

Українська література

в загальноосвітній школі

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ

Науково-методичний журнал

№ 8, серпень 2012

Свідоцтво про реєстрацію
Серія KB № 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 № 6 від 21 червня 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

Інформує МОНмолодьспорт України

Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2012—2013 навчальному році (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.06.2012 року № 1/9-426). 2

Літературознавство і школа

Голобородько Я. Художні стратегії Тумаса Транстрьомера. Есей про лауреата Нобелівської премії з літератури 2011 року. 7
Овдійчук Л. Реальний і паралельний світ, або На березі сподівань Галини Малик. 10
Клименко Т. Образ книги (книжника, письма) у "Повісті минулих літ". 12

Фахові проблеми

До 100-річчя від дня народження Михайла Стельмаха

Беценко Т. Народнописенні універсалії в індивідуально-авторській інтерпретації Михайла Стельмаха. . . . 14
Логвіненко Н. М. Стельмах: компетентнісний підхід до з'ясування самотнього світу творчості письменника. 17

Заочний круглий стіл

"Компетентнісний підхід в літературній освіті"

Васьківська Г. Знання про людину як основа формування соціальної компетентності. 22
Фасоля А. Етапність формування загальнонавчальних умінь на уроках української літератури. 25
Яценко Т. Формування літературної компетентності учнів у процесі вивчення творчості А. Дімарова. 32

До початку навчального року

Бондаренко Л. Українська література 10-х років ХХ століття (методичний варіант вивчення теми). 36

Конкурс "Краса і сила мистецтва слова"

Номінація "Урок літератури — це витвір мистецтва"

Попович Н. Урок за новелою О. Гончара "За мить щастя". 40
Назаренко Л. "Його голос до рідного краю долітав, наче краплі роси". Життя і творчість Миколи Холодного. 43

Номінація "Сценарій позакласного заходу"

Сушко Л. Поет материнського смутку і материнської величі. Літературно-музична композиція з нагоди 100-річчя від дня народження Андрія Малишка. 46

Індекс видання 22410

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 7.5. Зам. 4281

Друкарня ТОВ «ЗАДРУГА»

м. Київ, вул. Фрунзе, 86

© «Українська література в загальноосвітній школі», 2012



Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2012—2013 навчальному році (лист МОНмолодьспорт від 01.06.2012 року № 1/9-426)

К. В. Таранік-Ткачук,

головний спеціаліст департаменту загальної середньої та дошкільної освіти
Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України,
кандидат педагогічних наук

Н.І. Шинкарук,

завідувач сектору суспільно-гуманітарної освіти
Інституту інноваційних технологій і змісту освіти

У 2012—2013 навчальному році **вивчення української літератури в 5—9 класах** загальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за програмою, затвердженою Міністерством: Українська література. 5—12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів/ Автори Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, О.А. Камінчук, М.П. Бондар, О.Б. Поліщук, М.М. Сулима, Л.П. Шабельникова, В.М. Садівська. Керівник проекту М.Г. Жулинський. За загальною редакцією Р.В. Мовчан. — К., Ірпінь: Перун, 2005. — 201 с.

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

5 клас

— легенда "Лісова панна" — вилучено з програми;
— казка В. Короліва-Старого "Потерчата" — винесено на позакласне читання;

6 клас

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

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

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

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

7 клас

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

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

8 клас

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

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

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

9 клас

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

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

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

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

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

— Українська література. 10—11 класи. Програма для профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Філологічний напрям (профіль української філології). **Профільний рівень** / Укладачі: М.Г. Жулинський, Г.Ф. Семенюк — керівники

авторського колективу; Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, М.П. Бондар, О.А. Камінчук, В.І. Цимбалюк. За заг. ред. Р.В. Мовчан. — К.: Грамота, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

Поглиблене вивчення української літератури у 8—9 класах може здійснюватися за підручником, рекомендованим Міністерством:

Цимбалюк В.І. Українська література. Підручник

для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів (класів) із поглибленим вивченням української літератури. — К.: Видавничий дім "Освіта". — 2012.

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

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

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

Важливим залишається організаційний аспект щодо використання програм курсів за вибором або факультативів. **Факультативи** розраховані на 9—17 годин опрацювання, мають "статус" необов'язковості, коли учень може перевірити власні нахили, здібності й уподобання, опановуючи факультативний курс. Відповідно до наказу Міністерства від 20.02.2002 р. № 128 "Про затвердження Нормативів наповнювальності груп... загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та Порядку поділу класів на групи при вивченні окремих предметів у загальноосвітніх навчальних закладах" мінімальна наповнюваність груп при проведенні факультативних занять у ЗНЗ міської місцевості становить 8 учнів, сільської місцевості — 4 учні.

