бо вони пов'язані із життєвими ситуаціями, які можуть виникати у кожної людини".

(Сергій Х. 11-Б кл.)

"Особисто мені такі завдання подобаються більше тому, що я краще розумію суть запитання, одразу виникає бажання виконати завдання. Добре й те, що одразу є інструмент оцінювання, а це спонукає робити краще".

(Володимир В. 11-Б кл.)

"Компетентнісні завдання набагато цікавіші для учнів. У них є стимул, що спонукає до розв'язання. Крім того, створена ситуація додає завданню практичності. Такі завдання хочеться виконувати".

(Денис С. 11-Б кл.)

"Такі завдання є ефективнішими. Вони дають змогу запам'ятати твір та його автора, а також краще зрозуміти та засвоїти матеріал".

(Марія С. 11-Б кл.)

"Завдяки таким завданням ми не просто вчимо матеріал для оцінки, а й розуміємо, для чого він потрібен у житті, де ми можемо його використати. Такі завдання, як на мене, розвивають нашу уяву та покращують мислення".

(Ігор Ш. 11-Б кл.)

"Ці завдання відрізняються від традиційних тим, що у них наведені приклади, які можуть трапитися у реальному житті. А ще, що є найголовнішим, їх склала моя вчителька. Я б хотіла, щоб уроків літератури було більше, бо вони цікаві і розвивальні".

(Олександра Ч. 6-Б кл.)

"Мені подобаються такі завдання, бо вони нас навчають, як потрібно діяти у тій чи іншій ситуації. Вони не тільки навчають, але й виховують. Я думаю, що навіть якщо я не буду знати всього, що вчили у школі, я просто зможу стати хорошою людиною".

(Денис В. 6-Б кл.)

"Такі завдання дуже корисні для нас, бо вони навчають користуватися книгою, довідковою літературою, вони вчать нас вчитися самостійно".

(Євгенія Г. 6-Б кл.)

### Висновки вчителя

1. Компетентнісні завдання дають можливість учню ефективно самоорганізувати внутрішні і зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети.

2. У процесі засвоєння нових технологій, ролей учні оволодівають новою діяльністю.

3. Оволодіваючи діяльністю, учень починає керувати нею, і, відповідно, в основі діяльності лежить самоуправління (самоменеджмент).

4. Успішність учня, який намагається опанувати нову роль (діяльність), більшою мірою залежить від його бажання задіяти власні та чужі ресурси на шляху досягнення цілі.

5. Компетентнісні завдання готують учнів до успішної професійної і соціальної кар'єри, вчать опанувати нові технології, адаптуватися до нових умов праці, вирішувати нові професійні завдання.

6. Дають можливість упевнено почувати себе у мінливому світі, не пасувати перед проблемами, формують готовність (уміння) постійно вчитися, щоб бути успішним.

### Література

1. Андреев А. Знания или компетенция? // Высшее образование в России. — 2005. — №2.
2. Василишин О. Школа життєвої компетентності // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Наук. ред. І. Єрмаков. — К.: Контекст, 2000.
3. Глинянюк Н.В. Підвищення психологічної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти // Тенденції розвитку методичної роботи в системі післядипломної освіти: М-ли Всеукраїнської науково-практичної конференції. — Івано-Франківськ: ОІППО, 2003.
4. Державна Національна програма "Освіта: Україна XXI століття". — К.: ІСД, 1997.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики / Під загальною редакцією О.В.Овчарук. — К.: "КІС", 2004.
6. Пинженина С. Матеріали дистанційної майстерської по темі: "Разработка компетентностно ориентированных заданий по учебным предметам" / Центр развития молодежи. — Екатеринбург, 2010.
7. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ // Школьные технологии. — 1999. — №1—2.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2.

### **С. Ревчук. Разработка компетентностных заданий по украинской литературе**

Статья посвящена проблеме оценивания в условиях компетентностного обучения. Приведены примеры заданий по украинской литературе для проверки уровня сформированности ключевых компетентностей — информационной, коммуникативной, самоорганизации.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, оценивание, компетентностное задание.

### **S. Revchuk. The development of competence tasks in Ukrainian literature.**

The article is devoted to the problem of estimation in conditions of competence training. Examples of tasks from the Ukrainian literature to test the formation level of the key competencies — informational, communicational, self-organization.

**Key words:** competence, competence approach, evaluation, competence task.



## Номінація "Урок літератури — це витвір мистецтва"

## Правда, обпалена війною

Доля народу крізь призму авторського бачення та оцінки

Олександра Довженка в кіноповісті "Україна в огні"

Валентина Черненко,

учитель-методист

Новоукраїнської ЗОШ I—III ступенів № 6

Кіровоградська обл.

**Мета:** дослідити історію написання кіноповісті О. Довженка "Україна в огні", розкрити порушені автором проблеми, бачення письменником долі народу, культивувати пам'ять про героїчні й трагічні сторінки історії України; розвивати вміння застосовувати елементи аналізу художнього твору, рефлексувати й осмислювати його, формувати навички самостійної роботи учнів із додатковою літературою; виховувати повагу до людей воєнного покоління.

**Обладнання:** портрет О. Довженка, таблиця "Ідейні акценти кіноповісті "Україна в огні", документальний фільм "Україна в огні".

**Епіграф:** "Україна в огні" — це правда. Прикрита і замкнена моя правда про народ і його лихо.

О. Довженко

## Хід уроку

## I. Мотивація навчальної діяльності

## 1. Показ документального фільму "Україна в огні".

- Які враження справив на вас фільм?
- Чому автор зазначає, що війна стала великою, як життя, як смерть?
- Чому ставить поряд непокінченні поняття?
- Чому "повість не вподобалася Сталіну"?
- Чому саме серед свідків "злочинної епохи" автор воліє бачити Іронію і Жалість? Чим вони є для нього, для вас?
- Чому автор у такому короткому фільмі подає так багато картин лиха?
- Як ви співвідносите картини лиха, усміхнене обличчя "батька народів" і парад на площі?
- Як ви вважаєте, чому друзі-союзники не захотіли показувати своїм народам картину лиха?

**2. Слово вчителя.** Набатово звучать слова Леоніда Первомайського, які відлунюють у творі Олександра Довженка:

*Навіщо я розворушив цей призабутий спомин,  
Коли в душі вже затишів давно грози відгомін?  
Навіщо знову я їду цієї борозною?  
І знову згадую біду, що звалася війною.  
Чому слова про сльози й кров, не боячись осуди,  
Ввійшли в рядки мої, немов той гострий ніж у груди?  
О, скільки треба слів зужити, щоб викохати людину?  
А щоб її убити — мить, коротку мить єдину.*

Війна — це надзвичайне випробування в житті кожної окремої людини і нації загалом. Під час війни особливо яскраво проявляються як кращі, так і гірші риси особистості. Люди здатні до вершинних злетів духу, але можуть опускатися до негідних, низьких вчинків.

Олександр Довженко — один із тих письменників, якому випало жити в надзвичайно важкий час. На його очах гинули мільйони людей під час жорстокої війни з німецькими окупантами. І серце Олександра Петровича не могло не відгукнутися на страждання рідного народу. Він сам був на фронті, на власні очі бачив горе, сльози, кров, і своїм обов'язком вважав оспівати безсмертний подвиг українців, показати усьому світу безмір їхніх страждань і героїчних звершень.

Тільки справжній син свого народу міг сказати: "Український чесний наш народ поніс найтяжчі жертви в цій війні. Бідні мої, рідні люди! Честь вам і слава, і вічна пам'ять".

Епіграфом до уроку є слова великого майстра слова О. Довженка:

"Україна в огні" — це правда. Прикрита і замкнена моя правда про народ і його лихо.

## II. Оголошення теми і мети уроку

Як ви зрозуміли, ми сьогодні поведемо мову про кіноповість "Україна в огні", ближче ознайомимось з цим твором, визначимо проблематику, ідейні акценти, з'ясуємо причини заборони кіноповісті у часи сталінського тоталітарного режиму, усвідомимо символічність образів твору.

Допоможе визначити ідейні акценти твору дослідницька творча група. Її учасники представлять дослідження із "Щоденника" О. Довженка як важливого документа доби.

## III. Актуалізація опорних знань

## 1. Проблемне запитання.

— Яку правду показав О. Довженко у творі і що написав такого, що "не вподобалася Сталіну"?

— Що ви можете сказати про історію створення й оригінальність жанрової форми кіноповісті "Україна в огні"?

## 2. Виступ учасника творчої групи з повідомленням "Гірка доля кіноповісті".

— А що таке кіноповість?

**Кіноповість** (грецьк. *кінео* — рухаю) — твір кіномистецтва, сюжет якого порівняно складний, базується на цілій низці подій і в якому досягається епічна широта охоплення зображувальної дійсності.

У другій половині ХХ століття набуло поширення інше значення цього терміна.

**Кіноповістю** називають сценарій, зумисним чином перероблений для читання із свідомою орієнтацією на певні кінематографічні прийоми оповіді (подрібнення дії на короткі епізоди, лаконічність діалогу та авторських пояснень, монтажний характер епізодів тощо).

**Примітка:** записи проектується на дошку.

Жанр кіноповісті — кіноповість-трагедія. У ній автор звертається до найболючіших сторінок в історії Великої Вітчизняної війни — її початку й відступу радянських військ на схід. Своїм трагедійним звучанням твір суперечив офіційній думці щодо реалій війни, а тому і викликав негативну оцінку Сталіна та його оточення.

#### IV. Систематизація й узагальнення матеріалу

##### 1. Робота з таблицею.

— Перш ніж розпочати роботу над твором, необхідно визначити ідейні акценти кіноповісті "Україна в огні". Звернімося до таблиці.

Таблиця

Ідейні акценти кіноповісті "Україна в огні"			
Глибина народного горя	Трагедія роду	Розкол нації зсередини	Вражаюча правда життя, віра в безсмертя народу, в його світле майбутнє
Звірства фашистів на окупованій території, жіночі плачі і голосіння по всій Україні	Рід, сім'я — основа, твердиня, яка повинна протистояти руйнівній фізичній і моральній навалі війни	Репресії, страх людей, недовіра, моральне спустошення душі, бездуховність, зрадництво	"Україна в огні" — твір трагедійний, але в ньому є мотиви надії та оптимізму

— Як змальовує автор глибину народного горя в окупації? Утворіть цитатний ланцюжок до слова "війна".

##### Учасник творчої групи.

Головним, наскрізним у кіноповісті є епічний образ України, сплюндрованої фашистами.

**Це цікаво!** Довженко побудував сюжет кіноповісті майже цілком на окупаційному матеріалі, увівши лише кілька епізодів про боротьбу народних месників. Вірний правді життя, письменник чи не єдиний у всій тогочасній літературі порушив проблему пересічної людини на війні і в тилу.

**Висновок.** Отже, ми з вами побачили, з якою правдивістю, з яким болем описав Довженко початок Великої Вітчизняної війни. Україна прийняла на себе перші удари загарбників, найстрашніші і найбільші битви відбувалися на її полях, і вся вона палала в огні та стражданнях.

Зупинимось на наступному ідейному акценті — **трагедія роду.**

"Ой піду я до роду гуляти. А у мене увесь рід багатий", — цю пісню співає щаслива довоєнна родина Запорожців.

— Що вам відомо про цю сім'ю? Знайдіть у тексті цитати.

##### 2. Створення асоціативного куща.

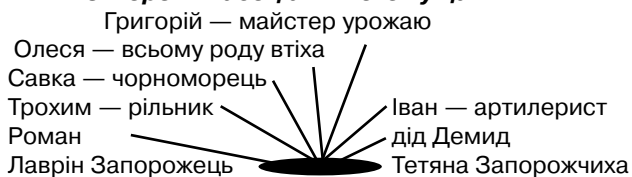


Рис. 1. Родина Запорожців

##### 3. Бесіда.

— Доповніть рисунок рядками з тексту про сім'ю. (Дід Демид — колишній чорноморець, із божественною білою бородою, з якою хочеться їхати в чисте поле

літа доганяти. **Біла борода** — символ спадковості родинного святого обов'язку — захисту Вітчизни.)

— Які біди випали на долю Запорожців буквально з перших днів війни? (Смерть нерозважливого Савки, поранення матері; не чекаючи призову, батько повіз на війну своїх синів, у вир лихоліття кинулися Роман, Григорій, Трохим. Батька Лавріна чекало випробування, гірше за смерть, — звинувачення у зрадництві, бо він на прохання громади став старостою.)

— Чи можна звинуватити Лавріна у зрадництві?

— Чи можна назвати його поганим батьком, бо він відправив у Німеччину Олесю?

— Як ви оцінюєте дії Лавріна, коли він запрягає людей в ярма? ("Нехай ходять! Не хотіли ярем, треба було битися за волю. Але будуть битися. А хто не буде — вмере".)

Отже, Запорожець не міг змиритися з покірною на роду, прагнув розлютити його, розбудити в ньому людську гідність.

— Як ставиться до Лавріна фон Крауз? (Із повагою, розуміючи, що той веде подвійну гру.)

— Яким постає Лаврін у двобої з Забродою? Прочитайте. (Не відступає, не боїться смерті, і вона пасує перед ним.)

— Проаналізуйте монолог Запорожця перед портретом вождя. Чому саме в уста Запорожця вкладені уїдливі звинувачення?

##### 4. Етимологічна хвилинка.

**Прізвище Запорожець** акумулює в собі випробувані часом кращі риси українців: давню козацьку відвагу, безмірну вірність своїй землі та глибоке усвідомлення відповідальності за долю рідних людей, що є в Довженковому розумінні запорокуою безсмертя нації.

— Що, по-вашому, символізує прізвище Забрודה?

І щоб остаточно впевнитися у величчю духу Лавріна Запорожця, прочитайте епізод допиту в партизанському загоні. ("Вбивайте, прошу вас. Вбивайте, ну. Доставте радість полковнику Краузу. Народні месники! Хіба те, що сталося зі мною, з селом, не тяжче смерті у сто крат? Партизани притихли. Багато різних думок, почуттів, спогадів розбудили в них ці слова Запорожця. Перед духовним зором виникла раптом вся Україна в огні у множестві страждань. Велика нещаслива земля".)

— Про який епізод кіноповісті можна сказати словами Ліни Костенко: "**І це була любов, а не розпуста**". (Еротичний епізод повісті.)

##### Життєва правда цієї ситуації.

Андрій Малишко якось розповів Довженку про свого бойового побратима, який під час відступу провів ніч з українською дівчиною і тепер марить нею, прагне після війни до неї повернутися, одружитися, але не пам'ятає ні назви села, ні прізвища дівчини, пам'ятає лише причілок хати, перелаз і мальви. Довженка надзвичайно зацікавило таке романтичне спонтанне кохання, він хотів зустрітися з солдатом, але той уже загинув. Проте в "Україні в огні" кінорежисер надзвичайно вдало використав цю ситуацію.

— Як розумієте і розцінюєте випадок із Олесею ви, старшокласники?

— Як далі склалася доля Олеси, як повела вона себе в неволі?

— Чим закінчується твір? (Олеса знову проводжала на війну весь свій рід, отже рід залишився жити. Це знову **символ** — **символ незнищенності українського народу**.)

— Що символізує **образ Олеси** у творі? (**Поетична душа України**.)

## 5. Слово учасника творчої групи.

### **Родина не без виродків.**

— Давайте спинимось ще на одній проблемі, на якій автор робить особливий акцент, — розкол нації зсередини. Як ви розумієте цю проблему? (Повна розгубленість серед мирного населення, розгубленість у військах перед раптовою фашистською навалою.)

### **Продовження роботи з таблицю.**

Вражає, як сміливо Довженко зумів сказати правду про війну, про радянську партноменклатуру, зокрема про командний склад органів прокуратури, КДБ, НКВС. Уособленням цих темних сил у всій своїй потворній суті є образ голови райвиконкому, а потім прокурора Лиманчука: "Він був великим любителем різних секретних паперів, секретних справ, секретних інструкцій, постанов... Він засекретив ними свою глибоку байдужість до людини. Йому ні разу не приходило в голову, що єдине, що він засекречував, це була його засекречена дурість".

— Якими були чорні справи?

— Кому ж була потрібна посада прокурора партизанського загону?

— Судити кого? За що? (Побачив в очах Христі зловісне полум'я ненависті до радянської влади і темну ворожість до себе.)

— Чому Кравчина називає його "незгораємим шкафом"? (Бо Лиманчук — типовий образ цинічного, жорстокого, прискіпливого, вимогливого до інших чекіста. У душі ж він — боягуз і зрадник. Закон не для нього.)

## 6. Рольова гра із застосуванням прийому "Займи позицію".

**За**                      **Проти**                      **Важко відповісти**

## 7. Сценка "Суд над Христею у партизанському загоні".

Завдання: зайняти позицію одного з двох персонажів — прокурора Лиманчука або підсудної Христі Хутірної, попередньо проаналізувавши аргументи кожної із сторін.

— Чия позиція для вас прийнятніша? Чому? Яка вона?

— Чому образ Христі Хутірної найтрагічніший? (Слово учаснику творчої групи.)

**Висновок.** Отже, із підсудної Христя стала обвинувачем свого судді і силою народної правди засудила його до вічної ганьби як людину несправедливу, брутальну і глибоко аморальну, як прокурора окупаційного режиму. В образі Христі О. Довженко показав трагічну долю України.

— Кого ще можна вважати виродками у творі?

Нікчемної моралі та жалюгідного духу різна тилова дрібнота, зокрема воєнторгівці, душі яких малесенькі, кишенькові, портативні, зовсім не пристосовані до великого горя.

Емоційно глухий товстопузий керівник-комуніст: в його машині, бачте, лежать секретні документи, і він не підвіз пораненого Івана.

Ось такі безсердечні двоногі істоти вирішували долі людей, а в цілому, такий керівний апарат більшовицької влади вирішував долю всього нашого народу понад 70 років.

За інтелектом це мізерія, але в плюгавих їхніх серцях, серцях цих нікчемних утікачів народжується почуття кривавої помсти: "Ми ще повернемося". Мовляв, ми розвіємо вас, українців, по тюрмах, таборах. Так воно потім і сталося, про що О. Довженко пророчески писав у "Щоденнику" ще 22 грудня 1942 року: "**А потім умру од горя, щоб не бачити, як заселятимуть тебе, мати моя Україно, чужими людьми, як каратимуть твоїх недобитків синів і дочок за німецьке ярмо, за німецьких байстрюків, за те, що не вмерли вони з**

## **голоду і діждалися нашого приходу. Прокурорів у нас вистачить на всіх, не вистачить учителів"...**

Не можна обійти увагою й образи дезертирів, не з'ясувавши причини їхньої появи, народжені нашим суспільством.

— Кого і за що можна вважати дезертирами? (Сини Купріяна Хутірного, зрадник Заброда.)

— Як ви розумієте слова Лавріна Запорожця: "Часом в'язні і судді повинні битися поруч, коли Батьківщина гине"?

— Про яку ахіллесову п'яту українців говорить фон Крауз?

Ось як **автор сам** відповідає і пояснює проблему цього безталання — дезертирство: "*У грізну велику годину життя свого народу не вистачило у них ні розуму, ні великості душі. Під тиском найтяжчих обставин не одійшли вони на схід зі своїм великим товариством, що йому потім судила доля здивувати світ своїми подвигами... І ніхто не став їм у пригоді з славних прадідів історії, великих воїнів, бо не вчили їх історії... Серед перших ударів долі загубили вони присягу свою, бо слово "священна" не дзвеніло в їх серцях урочистим дзвоном. Вони були духовно беззбройні, наївні і короткозорі. Сувородійсність скоро розкрила їм очі*".

### **Віра в безсмертя народу, в його світле майбутнє.**

І ще один ідейний акцент у творі О. Довженка — віра в світле майбутнє.

### **8. Прийом "Мікрофон".**

— Доведіть, що, незважаючи на трагедійне звучання, "Україна в огні" — оптимістичний твір.

### **Відповідають учні творчої групи:**

1. Кіноповість засвідчила велич і незнищенність духу нашого народу, чистоту людської душі, силу високих помислів і сподівань українців на краще.