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

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

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

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

**Обов'язкова кількість видів контролю
5—9 класи**

— анкета головного героя;
— комбінована контрольна робота тощо;

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

— письмові контрольні твори.

Можливі види контрольних робіт із розвитку мовлення:

— складання оповідання (казки) за прислів'ям;
— добір прислів'їв, крилатих виразів, фразеологічних зво-

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

10—11 класи

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

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

Звертаємо увагу на те, що **домашній контрольний твір** не є обов'язковою формою контролю з української літератури. Ураховуючи розвиток інформаційних технологій і рівень володіння ними сучасними учнями, написання домашнього контрольного твору, який потім має перевірити учитель, перетворюється на формальність і не дозволяє об'єктивно визначити знання учнів з певної теми.

Якщо такий вид контролю навчальних досягнень учнів, як домашній контрольний твір, залишений учителем, необхідно обрати таку форму творчої роботи (наприклад, створення *фанфіків* тощо), щоб учні самотійно виконували творче домашнє завдання.

Можливі види контрольних робіт:

- тест;
- відповіді на запитання;
- контрольний літературний диктант;

ротів, що виражають головну ідею твору;

— введення власних описів в інтер'єр, портрет, пейзаж у вже існуючому творі;

— усний переказ оповідання, епізоду твору;

— твір-характеристика персонажа;

— написання асоціативного етюд, викликаного певним художнім образом;

— написання вітального слова на честь літературного героя, автора тощо;

— твір-опис за картиною;

— складання тез літературно-критичної статті (параграфу підручника);

— підготовка проекту (з можливим використанням мультимедійних технологій) — індивідуального чи колективного — з метою представлення життєвого і творчого шляху, естетич-

них уподобань письменника тощо;

— складання анкети головного героя, цитатних характеристик, конспекту, рецензії, анотації;

— написання реферату;

— ідейно-художній аналіз поетичного чи прозового твору;

— написання листа авторові улюбленої книжки;

— інсценізація твору (конкурс на кращу інсценізацію уривка твору) тощо.

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

них уподобань письменника тощо;

— складання анкети головного героя, цитатних характеристик, конспекту, рецензії, анотації;

— написання реферату;

— ідейно-художній аналіз поетичного чи прозового твору;

— написання листа авторові улюбленої книжки;

— інсценізація твору (конкурс на кращу інсценізацію уривка твору) тощо.

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

Вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів з української літератури

Рівні навчальних досягнень учнів	Бали	Оцінювання навчальних досягнень учнів
Початковий	1	Учні відтворюють матеріал на елементарному рівні, називаючи окремий літературний факт або явище.
	2	Учні розуміють навчальний матеріал на елементарному рівні його засвоєння, відтворюють якийсь фрагмент окремим реченням.
	3	Учні сприймають навчальний матеріал, дають відповідь у формі зв'язного висловлювання (з допомогою вчителя).

Середній	4	Учні володіють літературним матеріалом на початковому рівні його засвоєння, відтворюють незначну його частину, дають визначення літературного явища без посилання на текст.
	5	Учні володіють матеріалом та окремими навичками аналізу літературного твору, з допомогою вчителя відтворюють матеріал і наводять приклади з тексту.
	6	Учні володіють матеріалом, відтворюють значну його частину, з допомогою вчителя знаходять потрібні приклади у тексті літературного твору.
Достатній	7	Учні володіють матеріалом і навичками аналізу літературного твору за поданим учителем зразком, наводять окремі власні приклади на підтвердження певних суджень.
	8	Учні володіють матеріалом, навичками текстуального аналізу на рівні цілісно-комплексного уявлення про певне літературне явище, під керівництвом учителя виправляють допущені помилки й добирають аргументи на підтвердження висловленого судження або висновку.
	9	Учні володіють матеріалом та навичками цілісно-комплексного аналізу художнього твору, систематизують та узагальнюють набуті знання, самостійно виправляють допущені помилки, добирають переконливі аргументи на підтвердження власного судження.
Високий	10	Учні володіють матеріалом та навичками цілісно-комплексного аналізу літературного твору, виявляють початкові творчі здібності, самостійно оцінюють окремі нові літературні явища, знаходять і виправляють допущені помилки, працюють з різними джерелами інформації, систематизують та творчо використовують дібраний матеріал.
	11	Учні на високому рівні володіють матеріалом, вміннями і навичками аналізу художнього твору, висловлюють свої думки, самостійно оцінюють різноманітні явища культурного життя, виявляючи власну позицію щодо них.
	12	Учні вільно володіють матеріалом та навичками текстуального аналізу літературного твору, виявляють особливі творчі здібності та здатність до оригінальних рішень різноманітних навчальних завдань, до використання набутих знань та вмінь у нестандартних ситуаціях, схильність до літературної творчості.