2. Зміст зображеного — це жах війни, який не забудуть нащадки. А чи можна загоїти такі рани? Можна, бо народ, який звик тисячоліттями до сіяння, до життєтворення, у всьому безсмертний. Свідченням цього є епізод: "Не догоріли ще пожари, а люди кинулися до роботи. Копалися в городах, діставали з вузликів насіння, з пристрасстю садили в землю".

3. Своєю кіноповістю Олександр Довженко захистив свою націю від різних наклепів з боку великодержавних російських шовіністів.

### **9. Рефлексія "Коло ідей".**

## V. Підсумок

### **1. Робота з епіграфом.**

— Повертаємося до епіграфа. То яка ж правда не сподобалася Генсеку?

Основні причини заборони "України в огні" (запис на дошці):

1. Змалювання "лиманчуківщини".

2. Відображення хаотичного і панічного відступу радянських військ.

3. Постать німця-мислителя, який правдиво вказує на ахіллесову п'яту українського народу.

4. Осуд будь-якої війни устами Антоніо Пальми.

5. Повага з боку фон Крауза у ставленні до Запорожця як сильного суперника.

### **2. Заключне слово вчителя.**

Закінчити урок хочу словами М. Вінграновського:

*Він був щасливим, в нім свободи*

*Тривожний подих не защез.*

*Він мав за честь судьбу народу,*

*Його ім'я він мав за честь.*

**VI. Домашнє завдання:** написати твір-роздум "Не вміли ми жити як слід".

# Вивчаємо "Казку про яян" Емми Андіївської

Світлана Шепель,

учитель української мови і літератури

Верблюзького навчально-виховного комплексу

Кіровоградська обл.

**Мета:** вчити учнів виразно й уважно читати казку, застосовувати елементи аналізу прозового твору, допомогти глибше усвідомити притчовий зміст і художню цінність казки; розвивати навички визначати головну думку твору, ключові фрази, висловлювати свої думки про прочитане; сприяти вихованню в дітей поваги до морально-етичних цінностей, що допомагають бачити і розуміти красу та приваби світу.

**Обладнання:** кольорові жетони, паперові витинанки, музичний фонозапис, учнівські ілюстрації до казки, схема "Я і навколишній світ", роздавальний матеріал (картки із завданнями).

**Теорія літератури:** притча, казка, головна думка.

## Хід уроку

### I. Організація учнів на навчальну діяльність

**Вчитель.** *Дзвіночок уже пролунав,  
Працювати час настав.  
Спілкуватись вчитись будемо.  
Ми нічого не забудемо.*

Діти, а тепер подивіться один на одного, візьміться за руки й подаруйте кожен свою посмішку товаришу зліва й справа. Молодці! Тож розпочинаємо урок.

Учні по черзі дістають із кошика паперові витинанки ("сонечка", "посмішки" та "веселі чоловічки" й таким способом об'єднуються в групи, які, відповідно, матимуть назви: "Сонечко", "Посмішка", "Веселі чоловічки". Діти упродовж заняття будуть заробляти бали "жетонами" відповідного кольору: червоний — 4—6 балів, жовтий — 7—9 балів, зелений — 10—12 балів.

### II. Актуалізація опорних знань учнів

#### Перевірка домашнього завдання.

##### 1. Бліц-опитування.

Коли і де народилася Емма Андіївська? (19 березня 1931 р. в м. Сталіно (нині Донецьк))

Коли вона емігрувала за кордон? (1943 р.)

В якій країні мешкає нині? (у Німеччині)

Що складає її творчий доробок? (15 поетичних збірок, 10 прозових книг та багато малярських виставок)

У письменниці є цикл не зовсім звичайних творів, які об'єднані спільним початком і кінцем. Що це за твори? (казки-притчі)

**2. Вправа "Встав пропущені слова чи сполучення слів у речення".**

**Притча — ... оповідання, яке містить ... в інакшій, ... формі, що схожа на ... .** (невелике, повчання, алегоричний, байку)

**Вона ілюструє ... , торкаючись проблем ... та ... .** (важливу ідею, моралі, загальнолюдських законів)

**Висновок.** Що ми таким чином пригадали? (Дали визначення притчі та наголосили на її головних ознаках.)

##### 3. Доведіть, що "Казка про яян" є притчею.

1) Виразне читання-пошук: учні зачитують епізоди, які їм найбільше запам'яталися, виділяють ірреальні елементи, пояснюють їх роль.

2) Коментування учнями своїх ілюстрацій до твору: який саме епізод вони відтворили і чому.

#### 4. Літературний диктант.

Кожна група повинна дати чіткі відповіді на 4 запитання на знання тексту.

1) Хто розповідав один одному казки?

2) Чим займався хлопчик, герой "Казки про яян"?

3) Як хлопчик потрапив до країни яян?

4) Що будували яяни?

5) Чому яяни не відповідають на запитання інших?

6) Чим харчуються яяни?

7) Чому дідусь почув хлопчика?

8) Як можна було вийти з міста?

9) Чому ніхто з мешканців не міг вийти за місто?

10) Чому хлопчик вирішив подбати про старого?

11) Що хотів хлопчик зробити для старого?

12) Що опинилося за плечима в хлопчика замість дідуса?

### III. Мотивація навчальної діяльності

**Слово вчителя** (на фоні легкої музики). Я пропоную вам трішечки пофантазувати.

За помахом чарівної палички ви раптом опинилися на безлюдному острові. Ласкаво греє сонечко. Золотиться дрібний пісочок. У бездонному синьому небі пливуть білі волохаті хмарки. Над вашою головою дбайливо розкинула віти розкішна пальма і вабить ароматом екзотичних плодів. Поруч виграє діамантами струменів холодне джерело. Здається, все тут є для щасливого, безтурботного життя. Але, мабуть, для кожного з вас на цьому безлюдному острові немає того, що є дуже важливим, необхідним для існування. Що ж це? Скажіть, що чи кого ви б хотіли мати поруч із собою?

(Якщо учні назвали людей (рідних, друзів і т.д.), вони пояснюють чому.)

##### 1) "Відкритий мікрофон".

На які роздуми наштовхнула вас хвилина-фантазія? (аналогія "Казки про яян")

##### 2) Вправа "Продовж речення".

Щоб жити в гармонії з людьми, треба бути ... .

### IV. Формування і вдосконалення вмінь і навичок

**1. Робота з текстом твору (елементи аналізу) в групах.**

#### Перша група.

Відшукати в казці ключові фрази, які б характеризували яян. (Кожен яянин знає тільки своє "я" і тому запитань іншої людини просто не чує.)

#### Друга група.

Знайти в казці-притчі і записати повчання у вигляді правил. (Будь наполегливим, шукай вихід із скрутного становища, не зневіряйся, не падай духом; прислухайся до думки інших, поважай людей, прагни їм допомогти ...)

#### Третя група.

Записати всі можливі варіанти, які б виражали головну думку твору, вибрати найбільш точний. (Людина не може жити без інших людей; має поважати не лише себе, а й оточуючих; людина сильна дружбаю і доброю; гуртом можна подолати всі труднощі ...)



## 2. Творча робота.

Визначити, якими зв'язками людина пов'язана із зовнішнім світом, з іншими людьми (колективне створення схеми "Я і навколишній світ").



3. **Експрес-інтерв'ю:** "Якби я потрапив до країни яян" (або "Якби мені дістався мішок із самоцвітами").

### V. Закріплення знань, умінь і навичок Гра "Допоможи вчителю".

**Вчитель.** Готуючись до уроку, я прочитала кілька уривків із віршів, афоризмів і розгубилася: який же з них більше відповідає головній думці твору і міг би стати епіграфом до уроку? Допоможіть мені вибрати потрібне, на вашу думку, висловлювання.

1. Блажен, хто гордо щів не має,  
В кого дух пики не сидить!

Хто в скринях золото не дбає,  
Хто на громаду звук робить.  
О. Кониський

2. "Роби добро — мені казала мати —  
І чисту совість не віддай за шати!"  
Д. Павличко

3. Щастя хочеш ти зазнати?  
Щастя дурно не дається:  
Тільки той його придбає,  
Хто за його в бої б'ється.  
Б. Грінченко

4. Твоє життя і щастя між людьми,  
Бо правда і любов на їхнім боці...  
В. Симоненко

5. Живе лиш той, хто не живе для себе,  
Хто для других виборює життя.  
В. Симоненко

Діти роблять висновок, що всі вислови влучні і всі виражають головну думку твору.

### VI. Підсумок уроку

1. Підрахунок отриманих групами протягом уроку жетонів; визначення найактивнішої.

2. Самооцінювання учнів з коментуванням.

### VII. Домашнє завдання:

- 1) скласти кросворд за "Казкою про яян";
- 2) підготувати усний твір-роздум "Що є подібного в мені до яянина?"

## Номінація "Сценарій позакласного заходу"

### Я — особистість

Виховна година, присвячена Олександру Жданову, колишньому випускнику гімназії

Юлія Мовмига,

вчитель Сєвєродонецької гуманітарно-естетичної гімназії  
Луганська обл.

**Девіз заходу:** Усяка школа славна не числом, а славою своїх учнів.

М. Пирогов

**Мета заходу:** ознайомитись із творчістю колишнього випускника гімназії Олександра Жданова, розповісти про його дитинство, родину, літературну діяльність; розвивати логічне й образне мислення, навички виразного читання; спонукати учнів замислитися над морально-філософськими проблемами, що порушуються у поетичних творах; дати можливість упевнитись, що успіх залежить від власних зусиль; навчитися розуміти людей та себе; розвивати бажання вдосконалюватися.

**Обладнання:** виставка книжок Жданова Олександра, кодоскоп для трансляції презентації (у програмі Power Point), стіннівки зі світлинами.

**Випереджальне завдання:** організувати зустріч із батьками, друзями Олександра, підготувати слайд-доді "ролики" за творчістю О. Жданова.

**Запрошені:** Жданова Лариса Вікторівна — мати О. Жданова, колеги, адміністрація.

### Крилаті вислови та цитати:

- \* Життя таке коротке! Поспішайте робити добро!
- \* Життя людини мусить бути повноцінним!
- \* Будь гідним імені людини!
- \* Призначення людини — бути Людиною!
- \* Нащо нас мати привела? Лиш для добра!
- \* Прагни не до того, щоб досягнути успіху, а до того, щоб твоє життя мало сенс.

### Хід заходу

(Звучить музика А.Вівальді "Пори року. Осінь", 2 хв.)

**Учениця.** У цій чарівній мелодії відчувається осіння прозорість, легкий смуток, спокій, тихий шелест листя, що непомітно падає на землю.

Восени, коли дерева скидають листя, природа постає перед нами в неприкрашеному вигляді, у ній відчувається первісна відкритість і незахищеність. Саме в цій порі криється одвічна таїна спорідненості Людини і Природи.

**Учень.** Адже в житті обов'язково є така мить, коли ми позбавляємося від усього фальшивого, не-

справжнього, наносного. У цей момент прозирає душа *Особистості*, бо їй відкриваються якісь незрозумілі, невидимі грані буття... Особливо це стосується людини, котра вболіває за долі інших. А поети, як відомо, є саме такими...

**Учитель.** Наша виховна година називається "Я — особистість" і буде вона присвячена непересічній особистості, колишньому випускнику гімназії — Жданову Олександрю. Сьогодні у нас в гостях його мама Жданова Лариса Вікторівна, і я люб'язно запрошую її для коментування презентації.

(Показ слайдів презентації. Коментування Лариси Вікторівни)

**Учитель.** Перед тим, як прозвучать поезії Олександра, ознайомтеся з його "Побажаннями моїм читачам".

(Читають учні. Стиль автора збережено.)

#### Побажання моїм читачам

**Учень.** Я хочу побажати своїм читачам, щоб ви, прочитавши мої твори, знайшли в них щось близьке та душевне для себе, для своєї свідомості та свого світовідчуття. Також побачили в них моє велике бажання допомогти людині та всьому людству знайти дорогу добра, що приведе до того, що ми будемо більше розуміти один одного та допомагати добрими справами, і говорити на різні теми, бо день та життя — дуже недовгі для того, щоб робити щось погане та звертати увагу тільки на себе.

Я намагався відобразити у своїх творах різні стани душі людини, тому мої вірші веселі й сумні, мрійливі й символічні, драматичні й радісні, а також дають пораду, закликають до добра, правильні. Герої моїх творів підкоряють вершини-цілі та зупиняють свій життєвий невтомний біг, розмірковують над тим, чи правильно обрали свою путь, чи правильно ставляться до людей. Ці герої — мужні та слабкі, ті, які втратили свої маяки, одні герої шукають істину, інші — дарують її нам.

**Учениця.** У кожного героя та образу є призначення: позитивні й негативні, сильні та слабкі, правильні й неправильні сторони, але кожен із них хоче знайти своє місце в житті. Мої герої та образи не ідеальні, але й не безпорадні, у них є свої недоліки й темні сторони, але вони дійсно прагнуть змінити себе й намагаються робити більше добрих справ. Усі ці герої та образи і є ми, і кожен із нас хоче змінити себе на краще, але ці голоси поки мало хто чує. І я у своїх творах виступаю за добрі зміни в людині, за вищі духовні й моральні правила та закони, що були встановлені нашими пращурами й передані нам. Людська душа — твердий матеріал, з якого можна виліпити прекрасну форму, але тільки за допомогою добра та уваги до талантів, до бажань бути необхідними іншим людям, друзям та знайомим...

(Звучить музика А. Вівальді "Пори року. Осінь", 2 хв.)

**Учитель.** А зараз давайте послухаємо читців.

(Звучать вірші О. Жданова у виконанні учнів 8 кл. з коментуванням ведучих.)

"Я іду по волнам". Ця поезія відкриває збірку автора:

Я іду по волнам  
Белокрылою чайкой.  
Брызги гордо обняв,  
Я лечу без утайки.

Я свободен, как гребень  
Восстающей волны.  
Как надежно я скреплен  
Духом чутким, земным.



Виставка книжок автора

Я іду по волнам,  
Виден берег вдали.  
Свой полет не предам  
Хрупкой тверди земли.

Но я твердо иду,  
Я свободен давно.  
Не во сне, не в бреду  
Вижу светлое дно.

Там смеются медузы  
И дельфины резвятся  
В ритме грустного блюза,  
Мои вольные братцы.



Старікова Софія читає вірш "Я іду по волнам"

Патріотична тематика висловлена у поезії "Ни дня войны":

Ни дня войны, ни дня войны  
Мы не желаем больше,  
Но шли усталые сыны  
По землям чуждой Польши.

\*\*\*

От Сталинграда шли до Курска,  
От Курска к Западной Двине...  
Придет не скоро день июльский,  
Когда уснем мы в тишине.

Тема рідного краю лунає у поетичному творі "В поле тихо ковыль шелестит":

В поле тихо ковыль шелестит,  
Робко гнется под ветром свирепым.  
Возвращался казак через степи —  
Бесконечный степной монолит.

\*\*\*

Волны мчатся зеленым убранством,  
Челн ретивый, буяный, багряный  
Разрезает ковыль мощно, рьяно.  
Неспокойно степное пространство.

\*\*\*

Конь, уставший от дальней дороги,  
Как беспарусный челн по волнам,  
Шел неспешно к родным берегам,  
Там тепло, ноги жутко продрогли.

Картини морського пейзажу спонукали автора до роздумів і народився вірш:

Ветер... Берег... Волны... Лед...  
Мыслей праведный полет...  
В даль лечу... и умираю...  
Утром снова воскресаю.

\*\*\*

Скалы...горы...отражение —  
Бесподобное мгновенье!  
Радуг свет перебираю —  
Жизни радость постигаю.

\*\*\*

Может я — мираж, завеса  
Из атласного замеса  
И несущийся поток,  
Звездных далей огонек?!

Кожна людина в душі — дитина, тому такою чаруючою є тематика циклу поезій для дітей під назвою "Їжачки":

\*\*\*

*Ежикам, ежикам холодно зимой,  
Из лесу ежиков взяли мы домой,  
А из яблока выполз червяк,  
Недовольный — над ним подшутили.*

\*\*\*

*Подбежали ежики, молодняк,  
Одно яблоко мне подарили.  
Напоили ежиков теплым молоком,  
И теперь по комнате ежики бегом.*

\*\*\*

*Осень шьет наряд для елок,  
Но моток из ниток ожил  
И подушечка иголок,  
Оказалось, сонный ежик.*

\*\*\*

*Хотелось развеять бы миф,  
Что еж на иголках таскает  
Три яблока, горсть спелых слив.  
Но как он плоды надевает?*

Вірш "Моя однодневная осень" відкриває третю збірку автора:

*Моя однодневная осень  
В огне шепелявит листвою.  
Вердикт Немезиды отсрочен  
На долю, на миг роковой.*

\*\*\*

*Зачахнуть — не в силах, не вправе,  
Закован я в сталь бытия.  
Хотелось бы крылья расправить  
В покинутом мире огня.*

\*\*\*

*По капле, по капле свинцовой  
Струится на землю лазурь.  
Из перьев плешивое слово —  
На сердце, как огненный гул.*

\*\*\*

*Моя однодневная осень  
Рисует знакомых черты,  
Надежды на зиму приносит.  
Рождения день впереди.*

**Учитель.** Для чого живе людина? Який слід повинна залишити вона на Землі?

І щоб ніколи не відчувати гіркоти життєвого полину, не відчувати у зрілі роки, що життя пройшло марно, потрібно самому собі дати відповідь: у чому сенс життя, чого я хочу досягти, яким я повинен бути?

З давніх-давен філософи оцінювали роль справжньої людини. Вони шукали людський ідеал. Такіх філософів часто називали "диваками"...

Олександр не був філософом, та й не прагнув цього. У нього був свій погляд на життя, і він радо ділився своїми думками і з друзями, і з рідними, і з нами, читачами.

Звучать уривки з "Побажання моїм читачам".  
(Читають учні)

**Учень.** Я хочу побажати, щоб ви, прочитавши мої твори, зрозуміли хоча б частину їх та осягнули б внутрішню суть і повчальний зміст, а також у самих собі знайшли б який-небудь талант. Цей талант дав би вам можливість розповісти людям про вас, про ваше розуміння світу, про істини та ідеали, на які ви спираєтеся під час здійснення тих чи інших справ та вчинків. Але є головне "але" — ви повинні самі вирішувати за себе та відповідати за свої вчинки, спираючись на власний кодекс честі, а також на досвід інших людей та поколінь. Відрізняйте погане від доброго і намагайтеся робити менше зла іншим, бо всі ми жителі однієї планети, і саме на ній нам жити. Ми головні ковалі свого життя і свого щастя. Спробуйте взяти за основу такий принцип: "Поважати минуле, жити правильно тепер і створювати майбутнє собі й іншим!!!"

**Учениця.** Читайте мої вірші, читайте вірші великих поетів минулого та сьогодення, давайте зробимо наше покоління набагато добрішим до інших людей, у яких ще не згас вогонь розуміння того, що ми одне людство, і чи необхідно руйнувати світ та стосунки між людьми добра.

Я бажаю вам, читачам моїх віршів, знайти відповіді на свої запитання, замислитися над своїм життям і над тим, що навколо вас. Працюйте над собою, розвивайтеся духовно, і, можливо, тоді наш світ стане кращим та ближчим до природи.

А закінчити свої побажання хочу словами Ігоря Талькова:

*Этот мир несовершенный  
Состоит из всех из нас.  
Он — прямое отраженье  
Наших чувств и наших глаз.  
Этот мир не станет лучше,  
И не станет он добрей,  
Если сами мы добрей не станем.*

**Учитель.** Сподіваюся, що вам сподобалася сьогоднішня виховна година, ви дізналися про талановиту Особистість, яка жила й навчалася поруч із вами, ви почули для себе багато порад, настанов. Можливо,



Мовмига Ю.М. (праворуч) та Жданова Л.В. (ліворуч)

більша їх частина спонукатиме й вас до творчості, а також до того, щоб відчувати себе особистістю мислячою, креативною, здатною долати всі перешкоди та труднощі. Хочу вам подарувати невеличкі символи нашого заняття у вигляді осіннього листа, де на звороті містяться поради психолога щодо вдосконалення особистості.

#### Додаток

### Стисла інформація про автора поезій

Жданов Олександр Анастолійович. Творчий псевдонім Олександр Александрин. Народився 14 січня 1983 р. в м. Северодонецьку Луганської обл. У 1990 р. зарахований до 1 кл. СШ № 9, яка пізніше (1997 р.) була реорганізована в Северодонецьку гуманітарно-естетичну гімназію.

У 2001 р., закінчивши гімназію, вступив до Слов'янського державного педагогічного університету. Вірші почав писати російською мовою у 18 років.

20 липня 2001 р. — I етап творчості. Початок усього... Має назву "Принцип чоти-рьох "Н" — "Начальное Накопление Навыков Написания".

Квітень 2002 р. — II етап творчості. Має назву "Реалізм, символізм та реалізм-символізм".

Листопад 2003 р. — III етап творчості — "Казаківська осінь". Відбулася зустріч Олександра з викладачем Слов'янського державного педагогічного університету Ігорем Миколайовичем Казаковим, який відкрив для поета нові теми, надихнув на активну діяльність.

2003 р. — лауреат літературного конкурсу "Натхнення", м. Луганськ.

2004 р. — одержав диплом бакалавра (кваліфікація: бакалавр педагогічної освіти, учитель англійської мови); член літературного об'єднання ім. Володимира Сосюри Слов'янського державного педагогічного університету.

2005 р. — переможець конкурсу "Натхнення", м. Луганськ.

2006 р. — перша збірка "Мой путь". Учасник XVI обласного літературного конкурсу "Молоді голоси".

2007 р. — друга збірка "Я иду по волнам".

01 травня 2008 р. — завершив свій земний шлях...

Переможець у номінації "Золота ліра" XX обласного літературного конкурсу "Молоді голоси", 2010 р.

2011 р. — третя збірка "Моя однодневная осень" (готується до друку).

#### Відгуки друзів, колег

Когда я читаю стихи Саши... Свет его бессмертной Души... Хрустальные пространства его Мира... Звенящая неуловимая музыка слов... Все так прозрачно, так невесомо, так ... СВОБОДНО...

Еще слово, еще один яркий образный мазок на картине жизни — и вот в его стихах я угадываю себя — и не потому, что они обо мне, а потому, что они ТАК близки, так знакомы моей Душе, — как будто я читала их ранее — еще ДО их сотворения, еще ДО Сотворения Мира...

Поистине, поэзия бессмертна и безначальна, как и сама Душа человеческая!

Как хочется, чтобы это почувствовали, чтобы в это поверили, чтобы это ВСПОМНИЛИ и другие люди...

**Оля Теличко,**  
друг, поетеса, художник,  
журналіст, випускниця  
гімназії

...Его интересовало все. Саша, не замечая времени, вникал во все подробности разговора о стихах и не скрывал своего неумного желания слушать и учиться. Он мог не сразу соглашаться со мной, но увидев, как начинала по-новому звучать строчка или фраза — по-детски радовался. Было видно, как нужны ему эти встречи. Четыре стены не могли удержать его живое воображение. И последние стихи зазвучали пронзительно, насыщенно и ярко...

Мне искренне жаль, что Саша не все сказал...

*Не успел...  
Не хватило Времени...  
А ему было что сказать...*

*Красив и необычен след метеорита,  
Что дивным светом обозначил небосвод...  
Его судьба была мятежна и открыта —  
И был безгрешным и поспешным тот полет.*

**Володимир Предатько,**  
член Міжрегіональної спілки  
письменників України

#### Полет души

Читая Сашины стихи без слез невозможно, потому что хорошо знаешь его самого.

Стихи — оголенный нерв поэта, открытая душа. Поэт хочет, чтобы его слышали, поняли, почувствовали то, что чувствует и переживает он. В Сашиных стихах переданы не только его ощущения, чувства и взгляды. Его стихи несут в себе глубокий смысл:

*Никто не встанет на пути,  
Я — все: вселенная и вера,  
Биение звездной красоты.  
Моя душа всегда летела.*

Вот этот "полет души" и держал его в нашем грешном мире, наполняя смыслом его физическую жизнь.

Душа Александра жива. Она трепещет, волнуется, заставляет сердца живущих сегодня чувствовать, любить, мечтать.

**Лариса Константинова,**  
вчитель російської мови  
Северодонецької гімназії  
1997—2003 рр.



## Слово про вчителя

**Т.В. Філіна,**

заступник директора

з навчально-виховної роботи СЗШ №45

Миколаїв

Чи знайомі ви з людиною, яка з дитячих років прагнула бути вчителем? Вірогідно, що так. А чи бачили ви багатьох учителів, від спілкування з якими діти отримували задоволення? Саме такою є вчитель української мови і літератури Миколаївської СЗШ № 45. Що вирізняє її з-поміж інших? Спробуємо створити її образ. Візьмемо трохи фарби і проведемо декілька мазків. Які кольори переважали б? Перші — пастельні, що свідчать про розуміння, готовність іти на компроміси. Саме вона не відвертається від учнів, які відстають у навчанні, переймається їхніми проблемами, вміло оцінює ситуацію, що склалася. Далі — відтінки зеленого, адже її смарагдові очі випромінюють повагу до людей. Шанувати вже цілком сформовану особистість, не зважаючи на те, з якої вона родини, ставитись до дитини як до друга, підтримувати, радити, розуміти — основні комунікативні пріоритети словесника. Додамо трохи білої фарби, що свідчатиме про моральні чесноти, емоційну врівноваженість, етикетну адекватність. Згодом — краплю коралового відтінку, бо намагається із запалом, почуттям гумору заронити зерно любові до предмета.

Як струмочок джерельної води, сповнюють приємні відчуття кожного, хто починає спілкуватись із учителем. Звичайно, вона любить усіх: слухняних і непокірливих, працьовитих і лінивих, прокладає кладочку до серця кожного вихованця. Можливо, саме тому іноді можна почути з їхніх вуст: "Віват, учителю!" Зацікавив портрет? Тоді знайомтесь — це **Людмила Анатоліївна Назаренко**.



**Л. А. Назаренко** — переможниця  
Всеукраїнського конкурсу  
"Учитель року — 2012"

## Педагогічна та методична діяльність Л.А. Назаренко

**О.С. Целищев,**

директор СЗШ №45

Миколаїв

Назаренко Людмила Анатоліївна працює в Миколаївській загальноосвітній школі № 45 учителем української мови і літератури 17 років. Вона — майстер педагогічної справи, педагог за покликанням, досконало володіє теорією та методикою викладання української мови та літератури. Їй притаманні глибока ерудиція, власне бачення світу, застосування на практиці інноваційних технологій. Її багатий досвід роботи з дітьми є запорукою успішного виконання вимог сучасного суспільства до навчання, розвитку й виховання підростаючого покоління. Особистим прикладом утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі: доброти, чесності й справедливості.

Педагогічне кредо "Стає майстром педагогічної праці найшвидше той, хто відчуває у собі дослідника" стало поштовхом до обрання проблемної теми "Стратегії формування інформаційної компетентності школярів у процесі філологічної освіти". Голо-

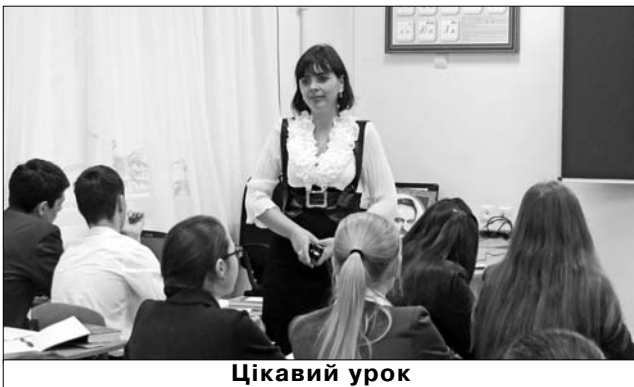
вною метою своєї педагогічної діяльності, а отже і досвіду, вважає забезпечення формування читачької, мовленнєвої компетентності новими засобами навчання в поєднанні з традиційними формами й методами.

Методи, які застосовує під час використання ІКТ: пошукові (навчально-дослідницька діяльність); творчі (інформаційні проекти, ігри); проблемно-розвивальні; програмового навчання; інтерактивні; практичні (тренінги, проекти); наочні (фото, відео, мультимедіа, гіпермедіа). Основні стратегії формування інформаційної компетентності на уроках мови і літератури вбачає в прогнозуванні, поглибленні, збагаченні та проблематизації, адже пройшовши всі рівні: відтворення (тексту/теорії), практичне використання теоретичних відомостей за зразком (колективно і самостійно), текстотворення — старшокласники досягають гарантованого позитивного результату.

Поступове зростання професіоналізму дозволяє Назаренко Л. А. успішно впроваджувати нові методичні ідеї, використовувати інформаційно-комунікаційні технології. Уроки Людмили Анатоліївни, на яких вона використовує нові дослідження з мовознавства, літературознавства та педагогіки, завжди сучасні, цікаві, результативні, мають належний науковий рівень. Учителю вміє визначити оперативну, тактичну та стратегічну мету навчання, аналізувати результати своєї роботи й робити діагностично-прогностичні висновки щодо її вдосконалення.

Позакласні заходи, що організовуються вчителем, вирізняються оригінальністю форм, спонукають учнівську молодь до творчого самовираження. Досліджуються краса і багатство мови, шляхи її розвитку, цікаві сторінки життя письменників, їхньої творчості за посередництва ІКТ.

Досвідом роботи та результатами дослідження з проблемної теми Назаренко Л.А. щедро ділиться з колегами. Варті уваги її виступи на **Міжнародних науково-практичних конференціях**: "Актуальні питання сучасного мовознавства" (Миколаїв, 2008); "Психолого-педагогічні засади профільного навчання та профорієнтаційної роботи: досвід, тенденції, перспективи" (Донецьк, 2010); "Актуальні проблеми й сучасні тенденції розвитку психології й педагогіки"



**Цікавий урок**

(Київ — Лондон, 22—28.11.2011р.); **Всеукраїнських науково-практичних конференціях**: "Історія та пам'ять у просторі літератури" (Миколаїв, 2010); "Актуальна література і проблеми освіти" (Херсон, 2010); "Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах неперервної освіти" (Миколаїв, 2011); "Краєзнавча робота в системі філологічної освіти" (Миколаїв, 28 — 29.10.11); **участь у Всеукраїнській виставці** "Інноватика в освіті України" (2010, Київ); **обласному науково-методичному семінарі** "Актуальні проблеми вивчення предметів мовно-літературного циклу на сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти" (2011) для активу філологів області; **включення в навчальні плани курсів підвищення рівня**

**кваліфікації вчителів-філологів занять** з розвитку творчих здібностей учнів-читачів засобами ІКТ, організація взаємодії вчителя й учнів-читачів у процесі вивчення літератури з використанням ІКТ; **проведення занять** зі словесниками міста Миколаєва з проблеми "Використання ІКТ у навчанні літератури старшокласників", залучення до презентації власного досвіду **особистого сайту**, де розміщено ресурси для філологів.

Назаренко Л. А. є **дипломантом** обласного конкурсу "Intel® Навчання для майбутнього" (2005); **дипломантом** обласного конкурсу "Крокуй за обрій" (2006);



**Майстер-клас проводить Л. А. Назаренко**

**лауреатом** обласного конкурсу "Класний керівник — 2006"; **переможцем** конкурсу "Енциклопедія дидактичних матеріалів" (міський етап) у номінаціях "Використання спеціальних засобів навчання на уроках української мови", "Використання спеціальних засобів навчання на уроках української літератури" (2009), **дипломантом Міжнародної Академії Наук і Вищої Освіти (Лондон, 2011)**, **лауреатом Всеукраїнського конкурсу "Учитель року" (II місце, 2012)**.

Кожний урок педагога — це цікава подорож у незнаний світ науки, це і гра, і пізнання нового, і радість творчого пошуку завдяки використанню засобів ІКТ. Це — час зростання особистості учня, його розумового розвитку, творчого мислення, психологічного комфорту. Її учні постійно посідають призові місця на конкурсах різного рівня та олімпіадах.

Назаренко Л. А. протягом останніх восьми років є керівником методичного об'єднання класних керівників, успішно орієнтує виховну й просвітницьку роботу серед колег. Як педагог, вона ставить перед собою питання: як знайти дорогу в храм душі кожної дитини, якими знаряддями виполоти в ньому бур'ян і насадити квіти, яке знайти слово, щоб дало воно добрий врожай, а не вмерло на узбіччі.

Постійне прагнення до систематичної самоосвітньої діяльності, ентузіазм сприяють успішному виконанню вимог сучасного суспільства та освітнього середовища до навчання і виховання школярів.

# Проектно-конструкторська модель уроку літератури

## Драма-феєрія "Лісова пісня" Лесі Українки

Людмила Назаренко,

вчитель-методист

загальноосвітньої школи №45

Миколаїв

### I. Інформаційна картка уроку літератури

**Тема.** Драма-феєрія "Лісова пісня". Фольклорно-міфологічна основа сюжету. Конфлікт між буденним життям і високим пориванням душі.

**Мета літературної освіти:** учити школярів самостійно виконувати читацькі дії щодо сприйняття, осмислення, усвідомлення тканини та ідейно-художнього наповнення твору; інтерпретувати, аналізувати, синтезувати, узагальнювати здобуту інформацію; розвивати творчі здібності, логічне та критичне мислення; виховувати любов до природи, духовні цінності.

**Цілі:** допомогти учням у самостійному вияві здатності щодо оцінки художньої вартісності літературно-мистецького полотна.

#### Завдання:

- з'ясувати історичну, фольклорно-міфологічну основу твору, висловити думки з приводу прочитаного;
- самостійно ознайомитись із авторською інтерпретацією подій, явищ, персонажів;
- з'ясувати розуміння епістолярного жанру;
- аргументувати власні висновки та оцінки;
- осягнути сюжетно-змістові лінії, колізії художнього твору.

#### Змістові лінії літературної освіти:

- Л — опрацювання художнього твору;
- А — модель людських цінностей;
- К — уміння бачити переваги високої духовності над буденністю;
- М — висування системи гіпотез;
- Д — обробка зібраних фактів, їх аргументування

**Компетенції учня-читача: домінують:** читацька, мовленнєва, діяльнісно-операційна; **фонові:** соціальна, креативна.

**Теоретико-літературні поняття:** драма-феєрія.

**Літературно-мистецькі зв'язки:** В.Касіян. "Лукаш і Мавка", О.Венеціанов. "Пастушок з дудкою".

**Наочні засоби навчання:** статичний портрет Л.Українки, ілюстрації до твору "Лісова пісня", музика П.Чайковського. Альбом "Пори року".

**Тип і різновид уроку — вивчення, аналіз та інтерпретування художнього твору (ВАІТ);** урок-заняття зі змінною нестандартною структурою (з **елементами** практичного заняття).

#### Варіативне домашнє завдання:

- Чи міг би історію Мавки написати чоловік? Відповідь обґрунтуйте.
- Перетворити уривок драматичного тексту на епічний.
- "Мати Лукаша й Килина — антиподи головній героїні Мавці" (порівняльна характеристика).

### II. Модель уроку-заняття з літератури

#### Композиція та сюжетно-змістові лінії літературної освіти школярів

#### Докомунікативний етап

#### Зачин уроку

#### I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів

— Доброго дня, шановне товариство! Звати мене Людмила Анатоліївна. Я з тих місць, де серед безмежних степових просторів зливаються води Південного Бугу та Інгулу, де розкинулось місто, овіяне вітрами історії, осяяне ім'ям та образом Святого Миколая Чудотворця. З вами ж я познайомлюсь під час спілкування на сьогоднішньому уроці.

#### Варіативні домашні завдання

#### Повідомлення про оцінювання читацької діяльності

#### Бесіда:

- З яким настроєм ви прийшли на урок? Доберіть епітети.
- Твір, над яким ми будемо працювати сьогодні, теж містить епітет — "лісова". Думаю, що ви вже здогадалися, як він називається і хто є його автором.

#### Комунікативна фаза

#### II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти

#### Корпоративне формулювання теми уроку

— Сформулюйте тему уроку, виходячи із тематики завдань, які отримали на минулому уроці.

**Драма-феєрія "Лісова пісня". Фольклорно-міфологічна основа сюжету. Конфлікт між буденним життям і високим пориванням душі**

*Пильніше бачить тільки серце.*

Антуан де Сент-Екзюпері

#### Проблемні запитання:

*Самий смисл буття чи не в тому, щоб жити у мудрій злагоді з природою? Душа — це храм чи купа цегли?*

О. Гончар

- Який вигляд, на вашу думку, має душа?
- Як ви розумієте поняття "душевна людина", "бездушна людина"?
- Чи можна сказати про бездушну людину, що вона мертва?
- Чи залежить щастя людини від того, яку вона має душу?
- Чи можна розвивати душу так, як ми розвиваємо своє фізичне тіло? Що для цього необхідно робити?
- Чи задумувались ви над тим, що всі фольклорно-міфологічні істоти, які зустрічаються у творі, можуть бути часточками нашої душі?

— Ідея гармонії людини й природи пронизує увесь твір Лесі Українки. Звернувшись до невичерпного джерела — фольклору, спробуйте наблизити поліські повір'я до нашого сприйняття, щоб назавжди переконали, що буденне життя без поцінування природної стихії зменшує духовне багатство людини.

#### **Визначення особистісно-важливих цілей, мотивація навчальної діяльності**

— Погляньте на тему і скажіть: чого очікуєте від сьогоднішнього уроку?

— На сьогоднішньому уроці ви повинні представити результати читацької діяльності з метою демонстрування розуміння змісту художнього твору, реалізації свого творчого потенціалу, висловлення думки щодо прочитаного.

#### **Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань**

— Виконуючи читацькі завдання дома, ви мали змогу пересвідчитись у тому, який складний і різноманітний спектр почуттів. Сьогодні на уроці ми зробимо спробу розібратись у стосунках між людьми і відчуттями дивовижних істот, уявити, що події, описані Л.Українкою, відбуваються з нами, і тоді світ природи стане ближчим.

#### **Кульмінаційні моменти розв'язання літературно-мистецьких завдань**

### **III. Проективно-операційна лінія літературної освіти**

#### **1. Підготовка до сприйняття художнього твору**

— Розпочнемо мандрівку з історії написання твору

##### **Мікрофільм**

#### **Представлення читачами епістолярної спадщини Лесі Українки**

##### **I група**

**Тема дослідження.** "Історія створення драми-феєрії"

#### **(Розповіді учнів, виразне зачитування листів)**

*"Мені здається, що я просто згадала наші ліси та затужила за ними. А то ще я й здавна тую Мавку "в умі держала", ще аж із того часу, як ти в Жабокричі мені щось про мавок розказувала, як ми йшли якимось лісом з маленькими, але дуже рясними деревами. Потім я в Колодіжному в місячну ніч бігала самотою в ліс і там ждала, щоб мені привіділась Мавка... Зачарував мене сей образ на весь вік...". (3 листа до матері)*

*"Писала я її недовго, 10—12 днів, і не писати не могла, бо такий уже був непереможний настрій, але після неї я була хвора і досить довго приходила до пам'яті". (3 листа до О.П.Косач)*

*"Сього літа написала драму-феєрію... Се властиве драма-казка..., по термінології Гауптмана..."*

— Про що свідчать ці листи?

#### **Вивчення теорії літератури**

— Що, на вашу думку, означає вислів "драма-феєрія"?

(Розгляд матеріалу на слайдах)

#### **1. Представлення дослідницької діяльності читачів**

##### **II група**

**Тема дослідження.** "Відтворення міфологічних вірувань народу в драмі-феєрії "Лісова пісня" Лесі Українки".

#### **Мікрофільм, демонстрація презентації учнями**

— Що сподобалося у творі? А що викликало подив, що ви не сприйняли? Чому?

#### **Бесіда за змістом**

— На які групи ви могли б розподілити героїв?