Вимоги до оцінювання контрольних творів

Рівень	Бали	Вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів	Грамотність	
			Припустима кількість орфографічних і пунктуаційних помилок	Припустима кількість лексичних, граматичних і стилістичних помилок
Початковий	1	Побудованому учнем (ученицею) тексту бракує зв'язності й цілісності, урізноманітнення потребує лексичне та граматичне оформлення роботи	15—16 і більше	9—10
	2	Побудоване учнем (ученицею) висловлювання характеризується фрагментарністю, думки викладаються на елементарному рівні; потребує збагачення й урізноманітнення лексики і граматична будова мовлення	13—14	
	3	Учневі (учениці) слід працювати над виробленням умінь послідовніше й чіткіше викладати власні думки, дотримуватися змістової та стилістичної єдності висловлювання, потребує збагачення та урізноманітнення лексики й граматична будова висловлювання	11—12	
Середній	4	Висловлювання учня (учениці) за обсягом складає дещо більше половини від норми і характеризується певною завершеністю, зв'язністю; розкриття теми має бути повнішим, ґрунтовнішим і послідовнішим; чіткіше мають розрізняватися основна та другорядна інформація; потребує урізноманітнення добір слів, більше має використовуватися авторська лексика	9—10	7—8
	5	За обсягом робота учня (учениці) наближається до норми, загалом є завершеною, тему значною мірою розкрито, проте вона потребує глибшого висвітлення, має бути увиразнена основна думка, посилена єдність стилю, мовне оформлення різноманітнішим	7—8	
	6	За обсягом висловлювання учня (учениці) сягає норми, його тема розкривається, виклад загалом зв'язний, але учневі ще слід працювати над умінням самостійно формулювати судження, належно їх аргументувати, точніше добирати слова й синтаксичні конструкції	5—6	
Достатній	7	Учень (учениця) самостійно створює достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст, вдало добирає лексичні засоби, але ще має вдосконалювати вміння чітко висвітлювати тему, послідовно її викладати, належно аргументувати основну думку	4	5—6
	8	Учень (учениця) самостійно будує достатньо повне, осмислене висловлювання, загалом ґрунтовно висвітлює тему, добирає переконливі аргументи на їх користь, проте ще має працювати над урізноманітненням словника, граматичного та стилістичного оформлення роботи	3	

	9	Учень (учениця) самостійно буде послідовний, повний, логічно викладений текст; загалом розкриває тему, висловлює основну думку; вдало добирає лексичні засоби, проте ще має працювати над умінням виразно висловлювати власну позицію і належно її аргументувати	1+1 (негруба)	
Високий	10	Учень (учениця) самостійно буде послідовний, повний текст, урахує комунікативне завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему, робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, дотриманням стильової єдності й виразності тексту	1	3
	11	Учень (учениця) самостійно буде послідовний, повний текст, урахує комунікативне завдання; аргументовано, чітко висловлює власну думку, зіставляє її з думками інших, уміє пов'язати обговорюваний предмет із власним життєвим досвідом, добирає переконливі докази для обґрунтування тієї чи іншої позиції з огляду на необхідність розв'язувати певні життєві проблеми; робота відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю	1 (негруба)	2
	12	Учень (учениця) самостійно створює яскраве, оригінальне за думкою та оформленням висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації; повно, вичерпно висвітлює тему; аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь тієї чи іншої позиції, використовує набуту з різних джерел інформацію для розв'язання певних життєвих проблем; робота відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю та різноманітністю, стилістичною довершеністю	—	1

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

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

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

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

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

Навчально-методична література, яка має гриф Міністерства і схвалена для використання у загальноосвітніх навчальних закладах: навчально-методичні комплекти до підручників, у тому числі книжки для вчителя із календарно-тематичним плануванням уроків, щорічно зазначаються в Переліку програм, підручників та нав-

чально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством для використання в загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою для основної і старшої школи й друкуються на початку навчального року в "Інформаційному збірнику" Міністерства.

Упровадження системи **зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів** з української мови і літератури спричинює значну увагу вчителів-словесників до відпрацювання у школярів навичок виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності.

Для ефективного використання у навчальному процесі пропонуються схвалені Міністерством та Українським центром оцінювання якості освіти збірники, які готують учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, а також нові посібники (комплексні зошити) для самостійної підготовки учнів на основі загальних теоретичних відомостей з курсу української літератури:

Авраменко О.М., Блажко М.Б. Українська мова та література. Довідник. Завдання в тестовій формі. I частина. ЗНО 2012. — К.: Грамота, 2011.

Авраменко О.М. Українська мова та література. Збірник завдань у тестовій формі. II частина. ЗНО 2012. — К.: Грамота, 2011.

Українська література: Хрестоматія для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання 2012 / [упорядк. Авраменка О. М.]. — К.: Грамота, 2011.

Авраменко О.М. Українська література. Міні-конспекти для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. — К.: Грамота, 2012.



Художні стратегії Тумаса Транстрьомера

Есей про лауреата Нобелівської премії з літератури 2011 року

Ярослав Голобородько,

доктор філологічних наук, професор

м. Херсон

Хоча літературу ніколи, якщо не помиляюся, не захищували до вельми "точних" сфер, проте це зовсім не означає, що не існує індикаторів із достатнім ступенем точності, які вимірюють реальний стан справ у конкретно-національному літпроцесі. З-поміж цих індикаторів варт виділити такий — можливість називання письменником подій, тенденцій і явищ, що стаються й розвиваються довкола, своїми, а якщо влучніше — їхніми достеменними іменами. Це називання — незалежно від природи свого походження (чи то спровоковане психологічною конституцією митця, чи то зумовлене сформованою соціумною традицією) — зазвичай пов'язане з виявами гранично предметного, відвертого і понятійно повнокровного погляду на світ, яким би особистісним (себто внутрішньооспрямованим) або соціопульсуючим (цебто зовнішньоцентричним) цей погляд не був. Це називання і є, власне, однією з форм письменницької, а ширше — художницької свободи, коли слова не маскують і тим паче не ігнорують реальну проблему, а рельєфно й концентровано окреслюють, формулюють та виражають її.

Культура називання речей їхніми натуральними іменами супроводжує весь мисленневий шлях Тумаса Транстрьомера — одного з найвпливовіших скандинавських поетів у форматі XX і початку XXI століть. Його судження, висловлювання виокремлюють контури го-стрих, ба навіть болючих проблем, у яких індивідуально-психологічне начало рельєфно стикається із соціумно-ментальним. Серед таких проблем — статус літературної особистості залежно від міри її успішності. Транстрьомер не лише не знімає напруженість цієї проблеми, але й навпаки — підсилює різкість її звучання. "Ставлення до письменників у Швеції, можливо, як і в Нідерландах, є двояким, — розмірковує він. — Якщо ти став знаменитим, тебе вважають дуже авторитетною людиною. Якщо потерпів фіаско, то несподівано стаєш загальним сміхови-ськом".

Ще одна проблема, в окресленні якої він робить усе вербально можливе, щоб тільки не обійти, не уникнути її незручних, колючих кутів, — це складність взаємин з письменниками своєї генерації. Тут один життєво-літературний досвід вступає в невидимий, проте майже фізично відчутний конфлікт з іншим таким досвідом — і не лише згармонізувати ці різні досвіди, а навіть примирити їх не вдається. "Дехто з тих, з ким я починав, зовсім перестали писати. Інші стали не надто популярними письменниками, — говорить Транстрьомер і просувається вглиб нюансів та тонкощів проблеми. — А я більшою або меншою мірою прославився, — і це, безумовно, погано впливає на стосунки. Себто коли ми спілкуємося як людина з людиною — нічого страшного, але як тільки мова заходить про літературу, воскресити ту прекрасну ситуацію, в якій ми всі були рівними, щедрими й сповненими сподівань, стає май-

же неможливо". Уважно-об'єктивний погляд на те, що відбувається в тобі, з тобою і навколо тебе, зорова культура, позбавлена пріоритетів міфологізації та демонізації, надають художнику (та й не тільки йому) можливості максимально точного орієнтування в почуттєво-мисленневих координатах сьогодення. А це спочатку начебто ненав'язливо й непомітно, проте врешті-решт посутньо підвищує якість результатів життєдіяльності, про що й нагадують розвиток долі та вербально-мисленневі пріоритети поета, про якого тривалий час писали, що він є лауреатом усіх престижних скандинавських премій, окрім Нобелівської.

Тумас (Томас) Йоста Транстрьомер (швед. Tomas Gosta Transtromer) народився 15 квітня 1931 року у Стокгольмі. Мати його працювала вчителькою у школі, батько був журналістом. Сім'я доволі рано розпалася, і Тумас став жити з матір'ю. Він навчався у Південній латинській гімназії Стокгольма, влітку вони часто виїжджали до моря, у шхери, де на одному з островів Стокгольмського архіпелагу — Рунмарьо (Runmarö) — мешкав його дід.