— Хто з героїв світу людей є найбільшим природолюбом у драмі? У чому полягає його любов до лісу? Зачитайте.

— Чи вміє берегти ліс Лукаш? Якої шкоди він завдав йому?

— Чому Мавка не соромиться афішувати свої родинні стосунки з лісом? Як це показано у творі? Зачитайте.

— Чи можемо сказати, що лісовичка змусила сільського хлопця усвідомити, що в лісі все живе?

— Як ставиться до лісу Лукашева мати? Чому вона боїться лісу? Зачитайте.

— Чи зачудувалася красою природи Килина, прийшовши в ліс? Чи впізнала вона якесь зілля, траву, чи виявилася знавцем лісового багатства?

— Якої шкоди завдали лісові Килина і Лукашева мати? Зачитайте.

— Чи карають їх за це лісові мешканці? Чи справедлива така помста?

— Як ви розцінюєте той факт, що після пожежі Лукаш залишається в лісі? Чому він це робить? Чи почуває себе в цей час частинкою природи?

— Чи усвідомлюєте ви, що природа беззахисна перед людиною?

### **III група**

#### **(Матеріал для вчителя)**

**Соціальний конфлікт п'єси:** заради збільшення господарських статків своєї родини мати нехтує сильними взаємними почуттями двох молодих сердець, намагається будь-якою ціною розлучити закоханих.

**Композиція.** Зовнішньою композиційною особливістю драми є відсутність поділу актів на яви. Увесь твір складається з прологу і трьох дій. Пролог являє собою самостійну драматичну сцену, прямо не пов'язану з розвитком сюжету. Він уводить читача у світ природи, знайомить із фантастичними істотами, які заселяють волинські хащі та лісове озеро. У пролозі окреслюється недобре, вороже ставлення "водяного роду" до людини. (Згодом воно позначиться на подальшому розвитку подій.)

**Сюжет.** В основі сюжету драми Лесі Українки лежить гострий соціально-психологічний конфлікт: мрія і дійсність, невідповідність дійсності поетичній мрії героя. Поетеса прагнула показати зіткнення обдарованої художньої природи з людською обмеженістю і бездуховністю. Конфлікт розкривається через взаємодію реальних і казкових образів, своєрідне переплетення життя природи з життям людини.

**Проблематика.** Лише природа, на думку Лесі Українки, може навчити людей, як жити вільним, красивим, духовно багатим життям. Донька лісу Мавка і селянський син Лукаш, долаючи всі встановлені людьми бар'єри, знаходять щастя в сильному і справжньому коханні. Та Лукашеве щастя недовге. Він був щасливий, поки жив тим, про що душа його співала "виразно-щиро голосом сопілки". Коли ж пішов проти природи, то втратив і радість, і любов, і навіть людську подобу...

Лукаш помирає. Людина програє в безглуздому двобої з природою. Хто винен у цьому? Лукаш мав дар, на який не зважали інші люди, який не усвідомлював навіть сам, і тільки дитя природи — Мавка — змогла той дар оцінити:

*Я тебе за те люблю найбільше,*

*Чого ти сам в собі не розумієш...*

Цей дар — музика, мистецтво, творчість, з яких виростало їхнє кохання. Але хлопець занедбав свій талант, свою душу задля дріб'язкових інтересів і турбот. Зрада



Лукаша — то передовсім зрада самого себе. "Відчуження людини від природи руйнує її душу", — застерігає Леся Українка.

**Представлення індивідуального завдання  
(Показ ілюстрації до твору з обґрунтуванням)  
Взаємооцінювання  
IV група**

Герої "Лісової пісні" висувають низку проблем загальнолюдського і філософського змісту, як-от:

- 1) реалізація творчих можливостей особистості, а надто митця ("Своїм життям до себе дорівнятись...");
- 2) людина і природа;
- 3) сенс життя;
- 4) сімейне щастя і любов;
- 5) добро і зло, гідність і безчестя;
- 6) свобода і неволя.

**Додаткове відеозапитання (уривок з фільму)**

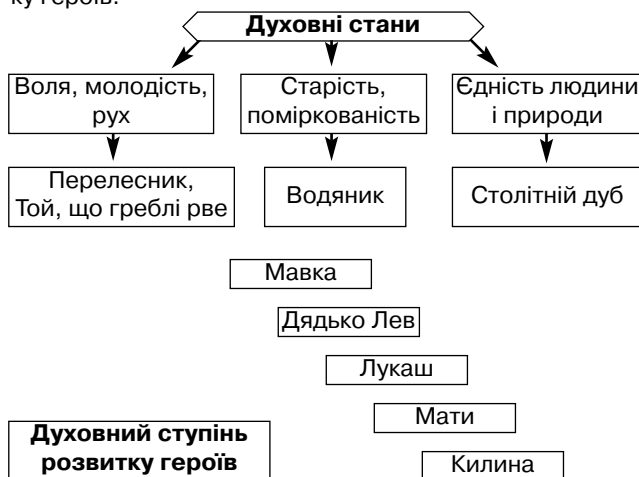
— Як би ви відповіли на запитання Мавки сьогодні? (Любов підносить людину, а в житті панує буденність.)

Що ж протиставляє цьому Мавка?

**Відповідь:**

- добро: а чи завжди воно торжествує?
- талант: чи визнають його люди?
- душу: чи треба її відкривати всім?
- красу: чи врятувала вона світ?
- волю: краще бути рабом?

З'ясуймо духовний стан, рівень духовного розвитку героїв.



**Додаткові запитання:**

- Чи допомагає музичний дар хлопця зрозуміти душу Мавки? Доведіть свою думку.
- На що здатний Лукаш заради Мавки і чим не може пожертвувати?
- Зачитайте слова, що свідчать про буденність і приземленість поглядів парубка.
- Чи вічна перемога дрібновласницьких почуттів?

**Розгляд ілюстративного матеріалу до твору; прослуховування уривків музичного твору (на фоні гри на сопілці)**

(О. Г. Венеціанов. "Пастушок із сопілкою".)

— Як перегукується репродукція картини О. Венеціанова з описом Лукаша в драмі-феєрії?

— Чи таким ви уявляли юнака?

(Лукаш і Мавка. Художник В. Касіян. Акварель. 1953 р.)

— Чи вдалося В.Касіяну передати захопленість Мавки Лукашем?

— Як про це сказано у творі?

— Мавка до останнього бореться за щастя, за справжні, великі почуття. Вона проходить через муки забуття, втрачає свій чарівний образ і перетворюється

на вербу, але в кінці спалахує раптом давньою красою у зорянім вінку. Любов не загинула, бо Мавка має у серці "те, що не вмирає" — духовну велич і нездоланне кохання. Мавка і Русалка — дві дочки природи — мріють про кохання. А чи однакове у них розуміння цього святого почуття?

— Назвіть тему та ідею твору.

**Тема твору.** Оспівування поетесою духовного багатства рідного народу, його великих творчих можливостей, нездоланності потягу людини до високого і прекрасного.

**Ідея твору.** Утвердження краси вільного незалежного духу, кохання, мрії, змістовного, гармонійного, як сама природа, людського життя.

**V група**

**Усне висловлювання на одну з тем**

"Хто визволиться сам, той буде вільний, хто визволить кого — в неволю візьме", "Мої враження від прочитання драми-феєрії".

— Наведіть цитати з тексту, які стали крилатими або схвилювали вас.

— Як ви розумієте вислів:

"О, не журися за тіло!"

Ясним вогнем засвітилось воно.?"

**Висновки та узагальнення.** У драмі показано, що перевага дрібновласницьких почуттів не вічна. Тому в кінці останньої дії Мавка і Лукаш знову знаходять один одного, під чарівним впливом музики пробуджується весна, поєднуються серця. Мрія про вільне і творче життя безсмертна.

(Уривок з фільму)

— Доведіть думку: природа потребує захисту.

**Рефлексійно-корективні дії**

**Обмін враженнями від почутого, прочитаного (за творчістю Лесі Українки)**

— Висловити власні думки з приводу твору письменниці.

— Якою постала перед вами Л.Українка після вивчення драми-феєрії?

— Що саме турбувало письменницю? Що утверджувала вона у своєму житті?

— Чи близькі її переконання вам?

— Чим би ви хотіли поділитись із друзями, батьками, що розповіли б про твір, його авторку? Чи порекомендували б ви близьким людям прочитати "Лісову пісню"?

**Самооцінювання (заповнення таблиць оцінювання учнями)**

**ТАБЛИЦЯ ОЦІНЮВАННЯ РОБОТИ УЧНЯ**

		Самооцінка	Оцінка вчителя
1	Я активно працював (ла) сам (а)		
2	Я висловлював (ла) нові ідеї		
3	Я виконував (ла) творчі завдання		

**Кінцівка-розв'язка уроку**

**V. Заключне слово-епілог словесника**

— Сподіваюсь, що порив до прекрасного ніколи не згасне у вашій душі, а знайомство з творчістю Л.Українки ви пронесете через усе життя. Ваші серця, сповнені любові до рідної землі, залишаться чистими, якщо смолоскип добра буде завжди горіти в них.

— Чим вам запам'яталась драма-феєрія?

— "Лісова пісня" вражає нас своєю красою мрії, глибиною думки, музикою мови. Вона відкриває нам чари Полісся у шумах і тінях лісових, у веселкових барвах квітів, у зітханні вітру, гомоні весняної ночі.



**Геньба Любов Григорівна** — член Національної спілки письменників України, автор п'яти поетичних збірок: "Грушеве" (1992 р.), "Іменем твоїм" (1995 р.), "Паралель" (1999 р.), "Повези мене у Красиве..." (2006 р.), "Душа іде на сповідь" (2006 р.). Написана низка пісень у співавторстві з композитором і виконавцем Анатолієм Сердюком. Популярними стали "Весняний вальс", "Оксаночка", "Танго Кохання".

Народилася 28 лютого 1960 року у селі Грушеве за 7 км від районного центру Гуляйполя, у сім'ї хліборобів.

У 2003 р. разом з самодіяльним композитором Тетяною Бекіровою випустили компакт-диск "Трояндовий гріх".

Освіта: З відзнакою закінчила Мелітопольське училище культури, а також отримала червоний диплом філологічного факультету Запорізького національного університету.

Працює директором Гуляйпільського районного краєзнавчого музею. Голова районного літературного об'єднання.

Відзначена багатьма нагородами за розвиток культури і духовності у рідному краї.



## Голосом степу про любов

**Валентина Кравченко,**

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української літератури

Запорізького національного університету

*Я — голос вітру, серце степу,*

*Я — голос сонця і води.*

Л.Геньба

Ковиловий степ — маленьке диво на гуляйпільщині. Він прокидається рано-рано, наповнюється багатоголоссям птахів, дурманить запахом трав. Тиша порушується тільки вітром, який закосичує його весною, обсіпає жаром влітку, замітає снігом. Такий мінливий, теплий і рідний — ціле життя...

Музика степу — в кожному вірші Любові Геньби. Вона, обвітрена сонцем, горда і сильна, чиста, як та джерельна вода, "голосом віків землі своїй молиться", дарує красу людям. Вона звідти, де загубилася в степах маленька жменька на землі — рідне село Грушеве, що нагадує про себе навесні лише краплями тюльпанів кольору кохання та білим цвітом груш, які проросли в її душі. Її хвилює все, що є життям. Залюблена в землю, в людей, вона сповідує вічне — "як падать — стрімголов, а як злітатъ — угору". Чого ж більше в її житті?

— Любові!.. Бо ж вона сама — Любов.

Про любов не можна говорити, мало любові чи багато любові. Можна лише констатувати: любов є, або любові нема. Любов співає теж завжди одним голосом — і в часи Соломона, і сьогодні. І коли спостерігаєш за діалектикою буття у творах Л.Геньби, розумієш, що життя закінчується там, де закінчується любов. Її ліричний герой охоплений солодкою мукою глибоких і щирих почуттів, його найменші порухи душі налаштовані на кохання. Там же, де з'являється зрада, через невимовний щем мандруємо до душевного спустошення,

аж до крику і надриву. Отож, і "Цвіте терен...", і "Повінчані степом" сприймаються як частини одного великого життєрозуму, як дві сторони одного життя — трагедія душі, а точніше, її смерть і апофеоз любові.

Л.Геньба зуміла витворити свій художній світ, виразний і чіткий, у якому немає напівтонів, напівлюбові, хоча її світ рельєфний. У всьому, навіть у втратах вона шукає позитиву. І тому аура її художнього світу має високу консистенцію, через що вона наділена надпотужною здатністю не просто настроювати душу, а й лікувати. Сила світла, яке пробивається навіть крізь розпач ліричного героя через втрату коханого, хоча його душа плаче, — зігріває. І від цього оптимізм.

Уже в авторському підзаголовку "міні-п'єса на одну дію, довжиною у життя", що вказує на жанровостилістичне спрямування твору "**Цвіте терен...**", закодована народна мудрість. Наголошуючи, що дія відбуватиметься дуже коротко, вона тільки одна, поетеса стверджує її довготривалість, акцентує на її всезрозумілості, всежиттєвості, чим підсилює драматичність. Драматична поема про втрачену любов позначена справжньою художністю, наділена здатністю настроювати душу на її сприйняття чи несприйняття, але однозначно — "не колоти ноги босі по стерні ... життя".

Хвилює авторське дитинне сприймання болю, емоційна свіжість, зорова і символічна ясність. Коли любов наповнює душу, квітує цвіт. А коли терен цвіте? Відомі символи: білий цвіт означає чистоту і цнотливість, терпкість ягід — і така ж любов з присмаком гіркоти, а опалий цвіт — кінець любові. Але, природно,

що терновий цвіт з часом облітає, так і кохання зникає. Наступної весни знову щедро зацвіте терен; і цей коло-обіг життя повториться, він вічний, а кохання і втрата стоять поруч. Ніхто й ніколи не може і не хоче з цим змиритися, але чим глибший біль, тим міцніша любов. Шкала виміру глибини духовного життя у поетеси надто висока.

Що ж сталося у тому світі, де співіснують три Любові?

Поема "Цвіте терен..." починається з прологу, перші два рядки якого одночасно є композиційною розв'язкою: "Душа тоді намаялась достроку, / Наплакалася, настраждалась, ой!". А далі дія умотивується спомином. Біль нестерпний, бо душа страждає в травні, коли абсолют всесвіту налаштований на красу. Метафоричність мови допомагає поетесі розбудувати цю красу — гукає небо білобоке, грають музики, навкруг медові трави, там "коник випасає лободу", — і тому все під силу героїні, яка "бїду руками розведе".

Авторка стверджує прописну істину, що дорога юності легка, життю треба тільки радіти, важкою ж буде лише старість, коли вона самотня. Тепер все налаштовано на добро. У творі логічно наголошено вмотивовані дієслівні ряди, контамінація яких допомагає пришвидшити темп і проспівати гімн життю: весна співала, раділа, пригрїла, а я любити вчилася, звалась мила. Щаслива зустріч закінчується створенням родини, благословенної Богом. Авторське небагатослів'я допомагає зрозуміти сутність всепоглинаючого "бути" (воно присутнє в кожному рядку і зовсім не зайве, бо виконує основну стверджувально-називну функцію):

*І були ж у нас білі шати,*

*І на покуті янголята.*

*І застїлля було й похмілля.*

*І празники були й недїля.*

*Не ділили твоє, моє...*

*Все було, як було, і є.*

Варто лиш наголосити, що дієслово "було" тут вжито вже в минулому часі, що попереджує розрив, але ще "вбиралась душа на свято".

Пояснення бїди і її мотивація очевидна (бїду звали Люба), що викликала Причитання, написано в душі голосїнь. Градаційні дії роздайбїди, возведеної в ранг живої істоти (роздавала, розїкрала, розїбрала), допомагають осмислити силу трагедії. Авторка настїльки вправно оперує словом, бо розумїє сенс слова, його мелодики і значення форми. Так, вона підсилює суть родинних незгод використанням слів із суфіксами зі зменшувально-пестливим значенням: щастячко веселеньке, серденьком, традиційними народними побажаннями негарздів розлучниці — "а бодай би ти впала з дуба". Природа реагує на розвал родини харчанням граків, що так само асоціюється з бїдою. Як влучно передано душевний стан героїні: самота, "знята із хреста"! Ще душа опирається, вдягнена в голубї одежі (голубий колїр символїзує надїю), намагається збагнути, що сталося.

Л.Геньба, відштовхуючись від одиничного, узагальнює. Особисте горе підштовхує до правдивих висновків: "Зла на світі ще багато, / Нині в нього свято".

У всіх нещастях людина, як правило, завжди звертається до того, хто може захистити, до матері. Героїня, зрозумїло, у стані, близькому до божевїлля, матері говорить про горе, як про потїху — "горе в спину диха". А зозуля, символ смутку, "рочки роздає".

Думаю, що найвищого апогею досягнуто монологом-зїзнанням, котрий допомагає зрозумїти розтерзану ошатну душу гожї дївки, що тужить у невимовній печалї. Глибока філософія, притаманна авторському

сприйняттю життя, возвеличує силу кохання і вміння жінки бути дружиною. Поетесї вдалося сконденсувати увагу на передачі численних вчинків героїні, що дозволяють говорити про український менталїтет жінки-хранительки домашнього вогнища. Саме жінка — головна героїня твору, навколо якої вирує життя. Її душевні страждання через чоловіка, який практично не діє у творї, хоча повсякчас присутній і їснує як дійова особа.

Головна героїня, як стверджує поетеса, — з роду мальви, і тому її цвіту вистачало всім, але вона була жінкою-берегинєю власного щастя. У розпуці героїня не лає і не проклинає нікого, навпаки, демонструє вміння бути жінкою, дружиною, і, як здавна в народї велось, бажає всіх гарздів навіть тому, котрому й ймення немає: "Хай тобі ведеться легко / І в свята, і будні". А більшого злету душі і вчинку бачимо, здавалося б, у неможливому, але виваженому і по-християнськи правильному: "І відплачу, і відплачу... / І поставлю за нас свїчу".

Самотність, відчай, невимовна туга крають серце героїні, і синонімом щастю тут є антонїм — горе. Ще кують зозулі смутку, бо пішло кохання "на той свїт, ... / Де немає вороття, / Де колю я ноги босї / По стерні мого життя".

І логічне завершення твору — пророче. Героїня свїдома того, що на цьому життї не закінчилось: на зміну ночї прийде день, а після горя — щастя, "і співатиме пісень соловей вїнчасто". Марення-прикликання нового щастя справдяться, бо велика сила бажання жінки матиме винагороду: розхмарилось небо, спинився час, з'являються молодий і молода, чується звуки вальсу.

Драматична поема "Цвіте терен..." — твір автобіографїчний. У ньому теплі спогади дитинства — про бабусю, вїнчальний рушник, який завжди зберїгався на покуті, хлїб і сїль, і в нїй широка душа автора, яка випила гірку коновку горя і відкрита до щастя.

"Стукайте — і Вам відкриють, просїть — і Вам подадуть, чекайте — і Ви дочекаєтесь", — говорить народна мудрїсть. Отож, коли душа прагне щастя, ще й до того ж красива душа, вона сама себе до нього наблизить. Свїдченням цього є ще один драматичний монолог Л.Геньби "**Повїнчанї степом**". У ньому топос неосяжного степу представлений білим свїтом:

*Бїлий свїте, на білі крила*

*Ти візьми мене ще, візьми!*

*Я ж любила, не долюбила,*

*Серед зим'я, серед зими.*

*Бїлим небом накрию хату,*

*Нїцї, нїченьцї постелюсь.*

*Нагукаю його на свято,*

*Бїле вогнище розпалю.*

Словосполучення "бїлий свїт" вжито з різними значеннями: у прямому значенні, у значенні зима, "перед білим свїтом" — перед усіма, "за білий свїт" — потойбїччя.

Це поезія чистої степової зими, солодкий еліксир для роздумів. "Бранка степу" вводить у його красу і красу дївочої душі, вартої великого кохання. А краса — це свїтло, що осяває свїт. При цьому свїтлі відкривається істина.