Тумас із надзвичайним інтересом вбирав у себе реалії та образи оточуючого життєпростору. У дитячі й підліткові роки його захоплення позначалися різноманітністю. Його приваблювали як віддалені території, так і ті вияви макросвіту, що знаходилися поруч. Тумасом рухала ще, безперечно, не усвідомлена, проте ініціативно виражена енергетика пошуку, пізнання. "Я мріяв стати дослідником, мандрівником. Нашими героями були Лівінгстон і Стенлі, взагалі люди такого кшталту. Завжди збирався в Африку й інші далекі країни", — розставляв акценти він у своїх давніших зацікавленнях. А поки далекі подорожі доводилося відкладати, він ретельно й завзято обстежував довкілля. Врешті, це теж були мандри, тільки близько-доступним світом. "Коли мені було одинадцять років, я дуже зацікавився колекціонуванням комах. Біологія для мене завжди була дуже важливою. Я збирав переважно жуків, у мене була велика колекція. Постійно блукав усюди із сачком у руках", — доповнював він портрет власних ранньошкільних інтересів.

Формування своєї свідомості Тумас Транстрьомер співвідносить із загальною політичною атмосферою помежів'я 1930—40-х років. Смісл його висловлювань-спогадів недвозначно вказує на те, що, незважаючи на власний дитяче-підлітковий вік і на відстороненість Швеції від воєнних подій, він гостро цікавився тодішніми "дорослими" соціодуховними проблемами. "Я виріс в часи Другої світової війни, і це для мене, безумовно, дуже важливий досвід. Швеція була нейтральною країною, але країни, що оточували її, були окуповані Німеччиною — Норвегія була окупована, Данія була окупована. Швеція була незалежною, проте водночас перебувала в ізоляції. Люди розділилися — одні були за німців, інші — за союзників. Напруга була дуже

сильною, і в дитинстві я її постійно відчував", — згадував Транстрьомер свої враження воєнного періоду. Його характеристики, як завжди, відзначалися фразовою ясністю, тяжінням до лаконічності й сконцентрованістю вербальних фарб. Стилістика називання фактів і процесів їхніми точними іменами продовжує своє оприявлення: "У нас були родичі, з якими ми були дуже близькі. Усі вони були дуже різко налаштовані проти Гітлера, і я був агресивним прихильником антинімецької коаліції. Узагалі я був у дитинстві таким маленьким професором, діти так не повинні себе вести. Я весь час усім читав лекції — і стежив за війною по газетах дуже уважно".

Після гімназії Тумас Транстрьомер вступає до Стокгольмського університету, який закінчив 1956 року, отримавши кваліфікацію психолога. Паралельно він студіює інші гуманітарні сфери — літературу, історію, релігію. Упродовж 1960—1966 років Транстрьомер працює психологом у колонії для неповнолітніх в місті Лінкьопінг, у 1980-ті — в Інституті праці міста Вестерос, де консультує робітників, які одержали важкі травми на виробництві. Він цікавиться й захоплюється музикою, передусім фортепіанною, сам багато грає. За його словами, це розвивало в ньому чуття музикальної форми, що передається й віршам. 1990-го року він переніс інсульт, що мав для нього важкі наслідки — віднялася права частина тіла. Через це Тумас Транстрьомер на-вчився лівою рукою писати й виконувати музичні твори на роялі. Нині разом із дружиною Монікою він мешкає у Стокгольмі.

Літературною справою він ґрунтовно зайнявся у юнацькому віці. На початку 1950-х років Транстрьомер виступав із віршами у шведських часописах. Спочатку відомість йому принесли переклади шведською мовою французьких сюрреалістів, серед яких був і Андре Бретон. Дебютна поетична збірка Тумаса Транстрьомера — "17 dikter" ("Сімнадцять віршів", 1954) — одразу була помічена критиками. Через 4 роки вийшла друком наступна лірична книжка — "Hemligheter pa vagen" ("Тайни на шляху", 1958). Ще дві збірки припали на 1960-ті роки — "Den halvfardiga himlen" ("Незавершене небо", 1962) і "Klanger och spar" ("Звуки й сліди", 1966). Найбільш плідним на поетичні збірки виявилися для нього 1970-ті роки, коли були опубліковані такі книжки, як "Morkerseende" ("Той, хто бачить у темряві", 1970) "Stigar" ("Стежки", 1973) "Ostersjoar" ("Східні озера", 1974), "Sanningbarriaren" ("Бар'єр істини", 1978). Ще 2 збірки побачили світ наступного десятиліття — це "Det vilda torget" ("Пустельний майдан", 1983) і "Fog levande och doda" ("Живим та мертвим", 1989). На початку XXI століття з'явилася нова збірка — "Den stora gatan" ("Велика таїна", 2004). 2011 року було видрукувано антологічний том Тумаса Транстрьомера, куди увійшли його поезії періоду 1954—2004 років.

Книгографія Транстрьомера буде незавершеною, якщо до неї не додати книжку автобіографічної прози "Minpenna ser mig" ("Спогади дивляться на мене", 1993), збірку виконаних ним перекладів "Тлумачення" (1999), де представлено німецьку, угорську, британську й американську поезію, а також книжку "Air Mail" ("Повітряна пошта", 2001), яка постала внаслідок його багаторічних дружніх стосунків з американським поетом Робертом Блаєм, що перекладав його вірші англійською мовою, і до якої увійшло їхнє взаємне листування.

Поезія і книжки Тумаса Транстрьомера перекладені 60 мовами світу. Проте є сенс наголосити не стільки на мовно-кількісному, скільки на мовно-якісному аспекті перекладання його віршів різними мовами,

що підкреслює і сам поет. Художню успішність перекладів своїх поезій він умотивовує (і, до речі, зовсім небезпідставно) тим, що цим переймалися його колеги — люди, які живуть поетичним словом і проникливо відчують його єство. "Мені пощастило, мене перекладали поети, які трохи знали шведську, — коли йдеться про таку малу мову, це рідкісна річ, — розмірковує він. — Частіше опиняєшся в руках спеціаліста з мови, який або не відчуває поезії, або взагалі нею не цікавиться". Українською його перекладали й перекладають Дмитро Паличко, Юлія-Ванда Мусаковська, Лев Грицюк.

Власну поетичну діяльність Транстрьомер потрактовує в масштабі цілком концептуальних підходів. Для нього поезія — це контакт-ціннісна альтернатива, а конкретніше — передусім комунікативна альтернатива в стосунках із просторочасом і соціумом. З-поміж основних категорій його віршових текстів варт виділити насамперед простір, позначений як граничною деталізованістю, так і топонімічною абстрагованістю. Просторові реалії в його творах немовби відкривають дорогу до відчуття категорії часу та взаємин із ним. Соціумний інтер'єр у його текстах представлено не акцентовано, радше як тло, на якому складаються й розгортаються кавалки життя. Художній зір Тумаса Транстрьомера спрямований на те, щоб виявляти такі деталі, обриси, ситуації, пов'язані з оточуючою дійсністю, які б давали змогу по-іншому дивитися на сутність цієї самої дійсності. "Поезія для мене — протилежність загальноприйнятим, звичним способам взаємодії з реальністю", — узагальнює він. Засадничі художні стратегіми й образна поетична конкретика Транстрьомера спрямовані на встановлення своїх, індивідуальних зв'язків з дійсністю-реальністю, на об'ясування таких відносин із нею, що не заряджені протестними інтонаціями, проте водночас дзвінко, зорово й рельєфно виражають іншість, окремість (не особливість — а саме так: окремість) поетового просування до неквапливого й різнозорового прочитання того, що доволі умовно позначають маловизначеними поняттями "дійсність"/"реальність".

Основна художня форма, яку практикує і розроблює Транстрьомер, — це вірш у прозі. Саме так, не стільки верлібр — скільки вірш у прозовій інтерпретації, прозовому обрамленні, можливо, навіть так — вірш, формально стилізований під прозу. Себто такий, що оприявнює ресурси своєї внутрішньої свободи, лімітовані лише задумом і вербальним вибором митця. Така форма становить собою поетично-прозову структуру, наділену цілісністю й органічністю. У цих характеристиках провідна й визначальна (навіть структурно, на рівні розташування термінологічних понять) номінація — вірш, поетичне начало. "Вірші у прозі — давня європейська традиція, особливо відчутна у Франції, — розмірковує Тумас Транстрьомер. — Коли наприкінці сорокових років я почав писати, то прочитав книжку, що виявилася для мене дуже важливою — "Дев'ятнадцять сучасних французьких поетів". Там було багато віршів у прозі — Рене Шара, Еліаде, Реверді... Виявилось, що цей жанр для мене — абсолютно природний".