Скїльки є людей, стїльки й мовлено про любов, але щоразу інакше, по-своєму. Так, нїби напитися свїжої води з чистого джерела — така пісня любовї Л.Геньби. Слова простї й зрозумїлі, але говорить авторка так, що щем охоплює душу: "Це ж так! Саме так, як сказали Ви"! Поетеса вміє доторкнутися до найтонших порухів серця, вона розумїє слово, його мелодики — і грає нюансами першого і другого.

Авторське компонування матеріалу своєрідне. Вплетені у драматичні монологи біблійні вислови Соломона та уривки з листів коханого глибше розкривають внутрішнє ество і психологію героїні. Ліричне "я" гармонійно зливається з авторським, а вкупі вони творять гімн коханню.

Жінка кохає чоловіка. За що? Бо він — чоловік. Пам'ятаємо, у Марка Твена Єва намагалася зрозуміти, що таке любов, і зрозуміла, як найперша жінка на землі, тільки те, що пояснити любов не можна, любов приходиться невідомо звідки.

Єва молиться, прохаючи, щоб вони могли покинути цей світ разом. А чоловік розуміє, що там, де була вона (ця жінка) — там був РАЙ. Так, серце, здатне любити, це велике багатство.

На благання героїні твору степ віддає обіцяне: у його святій близькості це святодіство — зустріч кохання — є якимось незбагнено-величним. Тут авторка послуговується колористикою — білим кольором. Здається, все біле, і навіть чорнота ніченьки розтанула, потонула в білому: "білий світ", "білі крила", "білим небом", "біле вогнище", "на білим тілі", і навіть "біле сонце". Зимно в степу, а душа грає, і її порухи відсвічують у метаннях героїні. Героїня для коханого здатна зривати зірки рукою, бо її душа співає. Здатність передати переживання закоханої жінки поетеси допомагають асоціації: зима біла — символічна смерть природи; білий колір — це і колір смерті в народів Сходу. У цьому контексті білий колір символізує очищення, початок нового кохання. Воно чисте, бо в тексті поеми білий світ залишається незахмареним: чоловік веде жінку білим полем, а жінка стелить чоловікові постіль, як біле небо.

Авторське підсилення ідеї повторами "Як любилося — не долюбилося" і "Я ж любила, не долюбила" звучить як сповідь і ніби благання величних Богів.

Героїня свідомо того, що "нічого не буває рано, нічого не буває пізно, все буває тільки вчасно...". Ці впевнено-ствердні слова заставляють задуматися і спостерегти філософію життя. У молитві половчанки — прохання про долю, звернення до природи, до всіх, хто може допомогти — до вітру, до сонця, до неба. Вона вірить у їхню силу, бо голуби віщують щастя, і сопілка вже грає. Спогад про дитинне, про бабусю, у якій вчилася мудрості, і мамина пісня, і спів соловейка, як провісника щастя, налаштовує на велике почуття. Героїні підвладне все, вона перейде оту гору, за якою її любов, бо вона сама, її спрагла душа — частина цієї природи, а в ній все гармонійне:

*Піду в одній льолі,  
Стану в чистому полі,  
Вмиюся росою,  
Загорнуся травою,  
З квітів постіль застелю,  
Очі сонцю затулю,  
Ніч високу запалю...*

Героїня свідомо того, що часу лишилося небагато. Метафора "...вже сонце на край неба / на ніч повертає" стверджує це, але її три поклики будуть почуті. Символіка числа три подана в градації: перший раз вона покличе душею, вдруге — в саме серце, втретє — білим тілом. Для самого кохання готується незвичайна діжа, а в ній безпрограшний заміс: дрібка солі, крапля сонця, небо із криниці, "щоб те щастя замісити на святій водиці".

Розмова зі степом, що асоціюється з живою істотою, у заспіві принесла спокій. Світло чарівної половчанки ще комусь потрібне.

Л.Геньба володіє магією слова, барвами і переливами звуків, грою форм, що все вкупі означає майстерність:  
*Я вкрала Вас у Вас серед зими,  
Украла так, що й неба стало мало.  
Десь я, десь Ви, іще немає "ми",  
Але земля крутнулася і стала.*

Спостерегти філософію жінки, зануритися в тонкощі її психології, зрозуміти те, що, здавалося б, ніким і ніколи не збагнене, під силу поетеси, бо сутність її від мудрої української баби-скіф'янки:

*Жінки — вони сплять час на мить,  
А потім душі грішні п'ють уволю.  
Це — як окраєць сонця відломить  
І обпектисся, й не почути болю.*

Метафорична мова закоханої героїні, всесильне бажання Мудреця збагнути й утримати скарб — ЖІНКУ, його захоплення нею, і Соломонова Пісня над піснями творять всесильну красу земного кохання.

А героїня чаклує, і логічне наголошення займенника "я" підказує, що все вийде:

*Я кохаю тебе коханням,  
Про яке ще не знаю сама.  
Я придумую очі, руки,  
І вітрами думки атую...*

Половчанка свідомо того, що її так само люблять і бажують, намагаються зрозуміти: віншують і зводять на найвищий трон. У її обранця "душа високо літає". Спокій, що вселився в душу, передано прекрасною звуковою організацією — чергуванням плавно-сонорних *н, м*, та шиплячих *х, ш*:

*Тихо, тихенько, тихше,  
Тихо, тихенько — ша...  
Наче шкребуться миші,  
Чи шкереберть душа.*

І на фоні цієї німої тиші, а стан героїні влучно передано лише одним таким містким "дзвінком", уже дзвонить душа. Поетеса піднімає жінку на небеса: вона "світить он де вгорі...".

Монологи письменниці рясніють висловами спостережень і кодифікаціями сенсу життя: "так просто, так просто, / І в житті так, напевно, буває", "тече ріка життя — чорне днище", "в кургані дрімає вічність", "хто глибше добереться, / Той про вічне визнає", "Є чоловік і жінка, / І вічно-земний гріх". Вони супроводжують розлогі думки Л.Геньби про вічне, закодовані в точну формулу життя: "жити — любити, любити — жить...".

Душа поетеси і героїні твору злиті воедино. Вона завжди рвалася у красиве, колись прохаючи "Повези мене у красиве...", а тепер те бажано-жадане красиве "шелестить ... / У глибині душі" закоханої. Той шелест — то звуки великого кохання:

*Сьогодні так любити вже не модно,  
Скажи, де так востаннє раював.  
Чи рай отам, де сонце йде зі сходу,  
Чи рай отут, де ти мене пізнав.*

Драматичність чекання кохання, його прихід, бажання кохання з рівним — це те, що передувало кульмінації твору і вилилось у свято половчанки. Половчанка свідомо того, що вона ще "гожа, / Легесенька, як пір'їна. / І бажана, і красива" — "І в щасті своєму радісна". Величне свято — прихід коханого, і за українською традицією його зустрічає жінка хлібом-сіллям, а поїть чар-зіллям, як велика знахарка, щоб "падало серце покотом".

Героїня п'є велике кохання, гукає у свій омріяний світ, радіє ("над нами очі Бога сині-сині" — синій колір — колір надії), хоча, розуміючи життєвий колообіг, наголошує: поки вона з ним, "з тобою / По саме серце вкопана стою". І вкотре зринає запитання: "Що воно за таке — щастя? / Як у ньому щасливою бути?".

Сама героїня розуміє, що й це кохання колись мине, і, очевидно, на підсвідомому, починаються роздуми Закоханого мудреця спостереженням над природою: "Тихо, наче скрадаючись, падає сніг". А сніг символізує холод, зиму. Мудрець уже знає й те, що кохана залишить його: "знаю, знову спурхнеш, як горобеня..." і що це — "Закон вічної невтамованої жаги".

Наступний монолог-кохання передає глибину красивого душевного щастя закоханої:

*Ти мені небом даний,  
Ти мені Богом засланий.  
Нині — ти мій коханий,  
Позначений днями і числами.  
Доріжкою з півдня до півночі,  
Думкою навмання.  
Сонцем серед ночі,  
Просто земним данням.*

Щастя прийшло, його треба тільки утримати. Чому ж і сама поетеса програмує розставання, називаючи розділ "Прощання половчанки"?

Ще на початку твору на підсвідомому рівні ми (жінки) розуміємо, (а чи розуміє це чоловік?!), що його казка щасливих днів буде недовгою, що знаходить абсолютне підтвердження в кінці поеми: це була "різдвяна казка" "ця гра призова новорічна". І хоча закоханий влізнає рідну душу — "ви мене вже розкрадали згори до п'ят" — так до нього промовляє й жінка, все ж — "не повірите, програли. Вам — мат!". Святокове небо ще цвіте, щастя кохання продовжується, але героїня про

нього говорить уже в минулому часі: "І це було не випадково, / А чомсь було". І далі: "Це було? Не було... Це уява моя...". Розуміємо, що інакше бути не могло, бо:

*Ця феєрія феєрична,  
І жінка дуже романтична.*

Людина без кохання — нежива. Вона має любити:  
*Біле небо, як постіль, тобі постелю,  
Переказую вітром зі сходу,  
Що учора, сьогодні, і завтра — люблю  
Твою мудрість, і розум, і вроду.*

Споконвічний плін життя — душа виглядає душу. І знову прийде коханий чоловік, цей ніжний легінь, для героїні — білий сад (з цим кольором прийшло очищення душі і заспокоєння), але пухнастий сніг монотонно-го грудня висипає одвічні істини — так було у всі часи, так було у всі віки:

*Це все було до нас,  
Коли у відчаї спинився час.  
І те, що в нім мовчало до пори,  
Хтось сипав, як пухнастий сніг згори.*

Та ні! Цей, обраний, Закоханий мудрець — не простак: він зрозумів жінку! — від неї залишилася "маленька грудочка снігу..." А жінка свою мудрість розсипає повсякчас, і поема закінчується розумінням того, що життя складне: "Це так непросто саночки возить...". І нехай серце закоханого Мудреця повниться надією: "Вірю!.. Люблю! Твій...", бо він — "Самотній, Степовий Вовк"...

Духовність — осердя української національної душі. Немає пісні — немає душі. Л.Геньба співає пісню любові. Отож її драматичні поеми "Цвіте терен..." та "Повінчані степом" — дзеркало художнього світу поетеси.

## Шановні читачі!

**Передплачуйте часопис "Українська література в загально-освітній школі"**

**Індекс: 22410**

Періодичність — 12 номерів на рік

Передплатити журнал можна в усіх відділеннях зв'язку, починаючи з будь-якого номера

Сподіваємося, що "Українська література в загальноосвітній школі" стане надійним помічником у вашій благородній праці

Редакція



# Синтез жанрів утопії та антиутопії в романі "Сонячна машина" Володимира Винниченка

Надія Дига,

кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ  
імені Григорія Сковороди"

Інна Юхименко,

студентка 5-го курсу  
філологічного факультету

Авторами пропонується факультативне заняття з вивчення понять "утопія" та "антиутопія" за романом В.Винниченка "Сонячна машина". Визначаються шляхи дослідження старшокласниками жанрових особливостей твору через аналіз літературно-критичних праць.

**Ключові слова:** фантастична проза, роман, жанр, утопія, антиутопія, метаутопія, художні засоби, герої, літературно-критичні праці, дослідження, випереджальні завдання, доповідь.

Сучасна методика викладання української літератури має ґрунтуватися на новітніх дослідженнях літературознавців, незаангажованих поглядах та концепціях науковців, зокрема і в царині теорії літератури. Тому особливу увагу вчителі-словесники мають приділяти засвоєнню учнями літературних та літературознавчих термінів і понять. Великий простір для цього надають учителі факультативні заняття. На виконання цього завдання спрямовується програма факультативного курсу "Українська фантастична проза", розроблена кандидатом педагогічних наук, старшим науковим співробітником лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України Н. М. Логвіненко. Така форма навчання дозволяє школярам не лише засвоювати навчальний матеріал, але й активно брати участь у літературознавчій діяльності, самостійно визначаючи жанрові, стильові та інші художні особливості літературних творів, сприяє розкриттю учнівських творчих та дослідницьких здібностей. Тому більш глибоке дослідження фантастичного твору Володимира Винниченка "Сонячна машина" доцільно запропонувати на факультативному занятті. "На думку вчених-літературознавців, фантастична література як об'єкт дослідження багатогранна, у ній багато дискусійного, її можна вивчати в різних аспектах", — зазначає Н.Логвіненко [7; 31]. З огляду на складну жанрову специфіку цього роману вважаємо, що необхідно звернути особливу увагу на вивчення понять "утопія" та "антиутопія" з погляду науковців-критиків саме на факультативному занятті. Вибір питання зумовлено тим, що цей прозовий твір уведений до програми з української літератури (10 клас), але зазначені вище літературні поняття в рубриці "Теорія літератури" не включено до переліку обов'язкових. Ми вважаємо, що розгляд цього питання поглибить знання старшокласників про перший науково-фантастичний роман в українській літературі як окреме жанрове явище. Н. Логвіненко пропонує учасникам факультативу дати випереджальні завдання, зокрема дослідження літературно-критичних праць, щоб учні стали активними організаторами чи помічниками розгляду цієї проблеми на факультативному занятті [7; 36].

**Тема.** Синтез жанрів утопії та антиутопії в романі "Сонячна машина" Володимира Винниченка

**Мета:** формувати навички та вміння дослідницького характеру на основі поглиблення теоретичних знань про жанри утопії, антиутопії, їх поєднання в художніх творах; розвивати навички аналізу цих жанрів; виховувати інтерес до творів української фантастики.

**Обладнання:** портрет В. Винниченка, виставка різних видань творів письменника, ілюстрації із різних творів мистецтва.

**Тип заняття:** практичний факультатив.

## Хід заняття

### I. Актуалізація опорних знань

Учитель зачитує цитату, на основі якої ставить запитання до учнів.

А.В.Бережний: "Не можна переоцінити того впливу, який справляють ці твори на розум людей, на їхню орієнтацію в житті, світосприймання. Ця суто інтелектуальна література не тільки збуджує увагу, а й заохочує мислити, допомагає кожному, хто звертається до неї, шукати й усвідомлювати своє місце у надскладних системах природи і суспільства".

— Як ви вважаєте, про які твори йдеться в цитаті? (Фантастична література).

— Що таке фантастика і фантастична література? Якою вона має бути, на вашу думку, яке її призначення?

### II. Мотивація навчальної діяльності школярів

**Вступне слово вчителя.** Характерною ознакою літературного процесу ХХ ст. — початку ХХІ ст. є жанрова нестабільність, синтез та трансформація літературних напрямків і жанрів. Це стосується й антагоністичних за своєю природою жанрів утопії та антиутопії. Жанрову специфіку утопії неможливо розглядати без аналізу жанру антиутопії, і навпаки, оскільки вони тісно переплетені й постійно взаємодіють між собою. "Питання про взаємозв'язок утопії й антиутопії, їх належність до одного чи різних жанрів є предметом

гострої дискусії протягом останніх 50 років [8]". У літературознавстві до аналізу цих жанрів зверталися Леся Українка, Ю. Жаданов, О. Ніколенко, Г. Сабат, Г. Баран, Г. Сиваченко, Е. Шацький та ін. Сьогодні на занятті ми також спробуємо розібратися в особливостях цих літературних жанрів на прикладі роману Володимира Винниченка "Сонячна машина".

Літературознавці неоднозначно характеризують жанрові особливості роману "Сонячна машина", зокрема стверджуючи, що цей роман "розпадається на три складники утопії: антиутопію, дистопію та позитивну утопію. В основі антиутопії — критика утопічних проєктів, дистонія (або негативна утопія) трактує життя в утопічній державі як значно гірше від сучасного, наголошуючи на катастрофічних наслідках утопій; позитивна утопія пропонує читачеві уявну досконалу модель суспільства, що віддалене в просторі або часі, але рівень якого значно вищий від сучасного [6; 31]". Така кількість різноманітних поглядів на цей твір, часом діаметрально протилежних, обумовлюється складністю його побудови та неоднозначністю трактування. Дехто, ідучи слідом за автором, сприймає утопічну ідею Сонячної машини та морального оновлення людства як можливу, а для когось фінальні картини роману символізують не перемогу творчої енергії та прекрасного винаходу Рудольфа Штора, а моральну катастрофу людства, що стоїть на порозі повної деградації.

### III. Цілевизначення заняття

#### Постановка дослідницької проблеми

— З'ясуйте, до якого жанру належить роман "Сонячна машина" В. Винниченка. Яке місце в ньому належить утопічному та антиутопічному дискурсам? Спробуємо це пояснити й обґрунтувати в ході заняття.

### IV. Розгляд жанрових особливостей роману "Сонячна машина"

**1. Слово вчителя.** "Сонячна машина" Володимира Винниченка — твір особливий для самого автора і для української літератури загалом перш за все своєю жанровою специфікою. Своєрідність твору полягає в тому, що із часу виходу роману (1924 р.) дослідники не мають спільної думки в його оцінці та трактуванні. Одні літературознавці говорять про його антиутопічність (П. Ямчук [14], Г. Сиваченко [11]), інші характеризують "Сонячну машину" як роман-утопію (Л. Сенік [10]). М. Зеров зазначає, що "поряд з рисами утопічного (у дещо спрощеному значенні цього імені) у романі актуалізуються риси авантюрно-детективного жанру. У Винниченковім оповіданні перед "нами проходять війна і окупація, хімічна лабораторія і дім для божевільних, "зовнішнє спостереження" і політичний терор соціалістичного "братства", героїзм інаквістів і метушня агентів капіталістичного ладу Німеччини [4; 158]". Підсумовуючи, дослідник заявляє: "У "Сонячній машині" ми маємо соціальний роман з певним ухилом до соціально-політичних прогнозів, ускладнений авантюрно-детективними мотивами і влитий у тісну для авторського задуму форму кінематографічного сценарію [4; 161]". Як бачимо, М. Зеров не характеризує роман за ознаками утопічності/антиутопічності. Що ж таке "утопія" та "антиутопія" як теоретико-літературні поняття? Які особливості утопічного й антиутопічного жанру?

#### 2. Виступи учнів-літературознавців із підготовленими повідомленнями

**1 доповідач.** Термін "утопія" уперше був використаний Томасом Мором, основоположником жанру,

який створив це слово з двох компонентів грецької мови: "topos" (місце) та "u" (немає), тобто утопія — місце, яке не існує. Поряд із цим тлумаченням існує інше трактування сполучення — "благословенне місце".

Сучасне літературознавство так визначає поняття "утопія": це "літературний жанр, у якому йдеться про вигадку, нездійсненну мрію. Іноді розглядається як різновид наукової фантастики, у якому піддана критиці сучасність. Утопія ідеалізує людину, зображаючи її добродібною, пластичною, позбавленою суперечностей. Спільнота утопії "застигає" у спокої, їй невідомий перехідний етап, розвиток, еволюція, внутрішні конфлікти відсутні [6; 517-518]". Тобто, в утопічному творі зображується ідеально щасливий устрій держави, але при цьому може бути критика чи попередження про небезпеку втілення в життя якихось інших утопічних ідей (наприклад, буржуазної, монархічної, соціалістичної утопій). Проте, як відомо, функція критики чи застереження насамперед належить жанрові антиутопії.

**2 доповідач.** Термін "антиутопія" — "альтернативне до фантомного прогресизму зображення в художній літературі небезпечних наслідків, пов'язаних із безвідповідальним, іноді злочинним експериментуванням над людством задля його "поліпшення", застосування ілюзорних, зовнішніх соціальних, педагогічних ідеалів. Антиутопія може трактуватися як спростування утопічних проєктів [6; 75]". Розглядаючи поняття антиутопії, слід звернутися до тлумачення його різними науковцями. Наприклад, А. Гріцанов стверджує: "Антиутопія — течія, що представляє собою критичний опис суспільства утопічного типу. Антиутопія виділяє найнебезпечніші, з погляду авторів, суспільні тенденції. Антиутопію можна представити як своєрідну саморефлексію жанру соціальної утопії. Антиутопія істотно змінює ракурс розгляду ідеального соціуму: піддається сумніву сама можливість позитивного втілення якого б то не було перетворювального інтелектуального проєкту. При цьому, якщо в жанрі традиційної утопії відбувається уявне звертання авторів у минуле й сьогоднішнє, то в стилістиці антиутопії домінує спрямованість у майбутнє [5; 59]".

**Учитель.** Отже, у характеристиці обох літературних жанрів спостерігаємо ту саму ознаку — критика, розвінчування якогось суспільного чи політичного ладу. На нашу думку, різниця між цими жанрами полягає в мірі, ступені застосування цієї критики, способі її вираження та наявності чи відсутності якоїсь альтернативи. Тобто, утопія спростовує чи заперечує ефективність якогось суспільного ладу, показує негативні наслідки його функціонування, але пропонує вихід із ситуації, показує можливий шлях до створення ідеальної людської спільноти. Антиутопія виражає тотальний негативізм у зображенні можливих варіантів розвитку майбутнього, усе змальовує трагічно, негативно, шляхи вирішення проблеми не пропонує. До речі, світ майбутнього в таких творах завжди представлений гірше, ніж той, який критикують, в утопії — навпаки. Таким чином, жанри утопії та антиутопії змальовують одні й ті ж явища, проблеми, але по-різному їх характеризують.

**3 доповідач.** Наприкінці ХХ століття з'явилися роботи, у яких поняття "утопія" та "антиутопія" трактуються як єдиний жанр — метаутопія, де діалектично збігаються спільні та відмінні риси утопії й антиутопії. Під метажанром розуміється загальна художня структура для групи текстів, яка обумовлена єдиним пред-

метом зображення [6]". Г. Сабат у дослідженні "У лабіринтах утопії та антиутопії" виділяє окремі функції цих жанрів, а отже, наголошує на їх відмінності. "Якщо головними функціями утопії є утїшати й повчати, то антиутопії — попереджати й застерігати... В утопіях сприйняття майбутнього оптимістичне; антиутопії ж пройняті песимістичною тривоگو, трагізмом, безвихіддю, відчаєм. Утопія — це райдужний міраж прийдешнього, а антиутопія — траурний реквієм по майбутньому [9; 21]". Е. Шацький вважає, що утопію від антиутопії відрізняє "не стільки певна літературна форма, скільки образ мислення [13]". Стосовно поняття "метаутопія", яке використовують на позначення творів, художня структура яких зумовлюється співвідношенням утопічних й антиутопічних ознак, варто підкреслити, що з його допомогою описуються літературні явища не тільки сьогодення, а й давньої літературної історії. Досить сказати, що діалог утопії й антиутопії простежується вже в романі італійця А. Доні "Світи небесні, земні й пекельні", що побачив світ у 1551 році, тобто невдовзі після виходу "Утопії" Т. Мора. З-поміж творів ХХ ст. до метаутопії відносять романи "Гра в бісер" Г. Гессе, "Сонячна машина" В. Винниченка, "Утопія 14" К. Воннегута, "Чевенгур" А. Платонова, "П'ятниця, або Тихоокеанський Лімб" М. Турньє.

Таким чином, аналіз особливостей жанрів утопії та антиутопії на сьогодні ще не завершено. У сучасному літературознавстві з'являються нові терміни на позначення специфіки цих жанрів: "метаутопія", "панутопія", "дистопія".

### 3. Бесіда

— Які утопічні ідеї змалював В. Винниченко у своєму романі?

У "Сонячній машині" Винниченко підкреслює існування великої кількості утопічних ідей, які переповнили Німеччину і всю планету, і лише потім — на зображенні результатів реалізації утопічних ідей. До появи "сонячної" утопії Рудольфа Штора, що посідає центральне місце в романі, автор знайомить нас з соціалістичною утопією ІНАРАКу, "аристократичною" утопією, у якій поєднуються ідеали старої аристократії (князь Альбрехт, його син Отто, старий граф Елленберг) та нової (принцеса Ельза, Адольф Елленберг, принц Георг). Утопія нової аристократії стає фактично варіантом "монархічної", мета якої — створення "єдиної республіки Землі" з єдиним Королем-Президентом. Президент Об'єданого Банку Мертенс намагається стати Королем Землі, а ставши сонцеїстом, підпорядковує всього себе новим ідеям, що мають не менш утопічний та планетарний характер. В. Винниченко розмежує та різною мірою критикує усі ці утопії.

— Які риси антиутопії простежуємо в "Сонячній машині"?

У романі наявні також риси антиутопії. Антиутопічне спрямування роману пов'язане не лише з наслідками негайного впровадження в життя ідей "сонячної" утопії Рудольфа Штора, як це може здаватись на перший погляд. Протистояння Союзу Східних Держав та Європи — результат утопічних прагнень реалізувати "монархічну" утопію нової аристократії. Також ще до повідомлення про Сонячну машину, борючись "за щастя" всього людства, інаракісти висадили в повітря лондонську біржу.

— Посилаючись на дослідження науковців, характеризуємо жанрову природу роману.

### 4. Повідомлення учнями випереджувальних завдань (дослідження праць науковців-критиків)

**1 критик.** Уже М. Зеров зазначав про складність аналізу творів утопічного спрямування: "жанр утопічного роману не належить до цілком викристалізованих та ясних, і зачисляють до нього твори, часом уже розбіжні тематично. Характеристичною рисою жанру звичайно вважають критику існуючого соціально-політичного ладу, через протиставлення йому відносин ідеальних, поданих більш-менш систематично і спроектованих або в якійсь незнаній ученим географам даліні (напр., острів Утопія у давнього Т. Мора), або в прийдущих часах. Питання жанрової локалізації, підведення під загальну назву поодиноких речей тут дуже нелегкі [4; 157]".

М. Зеров указує також на мовностильові недоліки роману: "Сугубий реаліст, Винниченко спробував сили в соціально-фантастичному романі і не зміг вийти за межі своєї землі й свого часу. Вихований на українській літературній старомодності, він немов побоявся занадто виповнити свій роман гострофабульними моментами, сполучивши інтерес ідеологічний з авантюрно-детективним. І, нарешті, занадто мало спинився над питанням стилю, щоб визволити свою "Машину" від зайвого кінематографізму, поглибити характеристики й до краю обтруситися від дефектів старого словника та синтаксу [4; 167]". Не слід, однак, забувати, що цей роман був новаторським за своїм жанром в українській літературі і в якійсь мірі залишається таким дотепер.

**2 критик.** О.І. Білецький у журналі "Критика" (1928 р.) характеризує жанрову особливість твору В. Винниченка "Сонячна машина" [2]. Дослідник звертає увагу на те, що у Винниченковому романі відсутня одна з головних рис утопічного жанру: показаний лише шлях і зусилля людей, скерованих до зразкового суспільного устрою, але самого того устрою не видно. Автор лише підводить нас до нового ладу, не дає йому детальної характеристики. На основі цього стає зрозуміло, що про "Сонячну машину" як чистий жанр роману-утопії говорити не можна.

"Проф. О. І. Білецький показує ще одну відмінну ознаку Винниченкового твору від європейських утопічних романів, як цей тип повістей почав визначатися за останні часи: українському авторові не властивий лет науково-технічної фантазії. Машина, використання новознайдених джерел енергії, радіотехніка та інші успіхи на полі практичного застосування наукових відкриттів — усе це для нього на другому плані. Винниченко ніколи не заходить у деталі, коли говорить про конструкцію своєї сонячної траворізки: йому важливіший громадський ефект її винайдення, соціально-політична боротьба, що довкола неї закипає [4; 158]".

**3 критик.** Про синтез утопічних та антиутопічних дискурсів у романі зазначає Г. Баран: "У творі В. Винниченка виявляємо два типи ідолів: утопічного ґатунку й антиутопічного. Це позитивний ідеал героя-взірця (Рудольф Штор) і тирана-володаря, висунутого на вершину деспотичної ієрархії й наділеного необмеженою владою (президент Мертенс) [1; 55]". Дослідниця називає героїв утопій "заспокоєними", застиглими у своєму розвитку, а антиутопій — "занепокоєними", які шукають сенс у житті. У "Сонячній машині" яскраво представлені образи героїв обох цих класів.

Про антиутопічність "Сонячної машини" стверджує Павло Ямчук, називаючи його романом-антиутопією. Головним антиутопічним застереженням у творі дослідник вважає образ "сонячної машини", який паує над душами й тілами людей. Це підтверджує й



фінал роману, де сконцентровано [...] парадигми антиутопічно-консервативного світорозуміння, застережлива проекція небезпечного шляху на майбутнє. У картинах бурхливого святкування перемоги "сонячної" ідеології вчувається тотальна катастрофа, яку пережили герої, і ще одна, яку вони переживають і переживатимуть ще довго [14].

**4 критик.** Т. Цимбал вважає, що "Сонячна машина" — це все ж таки утопія, але утопічною ідеєю тут є вже не соціалізм (як це було в раннього Винниченка), а зародок нового етико-морального вчення. Дослідник заперечує спроби пояснити основну ідею письменника як віру у вирішальне значення техніки для прогресу людства. Він не розглядає Сонячну машину як символ науково-технічного прогресу, адже не сам винахід привів до щасливого завершення історії. Це засвідчує картина розладу суспільства відразу по його перемозі. І лише коли людство оновилася морально, воно зробило позитивним і апарат. Тобто не винахід робить людство кращим, а навпаки: лише людина здатна облагородити його. Саме ірраціональний порив, що охопив людство, його цілеспрямоване прагнення діяти, працювати призвело до створення нового суспільного ладу [12].

### 5. Робота з текстом

— Знайдіть та зачитайте уривки тексту, які яскраво ілюструють елементи утопії чи антиутопії.

— Охарактеризуйте героїв за опозицією "заспокоєні" та "занепокоєні" (користуючись статтею Баран Г. "Сонячна машина" В. Винниченка у контексті світових утопій і антиутопій).

— Зверніть увагу на художні засоби творення героїв, особливості портретів та описів.

### V. Узагальнення та підсумки

#### Підсумкова бесіда

— Яку роль у романі відіграють елементи фантастики та авантюрно-детективний момент?

— Яким є твір за жанром, на Вашу думку?

— Яку роль відіграють науково-технічні досягнення у духовній еволюції людини?

— Які можливі варіанти розвитку суспільства після перемоги Сонячної машини?

— Відсутність потреби працювати заради їжі — благо чи зло для людства?

**Заключне слово вчителя.** Чому літературознавці неоднозначно характеризують жанрові особливості роману "Сонячна машина"? Учитель це пояснює тим, що, по-перше, це зумовлено нечітким розмежуванням у літературознавстві системи утопічних та антиутопічних жанрів унаслідок їх взаємопроникнення. По-друге, тим, що автор активно залучає до свого твору проблемні дефініції та образні системи, закладені як

утопістами, так і антиутопістами, творчо їх опрацювавши.

Схиляємося до терміна "метаутопія" як такого, що діалектично поєднує спільні та відмінні риси утопії й антиутопії і найкраще характеризує жанрову специфіку роману "Сонячна машина" Володимира Винниченка.

Отже, факультативне заняття буде ефективним за умови врахування особливостей вікового й інтелектуального розвитку учнів, мотивів навчальної діяльності юнацтва, специфіки сприйняття старшокласниками творів фантастичного спрямування. Організація та проведення таких факультативних занять сприяє активному розвитку дослідницьких навичок і творчих здібностей учнів, а також кращому розумінню фантастичних творів.

### Література

1. Баран Г. "Сонячна машина" В. Винниченка у контексті світових утопій і антиутопій / Г. Баран // Укр. мова і література в школі — 2000. — № 1. — С. 52—59.

2. Білецький О. "Сонячна машина" В. Винниченка // Критика. — 1928. — №2.

3. Винниченко В. Сонячна машина. — Володимир Винниченко. — К.: Дніпро, 1989.

4. Зеров М. "Сонячна машина" як літературний твір // Микола Зеров. Від Куліша до Винниченка. Нариси з новітнього українського письменства. — С. 153 — 167. [Електронний ресурс]: <http://www.utoronto.ca/elul/history/Zerov/Zerov-Vid-Kulisha.pdf>

5. Кузнецов С. 1994: Юбилей неслучившегося года (К десятилетию "года Оруэлла") // Иностранная литература. — 1994. — № 11. — С. 244.

6. Літературознавча енциклопедія : У двох томах. Т.2. / Авт. - уклад. Ю.І.Ковалів. — К. : ВЦ "Академія", 2004. — 624 с.

7. Логвіненко Н. Становлення української фантастичної прози // Українська література в загальноосвітній школі. — 2011. — № 4. — С. 31—36.

8. Пархоменко І.І. Антиутопія : інтерпретація в сучасному літературознавстві / І.І. Пархоменко // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. — 2011. — № 963. — Сер.: Філологія. — Вип. 62 : [Електронний ресурс] : <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/4452>

9. Сабат Г. У лабіринтах утопії та антиутопії / Галина Сабат. — Дрогобич: Коло, 2002. — 160 с.

10. Сенік Л. Перший український утопійний роман // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. — Вип. 5. — Львів, 1998. — С. 549—559.

11. Сиваченко Г. "Сонячна машина" В. Винниченка і роман-антиутопія ХХ сторіччя // Слово і час. — 1994. — №1. — С. 42—47.

12. Цимбал Т. "Сонячна машина" В. Винниченка в контексті еволюції ідей автора: Режим доступу: <http://www.ktf.franko.lviv.ua/~vivat/book.html>

13. Шацкий Е. Утопия и традиция / Е. Шацкий; [пер. с польск. общ. ред. В. А. Чаликовой] — М. : Прогресс, 1990. — 454 с.

14. Ямчук П. Чи існує в романі-антиутопії В. Винниченка "Сонячна машина" філософія світоглядного консерватизму? — [Електронний ресурс] [http://kspu.kr.ua/download/nauk\\_zapiski/2000\\_vipusk\\_27\\_zamovlennya\\_1920.pdf](http://kspu.kr.ua/download/nauk_zapiski/2000_vipusk_27_zamovlennya_1920.pdf)

**Надежда Дыга, Инна Юхименко. Синтез жанров утопии и антиутопии в романе "Солнечная машина" Владимира Винниченко. К факультативным занятиям по изучению фантастической прозы в старшей школе**

Авторами предлагается факультативное занятие по изучению понятий "утопия" и "антиутопия" по роману В. Винниченко "Солнечная машина". Определяются пути исследования старшеклассниками жанровых особенностей произведения с помощью анализа литературно-критических трудов.

**Ключевые слова:** фантастическая проза, роман, жанр, утопия, антиутопия, метаутопия, художественные средства, герои, литературно-критические труды, исследования, опережающие задания, доклад.

**Nadia Dyga, Inna Yukhimenko. Synthesis of utopia and dystopia genre in the novel "Sun Machine" Vynnychenko. In elective classes to study the fantastic prose in high school**

The authors offer optional classes to study the concepts of "utopia" and "dystopia" novel by V. Vynnychenko "Sun Machine". Determined by examining senior genre features work by analysis of literary and critical works.

**Keywords:** fantasy fiction, romance, genre, utopia, dystopia, metautopiya, art products, characters, literary-critical work, research, proactive task, report.



## Методика вивчення малої прози О. Довженка на основі теоретико-літературознавчої рефлексії

Наталка Романишина,  
кандидат філологічних наук  
Рівненський державний  
гуманітарний університет

*Актуальність дослідження обумовлена необхідністю подолання упереджено-стереотипного погляду літературознавців і методистів на новелістику О.Довженка як щось "другорядне". Стаття є спробою науково-методичного забезпечення міні-модуля "Епічне осмислення війни О.Довженка (в аспектах коригування робочої програми навчальної дисципліни, моделювання розширеної опорної схеми лекційного і практичного заняття, структурування за рівнем складності навчальних завдань і т.ін.) на основі теоретико-літературознавчої рефлексії.*

**Ключові слова:** епічність, жанр, військовий наратив; системність знань, структурно-тематичний план, структурування навчальних завдань, міні-модуль.

Незважаючи на зміну підходів до системи освіти і викладання української літератури зокрема, завжди актуальними, незалежно від життєвих і поколіннєвих контекстів, залишаються твори О. Довженка. Зрозуміло, укладачі сучасних програм з національної літератури зреагували на історико-літературознавчі відкриття справжнього митця — автора засудженої і забороненої "України в огні", "Щоденника", який перебував під пильним наглядом спецслужб, негласно засланий до Москви, на життя якого було вчинено два замаху тощо. Згадані твори, поряд із незамінною "Зачарованою Десною", відтепер вивчаються в шкільному курсі. У посібникові для студентів ВНЗ "Творчість Олександра Довженка" (Прилуки, 1994) науковець О. Ковальчук також рекомендує "поглиблено аналізувати" тексти "Зачарована Десна", "Повість полум'яних літ" та "Щоденник", за якими розробила курс "Творчість Олександра Довженка — невичерпне джерело формування громадянської гідності молоді" (Черкаси, 2005) для вчителів, викладачів і студентів ВНЗ методист Л. Вовкович. Однак є потреба звернути увагу студентів-філологів також на новелістику митця з ряду причин:

1) мала проза написана переважно по гарячих слідах подій 1942—1943 років, творить одну з головних довшенківських інтерпретаційних моделей війни (нагадаємо, що творчість О. Довженка, як в загальноосвітніх навчальних закладах, так і в виші, вивчається у контексті літературного процесу періоду Другої світової війни);

2) за О. Довженком, все, написане на цю тему, підпадає під особливі мистецькі вимоги: "Щоб не потонути у безодні надзвичайних фактів, треба добре продумати конструкцію /.../оповідання/.../. Україна мусить родити найсильніші твори про народ у війні" [4, 115];

3) виходячи з навчальної програми нормативної дисципліни "Історія української літератури" для вищих закладів освіти (К., 1999), четвертокурсникам слід з'ясувати проблеми "безпосередньої участі українських письменників у Другій світовій війні", "апології публіцистичних нарисів, впливу на художні тексти", зробити огляд "тогочасної періодики" [5, 68]. Як відомо, О. Довженко був військовим кореспондентом,



брав участь у боях за Київ, Харків, отримав звання полковника тощо; прочитання і осмислення новелістики сприятиме дослідженню письменницького стилю в аспекті "переборення ознак публіцистичного дискурсу" [5, 59];

4) знайомство філологів з малою епічною прозою продемонструє відкриття визнаним кінорежисером ("Сумка дипкур'єра", "Звенигора", "Арсенал", "Земля", "Щорс" та ін.) нових літературних можливостей;

5) за В. Дончиком, увесь військовий доробок О. Довженка — це ніби єдина натхненна книга про народ,

його героїчний подвиг, страждання, трагедії та перемоги [6, 163]. Сказане можна сприймати і в прямому значенні: глибокому дослідженню уже згаданих запропонованих методистами творів сприятиме інформація, що в кіноповісті "Україна в огні" використано матеріали новел та оповідань "Незабутнє", "На колючому дроті", "Перемога", "Тризна"; "Воля до життя", "Бронза" — в "Повісті полум'яних літ"; "У полі" — в "Поємі про море" тощо; прочитання та зіставлення малої прози й кіноповістей тощо.

Підтвердженням слушності вищенаведених міркувань є завдання дослідити "особливості романтичної новелістики О. Довженка" [5, 69] згідно з навчальною програмою нормативної дисципліни "Історія української літератури" для вищих закладів освіти (К., 1999); також те, що в одній з перших авторських модульних програм "Українська література ХХ — початку ХХІ ст." М. Ткачука, В. Гижия, Г. Семенюка (Тернопіль, 2007) передбачається проведення практичного заняття з вимогами до рівня підготовки студентів: "жанрове розмаїття "малої прози" О. Довженка в роки Другої світової війни, її тематика. Новели "Ніч перед боєм", "На колючому дроті", "Мати", "Відступник", "Незабутнє", "Перемога", "Хата", "Бронза", їх неоромантична природа, яскрава окресленість характерів, непримирненість конфліктів. Явний наратор як виразник пафосу, носій ідейної перспективи твору" [11, 83].