Цілком умотивовано те, що віршові форми Транстрьомера в оригінальному виконанні позбавлені рими. Якщо б вірші у прозі були заримовані, то це б виглядало як стратегічне руйнування жанру. Й тоді існування самого жанрового канону було б піддано сумніву: який же це "вірш у прозі", якщо від явища прози у ньому мало що залишається? Проте в окремих перекладах — ідеться про експериментальну практику

російського поета й перекладача Іллі Кутіка — вірші Тумаса Транстрьомера подано й потрактовано в римований спосіб. Викладаючи "ланцюжки" свого руху до відчуття-усвідомлення тонкощів його поезії, він не міг не звернутися до проблеми відмови від римування в європейській художній культурі, виокремивши аргументи суто естетичного, точніше, естетико-семантичного ґатунку. "Я почав перекладати Томаса Транстрьомера (хоча він погоджується, що більш точною — відповідно до шведської фонетики — є все-таки форма "Тумас", але продовжує послуговуватися тим варіантом імені, що була поширеною в російській перекладацькій традиції раніше — Я.Г.) в минулому столітті — в 1990 році. Перекладати почав так: з роздумів, — розповідає Ілля Кутік. — Зі шведською поезією (тоді вже) був я, взагалі, непогано знайомий. Так, не римуєть вони. А хто у Європі римує (нині)?! Рима у європейській поезії — єсть каламбур або електрогітара (під/ для неї — і римують!). Рима єсть несерйозність (перша ознака оної), реґістр зниження (смыслу)". Окрім тези про риму й римування як причетність до нижчих ліг поетичного чемпіонату, Ілля Кутік, який нині мешкає в Чикаго і вірші якого перекладають у світі різними мовами, висловлює ще одну цікаву (для української поетичної практики) думку — про ідентифікацію "європейськості" поезії через тест на відсутність / наявність римування. "Неможливо зараз у Швеції писати кінцевими римами, — стверджує він, — це й не прийнято, бо вважається, що інакше шведська поезія не вписується, а, точніше, не вписалася б у європейський контекст". Обґрунтовуючи своє рішення як перекладача "заримувати" Транстрьомера, він пояснює це прагненням зробити його "своїм", ментально близьким російській поезії, що трималася й нерідко продовжує триматися на римованій партитурі мислення.

Поезія Тумаса Транстрьомера зосереджена на виявленні й оприявленні недостатньо "прописаних" граней і якостей реальності. Серед життєво-буттєвих форм у його віршах чимало чуттєво доступних і семантично прозорих, проте поруч із ними акуратно вигаптовуються й ейдоси (формообрази) із концептуально невизначеною, непроясненою семантикою. Чіткість поетичного зображення м'яко межує з майже акварельною розмитістю. Смыслові категорії не мають бути нівельовані безнадійною одноримністю і спокусливою доступністю. Між конкретними реаліями і метафориною в поезії Транстрьомера завжди відчувається й простежується місток, виникає відчуття, що погляд поета еніґматично мандрує поміж концептами реалій та сув'язю тропів. Ці мандри ностальґійно провокують думку про те, що достеменна реальність ніколи не може бути завершеною, позаяк якщо це, наприклад, трапиться, то вона застигне, замре, прохолоне, укриється кригою та автоматично перетвориться на нерухливу мертвілу ірреальність.

Вірші у прозі Тумаса Транстрьомера розширюють зорово-мисленнєві уявлення про реальність, принаймні трансформують ту, що існує у текстових координатах. У цій реальності поряд із абсолютно земними законами спроможні діяти альтернативні, скажімо, може, як це вербалізовано у поезії "Місце в лісі", спрацьовувати "закон гравітації навпаки". Це коли "будинок тримається якорем за небо, щоб не впасти, і падає вгору" ("Місце в лісі", переклад Дмитра Павличка). Або цілком може не лише відбуватися, але й спостерігатися процес, що доцільно схарактеризувати не інакше, як настання смерті часу чи то особисте свідчення про смертність часу. Це уможливується в текстовій ситуації, коли "ми стояли під деревом і відчували, / що час

провалюється і зникає" ("Дзвін", переклад Дмитра Павличка). Мислення Тумаса Транстрьомера не потребує повного й усебічного спростування законів і явищ земного життєпростору, воно спроможне цілком природно уживатися із земними порядками. Однак стратегічно воно спрямоване на виявлення знаків і ресурсів існування альтернативного простору (альтер-простору), що дає змогу подивитися під складнішою оптикою на форми існування людини й тремкий парадоксальний макрокосм, у якому це існування відбувається.

Тихі кімнати.

Меблі, готові до злету, в місячній сяйві стоять.

Обережно себе покидаю,

Іду крізь ліс незаряджених стрільб.

("Postludium", переклад Дмитра Павличка)

За поетичною концепцією Транстрьомера, реальністю є все те, що є можливим хоча б гіпотетично, а ейдоси реальності якщо не залежать від слова, то принаймні можуть бути намічені, окреслені в ньому, що вже уможливує їхнє побутування. Як це не парадоксально прозвучить, але присутність "контр-гравітаційних" вимірів та "безчасових" станів, одне слово, наявність сформованого і докладно виписаного альтер-простору підсилює відчуття довіри до того, що відбувається у просторі віршів, позаяк довіра виникає передовсім там, де є рух до нової якості мислення та дії.