Отже, зважаючи, що у вишох України віднедавна впроваджено модульно-рейтингову систему навчання, а дидактичне забезпечення модулів перебуває в стані розробки, є потреба в методичних рекомендаціях, інструктивних, інформаційних матеріалах, розробці системи завдань з урахуванням індивідуально-особистісного підходу, як для аудиторних занять, так і для самостійного опрацювання модулів, обґрунтуванні рейтингових оцінок тощо, зокрема з теми "Епічне осмислення війни О. Довженком".

Змістовий міні-модуль "Епічне осмислення війни О. Довженком" — складова блоку "Тема Другої світової війни у національному художньому досвіді"; метою навчання є дослідження довженківського воєнного нарративу, відповідності (опозиційності) офіційному парадно-героїчному інтерпретаційному канонові.

Синхронізація індивідуальної робочої програми з чинними навчальними програмами нормативної дисципліни "Історія української літератури" для вищих закладів освіти, сучасними авторськими модульними програмами спонукає включити у структурно-тематичний план лекції "Різноманітні версії художнього бачення війни О. Довженком" питання:

1. Роль власного досвіду в осмисленні війни. Незважаючи на перенесений у 1937 році інфаркт, нехтуючи евакуацією, майже п'ятдесятилітній, О. Довженко просить на фронт. Стає військовим кореспондентом, інтерпретація в оповіданнях записів про дійсні факти зі "Щоденника" (історія капітана Гусарова, з яким О. Довженко був знайомий [3, 358] — "Стій, смерть, зупинись!"; "Відступника", помітка поряд з прізвищем — "реальне" [4, 155] тощо). Обстоювання "високої життєвої правди твору" [4, 118, 262, 348]. Спостережливість ("моє всевидяще око") [4, 263].

2) Погляд на мистецтво як на спосіб вирішення ідеологічних завдань опору німецькій експансії, наближення перемоги ("новела/.../Це заклик/.../" [4, 135]); концепції слова-зброї [6, 144], письменника — "учителя народу" [4, 191, 207]; оповідання як розгорнута система поглядів, "розвиток тези" [4, 193], акцент на ідеї [4, 107].

3) Індивідуальна філософсько-естетична концепція буття — наслідок осмислення подій того часу: "Істинне те, що прекрасне", "війну в мистецтві треба показувати через красу" [4, 261, 319]. Велич, краса і неповторність вчинків Івана Кармалюка ("Воля до життя"), Марії Стоян ("Мати"), Олесі ("Незабутнє"), Василя Кравчини ("Перемога"). Естетичні критерії аналізу новелістики, категорична позиція О. Довженка: "Якщо вибирати між красою і правдою, я вибираю красу" [4, 261]. Пошуки гарного в огидному (анатомічних жакіттах — "рука лежала біля нього, роздута до величезних розмірів, темна, в багрово-синіх плямах та пухирях і нестерпно смердюча/.../"; "страшний був Кармалюк і прекрасний" [3, 272, 274], сприйнятті бійцями смерті в стані афекту — "останнім хвилинам/.../особливої, дивної краси" [3, 306]; війна як екзистенція — "Я полюбив її/.../війну. Я їй належав" [3, 338], "він був творцем війни" [3, 293], оберненість сприйняття через заперечення в контр-образ — чим більше страждань, тим щасливіший ("Бронза").

4) Розбудова національної парадигми. Героїчний многотраждальний український народ — головний герой текстів. Міфоцентричне вивчення над історичним процесом: "Народ/.../треба поставити над війною" [4, 262]. Художній простір України; ейдос Десни [3, 230—238, 251, 268—269, 295]; етнічна визначеність персонажів (Іван Кавун з Запоріжжя, "Василь Кравчина з Дніпропетровщини. Звідки? З Київщини. Чи з Чернігівщини" [3, 291], Лука Гетьман, Левко Підтиченко, Опанас Глек, Мусій Загнибіда, Остап Горобець ("Перемога"), Лук'ян Бесараб, Пантелеймон Труба, Вернигора Трохим ("Тризна"), Іван Кармалюк з Поділля ("Воля до життя") тощо. Звернення до символів історичної пам'яті з метою міфологізації сучасних героїв ("Є кому стати з Богуном і з Байдою [3, 290—291]). Джерела героїчного — неусвідомлені ідеали старовини, глибини національного духу ("з чудодійної прадідівської скриньки /.../ корінь життя /.../ волю" [3, 275]). Левко Гненний ("Перемога") — історична паралель образу козака-характерника. Функціональні зрізи проявів фольклоризму (задум творення "національного епосу" [4, 301], приказка як образ-лейтмотив ("На колючому дроті"); цитування ("Ой верніть мені чаєнята/.../" [3, 261]), символіка ("захропив, мов після доброго вина з музикою, гучними бубнами і молодецьким танком" [3, 314]) — загибель в бою, стилізація ("дванадцять куль впилось Лук'яну Бесарабу в груди, тринадцята коню" [3, 314]), ремінісценції окремих жанрів (прокльони "Понеси тебе/.../" [3, 244], казки "А Чабан Петро з братами гуляє й нині над Десною" [3, 269]).

Дослідження структурних модифікацій жанрової системи новелістики О. Довженка продовжуємо на практичному занятті "Епічне осмислення війни О. Довженком" за планом:

1. Переборення ознак публіцистичного дискурсу. Один з небагатьох, він обстоює не лише документально-історичну, а й мистецьку цінність публіцистичних жанрів (критика тогочасної періодики за відсутність правдивої інформації, псевдопатетику, одноманітну голу інформативність [4, 198; 206]. Карикатурна "говста жирна постать "журналіста"/.../ Це воша" — втілення байдужості, відірваності від рядових героїв, намагання відсидітися [4, 114, 206]. Гумористичний епізод викривального характеру у "Перемозі": комізм створює невідповідність почуття своєї значущості у письменника, який думає, що його промови надихають бійців, а ті, в свою чергу, інтуїтивно відчують їх шаблонність, фальш, як і його некорисність, марне перебування на фронті в цілому [3, 289—290]. Усвідомивши

небезпеку "потонути у безодні надзвичайних фактів" [4, 115, 138], О. Довженко переймається "шуканням форми" [4, 293]. Способи переборення ознак публіцистичного дискурсу у тексті "Стій, смерть, зупинись!": сюжетно-композиційні засоби поєднання в цілість зібраної інформації (оповідь у формі надмогильної промови ("Встаньте, бійці/.../" [3, 245]), яка служить зв'язувальною рамкою для оповіді; доречно пригадати, що в давньогрецькій писемності пам'ятки, пов'язані з культом мертвих воїнів, часто починалися зверненнями на зразок: "Подорожній, спинись/.../" [10, 245]); знайомий з давньої літератури мистецький засіб літописної фіксації дня, години, збереження подробиць: "Билися дванадцятого травня із двадцяткою", "П'ятнадцятого травня/.../ у бій кожні сорок п'ять хвилин" [3, 246] надає оповіді динамічності; використання принципу контрасту в структурі твору ("до безсмертя в смертному нерівному бою" [3, 248]); поєднання реальності з метонімічністю (бій — "жнива", кров — "вино", героїчні льотчики — "орли", погоня — "пара хижаків переслідує одинокого лебедя"). Символіка нагадує "Слово о полку Ігоревім", особливо в аспекті "відповідностей": бій — важка праця, найчастіше у хліборобському світогляді асоціюється з періодом жнив: "трудитися /.../одинадцять великих ворожих машин наколотили/.../розгоралися жнива" [3, 246]; напівфантастичний образ Гусарова, майже казкового багатиря, який зупинив смерть; прийоми картинності (кінематографічне чергування епізодів (бій — оточення — закінчилися патрони — куля пробила командиршу шию навиліт тощо); оповідь — монтаж кінематографічних широких планів ("Що, взяли? — затремтів від ненависті/.../дивлячись на пролітаючого хейнкеля", вискалив зуби, крізь які просочувалась кров/.../видно було йому підлу фашистську гримасу" [3, 247]).

2). *Жанрово-стильові властивості новелістики* (синонім "малої прози"). Звернення до малих літературних форм ("Я не буду писати великих романів. Людям ніколи буде їх прочитати" [4, 160]). Дедалі рідше щоденникові записи фіксують плани написати нарис [4, 177], статтю [4, 127, 129, 160]; іноді — новелу [4, 118, 134, 132, 133, 142]; "оповідання" — найпоширеніше жанрове визначення власних творів [4, 160, 118, 132, 177, 178, 180, 181]. Багатожанровість, поєднання рис "героїчної думи, новели, нарису, публіцистичної статті" [1, 235]. Націленість на незвичайний випадок, несподіваний фінал (мертвий льотчик посадив літак ("Стій, смерть"), смертельно поранений, з ампутованою рукою, гангреною, уже без пульсу, встає і вимагає перев'язки ("Воля до життя"); в паніці бійці біжать, раптом повертаються на позиції, стоять на смерть і перемагають ("Перемога"), українська селянка жертвує собою, рятує російських юнаків ("Мати"), полонений втікає, здолавши всі перешкоди: "Його вже ніщо не брало. Він один знищив половину німецьких автоматників" [3, 268] ("На колючому дроті"). Візія людини в межовій ситуації. Незвичайні ситуації позбавлені трагедійності. Поєднання фантастики, історії, сучасності та символічної сфери [7, 47]. Високий рівень візуального сприйняття. "Многoplanовий зміст" образу [4, 236]. Проблемність, "гострота", "художній твір є завжди до якоїсь міри протестом" [4, 280, 351]. Гармонійне поєднання "сюжету, гри, композиції, кольору, правди" [4, 348]. "Мистецький хід узагальнень" [4, 262]. "Символічність" ситуацій [4, 183] (тризна на місці недавнього бою — багато їдять, сміються, кепкують з небіжчиків ("Тризна") як уособлення життєрадісного духу, енергії, витривалості народу. Увага до "деталі форми" [4, 280]. Особлива роль пейзажу серед компо-

зиційних компонентів [4, 216, 262]. Оскарження реалістичної позиції (А. Бретон): "чтива про війну побутово-описового", "в своїй реальності побутової" [4, 122, 138, 261, 262]. Не пізнавальна, а онтологічна домінанта [7, 47], філософські роздуми, як змінити світ, навчити людей "бути людьми" [4, 207]. У композиції основним елементом є не подія, а її осмислення, для відкриття чогось "в самих себе" [4, 207]: лікар розмірковує про "тайну в людині на війні" ("Воля до життя"). Регламентация і дотримання непорушних правил: нічого зайвого, "порожнього, байдужого/.../випадкового, нічого не значущого", "все мусить бути підпорядковане єдиному стильовому комплексу строгого мистецького твору" [4, 262].

3) Способи руйнування оповідності. Маніфестація поетичності ("кобзар у прозі", "поетичний дух" [4, 198, 262]). Новели у формі внутрішнього монологу: перифразовуючі вислів І. Денісюка, — "крик однієї душі" [2, 206] (герой, який врятував батальйон, приречений на забуття, бо хтось зламав і викинув табличку з іменем ("Невідомий")). Ліричні відступи ("Які бились люди!" [3, 308]; "не все продається/.../" [3, 313], "як воно вмиратиме там людство/.../, але так умирати, як/.../" [3, 314]). Емоційна заангажованість наратора, який пише "всім серцем, всіма почуттями, всією душею" [4, 142]: надтекстовий коментар до опису ("О патетики!/.../", "От які були! Прости ж ім, світе, їх простоту/.../" [3, 304, 290]), "голосна" позиція в зверненнях до адресата (читача — "а ліва, товариші, висіла/.../", "Подумайте, брати мої/.../" [3, 270, 275], героя — "Стій, Лук'яне! Бережись!" [3, 314]), коментуванні ("як не хотілося йому падати" [3, 170]), небайдужості до персонажів ("навіть дурна Христя" [3, 320]). Слабо розвинена фабула ("Перемога" — фіксація вражень бою, "Бронза" — жінка застигла біля пам'ятника, "Тризна" — статична картина селяни на поминках). Аналітичність ("Перемога" — міркування, чому з'являється страх, паніка під час бою, як підбадьорити бійців, чи героїчно загинути означає перемоги, як пов'язані культура побуту і війни). Використання поетичних засобів вираження ("ридав під вишнею по своєму сину, затуляючи старою шапкою ридання, щоб не злякати солов'я", "впився гірким щастям бою" [3, 329, 330]).

Кожен студент обирає завдання відповідного рівня фахової компетентності.

Одним балом оцінюється відповідь студента на питання репродуктивного рівня категорії знання [9, 74—75]: Контекст (автори, твори) літературного процесу періоду Другої світової війни? Що вам відомо про ідеологічні "проробки" митця?

Двома — рівня категорії *розуміння*: Чому О. Довженко скаржився, що за час перебування на фронті його мало й неохоче залучали до праці [6, 143]. Процитуйте епізоди, які ілюструють тезу автора про "недосконалість видимого порядку" [4, 175]. Поясніть вислів: оповідання О. Довженка "сповнені найвищої інтелектуальної напруги"(Г. Штонь). Як впливає на розуміння тексту "Воля до життя" те, що ім'я та прізвище історичного героя і головного персонажа (Іван Карма-люк) співпадають?

Трьома — конструктивного рівня категорії *застосування*: Відшукайте зразки "поетичної антитези — одного із найсуттєвіших структурних принципів довженківської прози" [1, 260]. За Р. Ничем, канон традиції, попри всі труднощі точного визначення, є відносно сталою та обов'язковою частиною читацької обізнаності. Наведіть приклади насичення тексту різноманітними культурними, літературними смисла-

ми? (Або: Розпізнайте твори, фрагменти яких цитуються ("не було у нього зерна неправди за собою" [3, 240] — "Доля" Т. Шевченка; "і отрясне його, як жалюгідний прах, від своїх ніг" [3, 240] — Біблія ("А хто не прийме вас і не буде слухати слів ваших, то, виходячи з дому того чи міста, отрусіть порошок з ніг ваших" [Мт. 10:14]; "Хто завтра крикне йому — "чую"?") [3, 261] — "Тарас Бульба" М. Гоголя).

Чотирма — (з елементами творчості) вміння *аналізувати та інтерпретувати текст*: Доведіть, що жанровість — ознака художнього мислення О. Довженка. Аналіз тем, мотивів, образів новелістики. Назвіть засоби творення комічного ("тічка німецьких танків" [3, 295], "по собачих своїх, мокрих од холодного поту лобах" [3, 276], "набили, як стерва! Бачте, скрізь он валяються" [3, 310] — "тваринна" або "звіряча" асоціативність; "зеленкуваті фріци" [3, 294] — "оречення" людини, зокрема через уособлення убрань; "психічна атака, що гавкають, як пси" [3, 303] — каламбур; "Дай, Боже, кожній добрій людині умерти так, як ваш командир Лук'ян...— Та що ти кажеш? /.../ Щоб всіх перебили, чи що?" [3, 325] — комізм через словесне непорозуміння; "пирогам, вареникам, сметаню, товченикам, кабанячими стегнами, ковбасами та іншим печеним і вареним. Так нічого цього не було на обіді" [3, 319] — гра протиставлень; бійці змушені виправдовуватися, що в бою їх не поранено ("Вони були в ранах усі, крім Недригайла й Лободи, яким од цього було навіть ніяково, і вони голосно божились на всі боки, що їм так на роду написано" [3, 310]) — антитеза осмисленого і безсенсового.

П'ятьма — узагальнюючого рівня категорії *синтез*: Тривалий час учні вивчали оповідання "Мати", але згодом цей твір було вилучено з програми. Мабуть, надто разив око традиційний для тієї доби "пакувальний матеріал"(Ю. Шерех). Чи мав рацію дослідник І. Кошелівець, що "потрібно читати й того першого, офіційно лояльного Довженка, бо, закутий у догматичні формули стандартного вислову, геній проривається на поверхню й там" [8, 75-76]? Чи можна погодитися з оцінкою авторитетного літературознавця Ю. Шереха ("Довженко — функціонер державної машини" [12, 341])? Доповніть розвідку про вплив тоталітаризму на ціннісні орієнтири О. Довженка (в аспектах виправдання насильства: комісар жалкує, що не пристрелив Деркача і Несвяченого; капітан Кравчина холоднокровно застрелив панікера Синичку [3, 276, 281]; заперечення біблійних істин, підкреслення атеїзму: "Я Його одкинув. Я сам був бог" [4, 319]; осуду ідеологічних противників, "ворогів народу": образ

Максима Заброди з жовто-блакитною пов'язкою, колишнього "куркуля", що повернувся з Сибіру ("На колючому дроті"), перелік персонажів-злотворців: "про Богдана, про Мазепу, про царів, про Петлюру і Гітлера" [3, 265]; змалювання ворога виключно "гротескним" планом; утвердження міфологем імперської величі ("воїни великої радянської землі", "великий Радянський Союз", "радянський вулик" [3, 247, 300, 335]; обраності росіян ("порода руського юнацтва" [3, 331]; звеличення вождів марксистсько-ленінської системи [3, 331, 335] тощо.

Науково-методичне забезпечення даного міні-модуля може включати розробку матеріалів для організації аудиторної роботи з контролю якості прочитаних творів; забезпечення міжпредметних зв'язків; проведення спецкурсу, спецсеминару; індивідуально-дослідної роботи тощо; створення посібника "Тема Другої світової війни на національному художньому досвіді" на єдиній дидактичній основі, орієнтованого на поглиблення професійної компетентності студентів-філологів.

### Література

1. Барабаш Ю. Довженко. Некоторые вопросы эстетики и поэтики. — М.: Худ. литература, 1968. — 272 с.
2. Денисюк І. Розвиток української малої прози XIX—поч. XX ст. — К.: Вища шк., 1981. — 216 с.
3. Довженко О. Твори: У 5 т. — К.: Дніпро, 1984. — Т. 3. — 362 с.
4. Довженко О. Україна в огні: Кіноповість, щоденник/Упор. О. М. Підсуха. — К.: Рад. письм., 1990. — 416 с.
5. Історія української літератури: навчальна програма нормативної дисципліни для вищих закладів освіти / Ю. І. Ковалів. — К., 1999. — 104 с.
6. Історія української літератури XX століття: У 2 кн. Кн. 2.: Навч. посібн. /За ред. В. Г. Дончика. — К.: Либідь, 1994. — 368 с.
7. Корвін-Пйотровська Д. Проблеми поетики прозового опису /Перекл. з польськ. З. Рибчинської. — Львів: Літопис, 2009. — 208 с.
8. Олександр Довженко вчора і сьогодні. Затемнені місця в біографії. Зб. матеріалів. — Луцьк: ВМА "Терен", 2005. — 200 с.
9. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін. Зб. наук.-метод. праць / За ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. — 261 с.
10. Літературознавчий словник-довідник /Р. Т. Громяк, Ю. І. Ковалів та ін. — К.: ВЦ "Академія", 1997. — 752 с.
11. Ткачук М., Гижий В., Семенюк Г. Українська література XX — початку XXI ст. Плани практичних занять, самостійна робота, кредитно-модульні блоки, індивідуально-дослідні завдання, тести. — Тернопіль: ТНПУ, 2007. — 218 с.
12. Шевельов Ю. Вибрані праці: У 2 кн. Кн. II. Літературознавство / Упоряд. І. Дзюба. — К.: Вид. дім "Киево-Могилянська академія", 2008. — 1151.

### **Н. В. Романишина. Методика изучения новеллистики А. Довженко на основе теоретико-литературоведческой рефлексии**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления предвзято-стереотипного взгляда литературоведов и методистов на новеллистику А. Довженко как нечто "второстепенное". Статья является попыткой научно-методического обеспечения мини-модуля "Эпическое осмысление войны А. Довженко" (в аспектах корректировки рабочей программы учебной дисциплины, моделирования расширенной опорной схемы лекционного и практического занятия, структурирования по уровню сложности учебных заданий и т. п.) на основе теоретико-литературоведческой рефлексии.

**Ключевые слова:** эпичность, жанр, военный нарратив; системность знаний, структурно-тематический план, структурирование учебных заданий, мини-модуль.

### **N. V. Romanishina. Methodics investigate A. Dovzhenko's short-story on the basis of theoretical and literary reflection**

The urgency of research due to the need to overcome biased, stereotypical view of literature and practitioners on a Dovzhenko's short-story as "second-grade". This paper is an attempt to scientific methods of mini-module "Epic understanding the war by A. Dovzhenko" (in the aspects of adjusting the work program of educational discipline, expanded modeling scheme supporting lectures and practical exercises, structuring of the level of difficulty of training tasks, etc.) based on the theoretical and literary reflection.

**Key words:** epic, genre, narrative, systematic knowledge of structural and thematic plan, structuring the learning tasks, mini-module.



## За законами Роду

Олексій Вертій,

кандидат філологічних наук,

учитель-методист

Суми

Прагнення оновити національну систему освіти та виховання досить часто спонукає науковців, вище освітянське керівництво до пошуків джерел такого оновлення у чужоземних педагогічних утвореннях, які, на їх думку, й мають вивести нашу національну школу на європейський та світовий рівні. Але принцип "все краще там, де нас немає", слушно наголошує автор обговорюваної тут статті та історико-теоретичних розвідок, далеко не завжди "працює" на цю ідею. Здебільшого буває якраз навпаки. Глобалізаційні процеси нещадно нищать віковічні звичаї, витісняють кращі здобутки вітчизняної педагогічної думки, звертають нашу національну школу з природного шляху її становлення на манівці космополітизму, сліпого, непродуманого наслідування зразків, які не відповідають умовам, можливостям і потребам саме нашого сьогодення. Переконливим прикладом цього є похапцем перенесені на український ґрунт принципи Болонського процесу. У наслідку спотворюється сама сутність цих принципів. Погоня за балами набрала найпотворніших форм пріснопам'ятного соціалістичного змагання, що аж ніяк не сприяє підготовці майбутнього вчителя до роботи в школі на підставах української національної ідеї, до розуміння завдань і проблем сучасного національного шкільництва. За таких обставин школа невпинно втрачає національні підстави формування національної свідомості, національно свідомої особистості. Це зумовлено, зокрема, втратою переважаючого впливу сім'ї, родинного начала і верховенством школи у вихованні дитини. Школа ж, на думку О. Лук'яненка, нині стала "замінним генератором" родинного тепла, головним місцем перебування дитини у часі між початком і завершенням робочого дня батьків" (с. 5). Їй полишено "передове місце на полі бою за чистоту дитячої душі та глибину її українськості" (с. 5). На превеликий жаль, вона сьогодні не виконує такого свого призначення на цьому полі бою, позаяк під згубним впливом глобалізаційних процесів швидко піддається винародовленню, дівіше сприяє руйнуванню родинних зв'язків, впливу батьків на дитину. Однак справа тут не така уже й безнадійна. По-перше, розвинена педагогічна система Русі-України упродовж століть витримала найжорстокіші випробування і зберегла свою сутність аж до наших днів. По-друге, розвиваючи звичаї наших пращурів, наша національна школа покликана так само формувати особистість школяра, як це вона робила й раніше, але "не на підставі "західних альтернатив", а на підставах Родовідповідності" (с. 6).

У зв'язку з цим "Рід" в освітньо-виховних утвореннях Русі-України потрактовується О. Лук'яненком "як універсалізоване поняття на позначення комплексу моральних, етичних принципів, а також як категорія, що співвідноситься із божественними, соціальними та матеріальними відносинами між Людиною і будь-яким іншим складником Всесвіту" (с. 25). Відтак, йдеться не лише про кровну спорідненість, а про

спорідненість, насамперед, духовну, ідейну, про взаємозв'язки між Людиною і світом на цій основі. На перший погляд може видатися, що у такому потрактуванні Роду немає чогось особливого, чогось нового. Тим паче, що проблеми української національної історії, психології та філософії у зв'язку з Ідеєю Роду уже досліджували такі видатні українські вчені, як В. Петров ("Передхристиянські релігійно-світоглядні елементи. Генеза народних звичаїв та обрядів" // Енциклопедія українознавства. Загальна частина. — К., 1994. — С. 244—249), Олег Ольжич ("Українська історична свідомість. Український міт" // Олег Ольжич. Незнаному воякові. — К., 1994. — С. 242—264), Ю. Липа ("Призначення України". — К., 1997). Про них йдеться і у працях сучасних учених О. Братка-Кутинського ("Феномен України". — К., 1996), Л. Саннікової ("Свята Мова Творця у Звичаї Народу. Еніофеноменологія староукраїнської культури". К., 2005), І. Зайця ("Витоки духовної культури українського народу". — К., 2006), С Черепанової ("Філософія родознавства". — К., 2008) і т. д. "Спільнота нації в українській духовності, — зазначає Олег Ольжич, — історично усвідомлюється не природничо, а духовно-містично в Ідеї Роду" (Олег Ольжич. Незнаному воякові. — К., 1994. — С 231). У педагогіці ж ця ідея обходила і досі обходить (зауважимо: тут йдеться не лише про родинне виховання. — О. В.) увагою вчених, учителів-практиків. Отже, сьогодні О. Лук'яненко вперше на основі дослідження, насамперед педагогіки ведичної Русі-України, українських народних звичаїв та обрядів, "Велесової книги", досвіду В. Сухомлинського, інших джерел не лише звертається, а й на справді науковій основі розвиває і поглиблює її.

Характерно, що дослідник, відчувши брак потрібного йому науково-пошукового інструментарію та відповідних науково-теоретичних праць, вводить в обіг і вдало оперує новими для педагогічної науки поняттями та ознаками. Серед них — "культ Роду", "людина як Рід", "обряд", "божественне в людині", "енергетично-інформаційний потік" і таке інше, які виражають природу і сутність принципів родовідповідності та родоцентризму в освітньо-виховних утвореннях стародавньої Русі-України. Разом з тим він залучає до своїх студій широкое коло історико-етнографічних досліджень, досліджень з психології, народної педагогіки, філософії, національний педагогічний досвід загалом. Крізь призму цих ознак та понять, основних положень та ідей цих праць О. Лук'яненко прочитує наші предковічні звичаї та обряди, діяльність волхвів, їх роль та призначення в громаді, ідейному та духовному житті тогочасного суспільства загалом, а відтак і формує свою самобутню сукупність поглядів на зміст та особливості родоцентричної педагогіки. На думку вченого, її своєрідність визначають: 1) обряд як доцільне утворення освітньо-виховних дій, що стверджували і коригували життя, збагачуючись у віках,

2) безумовна, необмежена творча спрямованість навчально-виховного процесу, 3) невимушене розкриття людиною себе як творця, осяяного новим знанням, 4) дієвість саморозвитку і факт того, що 5) людина, одночасно як учень, учитель та екзаменатор, мала своїм обов'язком постійно поглиблювати освітній рівень, адже від неї залежало, з якими знаннями її нащадки будуть творити життя, священне, як і сам Рід. Уже сказаного достатньо, щоб переконатися у новаторському підході О. Лук'яненка до розвитку ідей стародавньої української педагогіки, їх злободенності та винятковому значенні для сучасності. З огляду важливості розв'язуваних дослідником проблем, розглянемо їх докладніше.

Проектуючи ідеї родоцентричної педагогіки на педагогічні утворення різних часів, зіставляючи їх, О. Лук'яненко доходить переконання в тому, що віра у богоподібність (чи то у християнському, чи то комуністичному, диктаторському її варіантах) обмежувала можливості вільного, природного становлення і розвитку особистості, наворотила її у рабство. Владні ж верхи держави вправно використовували таке становище людини, повністю підпорядковуючи її своїм інтересам, нехтуючи нею як особистістю. Родинні цінності, Рід загалом, за того, утрачали своє первісне призначення, їх відкидали повністю або ж дивилися на них як на щось відстале і непотрібне. Освіта ж і виховання, натомість (пригадаймо тут Гітлера, культ Сталіна, епоху Брежнєва), набирали централізованого характеру, ставали цілеспрямованою дією по "вживленню" у свідомість мас того, що потрібно владі. Цим завданням підпорядковувалося вивчення літератури в школі. На цьому тлі на протигагу централізованим, авторитарним освіті та вихованню О. Лук'яненко чітко окреслює призначення Роду в педагогічних утвореннях ведичної Русі-України, який виступав основою збереження і примноження звичаїв. Саме тому в суспільстві виховувалося священне ставлення до Роду, тобто підрастаючого покоління і усіх старших разом узятих, адже старші сприймалися дитиною як втілення себе у майбутньому, як взірць мудрості та духовної досконалості, якою вона прагнула досягти. Цим пояснюється, скажімо, звертання до старших на "Ви", у чому виявилась увага і повага до них, пошанування їх мудрості та життєвого досвіду, що, на превеликий жаль, під впливом чужинецької псевдокультури, нав'язування нам космополітичних світоглядних переконань замінюється спрощеними, викривленими та грубими уявленнями про родинні взаємини, взаємини у громаді та суспільстві. На особливу увагу заслуговує й твердження О. Лук'яненка про те, що родоцентризм не був наслідком звичаїв народу. Його сутність визначалась, насамперед, співвіднесенням на основі цих звичаїв однієї, конкретно взятої дитини (учня) з усім її Родом, тобто ідейною та духовною спільнотою, сформованою на цих звичаях. Такою спільнотою виступає не лише сім'я, а й Рід, громада, народ, нація. Тож повне уподібнення родинного виховання та родоцентризму є помилковим, адже "Родоцентризм", "Родощанування" — поняття, у порівнянні з сімейним вихованням, значно ширші і глибші за своїм змістом, охоплюють своїм впливом значно ширше коло явищ, значно ширше верстви населення і життєздатніші в часовому вимірі. Звідси О. Лук'яненко й виводить зміст, форми, методи та основні спрямування освітньо-виховної роботи у ведичній Русі-Україні, які він оновлює і розвиває, необхідність упровадження яких у сьогочасну національну школу науково і усебічно обґрунтовує.

Так, він, зокрема, наголошує на природності змісту навчання, його форм, методів та основних спрямувань, на розумінні навчання як виховання і виховання

як навчання. Разом узяті у такій їх діалектичній єдності, вони й становили одну з форм життя, яке у "Родоцентричній педагогіці" О. Лук'яненка потрактовується як одна з особливостей освітньо-виховного процесу стародавньої України. Її сутність полягає у творчому розвитку закованого в учневі досвіду Роду, розвитку, джерелом якого є життєва потреба у знаннях як способі творення життя у формі звичаїв та обрядів. Обряд же у такому разі становив сукупність дієвих педагогічних утворень, спрямованих "не стільки на формування в дитині безальтернативних уявлень про цей світ (космогонія, біологія, зоологія), скільки на розкриття в її естві на підставі нових отриманих знань її творчого начала як основи людського "Я", того, що уподібнювало її до предків, і, як наслідок — Творця". Як бачимо, О. Лук'яненко говорить не про механічне перенесення принципів родоцентричної педагогіки в сучасну національну школу, а про творчий їх розвиток на основі набутих знань. Звідси випливає висновок: сучасні наукові знання ніскільки не суперечать ідеям Родоцентризму. Навпаки, вони допомагають глибше збагнути ество дитини, проникнути в нього, отже й "викликати" його на "співпрацю", усебічніше розвивати його у процесі пізнання самої Людини і навколишнього світу.

Природність родоцентричної педагогіки виявляється й у взаємозв'язках "волхв (учитель)" — "учень", які ґрунтуються на основі знань. Знання ж, на відміну від сучасності, розумілися тоді не як сума засвоєних закономірностей буття людини, а, насамперед, як життєвий досвід, прожите і пережите самим волхвом (учителем). Відтак вони не просто передавалися учневі і осмислювалися останнім, бо ж такий підхід до навчання суперечив би самій природі ведичного педагогічного спілкування. Суперечив би тому, що нехтував би отим "досвідом Роду", закованим в учневі, робив би його пасивним учасником навчального процесу. А цього родоцентрична педагогіка не могла і не може допускати. Учень у ньому — такий само учасник, як і волхв (учитель), громада (екзаменатор). Самоздійснюючи себе, учень також впливав на вчителя так само, як і вчитель на учня. Вони викликали один перед одним необхідність коригувати свою діяльність, спонукали до невимушеного пошуку істини, сприйняття Всесвіту та усвідомлення його рівноцінності й значущості, його розуміння "очима іншого", "пізнання світу в очах людини навпроти". Найбільше надавався до виконання такого завдання саме обряд як "раціональна система освітньо-виховних дій, які, збагачуючись у віках, стверджували та коригували життя русичів" і ґрунтувалися на перевазі культу Роду в духовному житті наших пращурів, гармонізуючи діяльність усіх учасників навчального процесу і сам процес в цілому.

Аналіз змісту, форм, методів та основних спрямувань освітньо-виховної роботи часів ведичної Русі-України викликає необхідність докладніше вивчити й таке зовсім несподіване для сучасної педагогіки питання як "дитина і Всесвіт". Зумовлена ця проблема знову ж таки народними звичаями та обрядами, участь у яких пов'язувала діяльність дитини з космічними енергіями. Злободенність постановки такої проблеми О. Лук'яненко пояснює виходячи з сучасних наукових досліджень і обумовлює двома причинами. Перша з них — це факт того, що сам обряд, ґрунтуючись на світових енергіях, викликає до дії, до життя ці енергії в учасників обряду, в даному разі учнів. Друга ж обумовлена призначенням Учителя у навчально-виховних утвореннях ведичної Русі-України, який не просто розкриває, як то робить педагог, перед учнями зміст

світотворчих процесів, інформує свого вихованця про них, а творить свою Школу-Світ, на основі чого й веде їх до вищих духовних злетів. "Таким чином, — висновує О. Лук'яненко, — питання переваги Учителя над педагогом розв'язується через переміщення визначальних позицій зі сфери методичної, технічної (притаманної вишколеному вузам педагогу) до сфери енергетично-інформаційного обміну (характерної принципам одкровення та дарованих істин учительства). Тому автор "Родоцентричної педагогіки" наголошує на доконечній необхідності перенесення уваги учителя з управління навчальним процесом на процес творчий. Звичайно, і сучасному вчителю властивий творчий підхід до справи навчання та виховання. Але саме поняття "творчість" у ведичній та сучасній педагогіці різняться своїм змістом. Сьогодні цей зміст пов'язується з відтворенням уже відкритого, відомого, з педагогічною майстерністю такою відтворення. За такої умови дитина не просто сприймає (досить часто, як це у нас буває, зазубрює чужі знання), що нерідко породжує в неї страх перед педагогом, сум'яття перед ним і боязнь припуститися якоїсь помилки у відповіді, а й відчуває скованість, несвободу у своїй навчальній діяльності. Від цього ученя, школа, держава несуть непоправні втрати.

Творчість же облагороджує учня, дарує йому натхнення у навчанні, залучає його до конструктивної участі у навчально-виховному процесі, до самоздійснення і самовиховання на основі знань, сконцентрованих у вигляді почуттів, досвіду Роду. Від Учителя ж залежить, наскільки яскравим, повним і сильним буде почуття, викликане предметом чи явищем, яке вивчається і яке виражає досвід Роду. Наголосимо: прочитані О. Лук'яненком студентам Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка на основі цих принципів лекції з родоцентричної педагогіки ще раз підтвердили правильність названих вище положень і висновків його праці, адже розбудили в них творчу уяву, дали не лише новий, сильний поштовх до пошуку істини, до нових знань, а й життєтворчості на їх основі.

Відрядно, що О. Лук'яненко не лише піддає обгрунтованій, різкій критиці будь-які авторитарні утворення в освіті та вихованні, а й чітко окреслює шляхи та способи виходу з них, виносить на розсуд читача і обговорення з ним цілу низку слушних пропозицій. Вони стосуються, насамперед, повної заміни беззаперечного підкорення освіти і виховання владі творчим підходом до навчання і формування учня на підставах родового знання і досвіду, до їх збагачення і розвитку. За того сучасний учитель, у тому числі й української мови та літератури, як і ведичний волхв, на основі національної ідеології має йти шляхом творчого самопізнання, самоусвідомлення і самоудосконалення, вбираючи в себе і переживаючи в собі попередній досвід народу, у всьому дотримуючись відповідності звання "Учитель", його внутрішньому національному змістові. Отже, навчання, підкреслює О. Лук'яненко, — це не відсторонені по відношенню до учня обставини, а їх сутність, саме життя в його русі, життєтворчість, не *мета*, а *засіб* формування Людини-Творця. Усвідомлення ж Людини в її Роді відкриває широкі можливості самовиховання на цих підставах, тобто "людини як цілого Роду — продукту діяльності сотень поколінь, усвідомлення того, що крізь дитину на вчителя дивляться сотні років еволюції, що уможлиблює розгляд його як рівноправного партнера у навчально-виховному процесі". Загальну схему такого виховання автор дослідження окреслює так: космічні енергії — обряд — громада (покоління) —

волхв (учитель) — воля — натхнення, творчість — особистість — народ (нація).

Само собою зрозуміло, що новаторські ідеї "Родоцентричної педагогіки" О. Лук'яненка уже викликали і ще викличуть прямо протилежні думки (від повного заперечення до повного схвалення), гостру потребу дієвого їх обговорення і т. д. І то цілком закономерно, адже нове, самобутне так сприймалося і сприймається завжди. Зрештою, свідомий цього, сам автор не претендує не лише на незаперечну істину в останній інстанції, а й на повноту та завершеність деяких положень своєї праці, жанр якої він визначив як "історико-теоретичні розвідки". Видаючи її, він ставив за мету винести ці ідеї та положення на суд читача, залучити до розв'язання поставлених проблем широкі кола науково-педагогічної громадськості, керівників освітянських установ і закладів, учителів-практиків. Справді-бо, за всього того, що, скажімо, психологічний зміст, психологічне обгрунтування порушених у праці проблем мають міцну наукову основу, на їх розв'язанні позначилась відсутність ґрунтовних теоретичних досліджень психології саме родоцентризму. Цим пояснюється тезисність, конспективність викладу окремих думок, пошуку відповідей на поставлені питання у недостатньо сформованих, а то й декларативних релігійно-філософських течіях, працях їх засновників та ідеологів (В. Мегре, В. Куровський), які, як-то вчення В. Мегре, не мають ніякого відношення саме до українського родоцентризму, отже розмивають його зміст, чіткість принципів, положень, основних спрямувань і т. п.

Подальша поглиблена наукова розробка цих проблем потребує, натомість, розширення саме національної джерельної бази (українські народні думи, так звана "філософія серця", що знайшла свій розвиток у працях Г. Сковороди, П. Куліша, П. Юркевича, Д. Чижевського та інших українських учених: Устинські та Кахтирські книги про життя і навчання кобзарів та особливості побутування їх мистецтва; досвід української народної педагогіки; зрештою, глибше прочитання під цим кутом зору педагогічної спадщини Г. Ващенко, В. Сухомлинського, сучасних українських учителів-новаторів, праць Ю. Липи, Д. Донцова, М. Міхновського, О. Лук'яненка і т. д.), що надасть чіткішої визначеності, конкретнішої змістовності тим чи тим положенням, ідеям, узагальненням і висновкам дослідження загалом. Те ж саме стосується і ряду інших проблем. Ідеї Родосанування, Родоцентризму, поза всяким сумнівом, мають стати ґрунтом для розробки глибинних національних підстав загальних методів навчання та виховання, окремих методик і, насамперед, методики викладання української літератури, справжнього, а не позірнього, як то у нас сьогодні, особистісно зорієнтованого підходу у роботі з кожним учнем, для укладачів програм і авторів підручників та посібників, для творчих пошуків методистів з історії України, української мови та літератури, українознавчого спрямування вивчення інших предметів, у формуванні змісту усєї позакласної та позашкільної освітньо-виховної роботи. Взаємозв'язки, взаємозумовленість розв'язання цих проблем, звичайно, сприятимуть становленню і розвитку ідей Родоцентричної педагогіки, нададуть їх дослідженням ґрунтовніших узагальнень та висновків, суттєво оновлять, збагатять усю сучасну українську національну систему освіти і виховання. Загалом же з впевненістю можна стверджувати: ідея Родоцентричної педагогіки О. Лук'яненка — цікаве, своєрідне вище у вітчизняній педагогічній думці і заслуговує глибокого, усібного, неупередженого осмислення, усіякої уваги, підтримки та подальшого розвитку.