Транстрьомерові поезії досить подібні до колажних форм. Вони завершені настільки, щоб інтонувати виразним образним звучанням, і водночас не завершені рівно настільки, щоб цим натякати на можливість вербально-візійної перспективи. З-поміж прийомів утворення цієї перспективи виділяється сегментування тіла вірша. Тумас Транстрьомер складає тіло вірша із сегментів (міні— або мікроструктур), що на перший погляд можуть видаватися не надто взаємодотичними, поєднаними за принципом примхливого й подекуди спорадичного зведення, зіткнення, проте саме це відчутно розмикає предметно-образний простір, вказуючи на тенденцію його тяжіння до безкінечності. "Типовий для мене спосіб писати — особливо коли йдеться про довгі вірші — збирати їх із фрагментів, що сповзаються в одне місце, немов мурашки до мурашника, куди несуть свої замітки й спостереження, — відрефлексовує Транстрьомер. — Насправді аналогія не зовсім є влучною, оскільки в мурашнику все знадобиться, а у вірші — не обов'язково". Він сегментує вірш не тільки у структурному сенсі, але й на рівні фабульної нарації, не затискуючи оповідний голос в одному-єдиному річищі, а навпаки, даючи змогу йому вільно вібрувати різними супутніми або додатковими тембрами.

У його віршах у прозі нерідко присутній "я"-персонаж. Він не прагне перебирати на себе роль структурного й смыслового центру вірша. Він відводить собі місце того, хто перебуває неподалік від обсервованих і зображених реалій, можливо, зовсім близько, поруч з ними, але не більше того. Для Транстрьомерового "я"-персонажа присутнім є не те, що стається у ньому самому або замкнено на його "я"-відчуттях і "я"-реакціях, а те, як відбувається дотик до того, що знаходиться доквіл людини та її життя, і як прочитується усе те, що супроводжує людину на її дорозі. Власне, "я"-персонаж здійснює своє, особистісне прочитання тієї стримано азартної строкатості й сумлінно невпорядкованої розмаїтості буттєвих знаків, що надсилає йому Шлях.

Вірші Тумаса Транстрьомера вельми поцінував

Йосиф Бродський, лауреат Нобелівської премії з літератури 1987 року. Більш того, він визнавав творче значення Транстрьомера для власної поетичної культури і навіть говорив про його певний вплив на себе. Вони познайомилися в 1970-х роках, Бродський близько приятелював із ним, перекладав його вірші російською мовою, з інтересом знайомився з його перекладами, виконаними іншими поетами, і вважав Транстрьомера найбільшим поетом кінця ХХ століття. 1994 року на острові Готланд (Gotland, Швеція) було організовано й проведено поетичний форум — "Фестиваль Тумаса Транстрьомера і його друзів", на який приїхало чимало очікуваних гостей. Запрошували й Йосифа Бродського, проте погіршення його стану здоров'я завадило цьому (перенісши у 1970-ті роки два інфаркти, в останні роки життя він важко хворів на серце). В Бродського є вірші "Томасу Транстремеру" й "Томас Транстремер за роялем", датовані 1993 роком. Із манерою шведського поета ці два вірші споріднює тяжіння до гіперметафорики. Якщо у Транстрьомера метафоричні згустки заряджені насиченою, концентрованою тональністю, то в Бродського метафоричні рисунки оздоблені "пропічними" акцентами.

Тримаючись рефлексійної стратегії називати речі їхніми якнайвлучнішими іменами, Тумас Транстрьомер аналітично й виважено розглядав внутрішні складнощі, пов'язані з літературною справою, які йому та його колегам-поетам доводилося переживати і долати. Серед цих складнощів — особистісні відчуття митця та зовнішнє сприйняття його роботи. "Проблема письменницьких занять у тому, що ти виносиш щось із середини назовні, — говорить він. — Але водночас усе висловлене в тексті має бути зрозумілим читачеві, який ставиться до цього тексту зовсім інакше, дивиться на нього холодним поглядом і не відчуває ніякого натхнення. Для молодого поета це певний шок, оскільки спочатку видається, що усі так само натхненні, як ти сам". Транстрьомеру вдалося жити й проживати у своїх віршових текстах таке життя, щоб те, що він виносив "із середини назовні", ставало не лише "зрозумілим читачеві", а й суголосним та близьким йому. Саме тому 6 жовтня 2011 року відбулася подія, на яку в поетичному й літературному соціумі доволі давно очікували — було оголошено про присудження Нобелівської премії Тумасу Транстрьомеру "за те, що його короткі,

Реальний і паралельний світ, або На березі сподівань Галини Малик

Лілія Овдійчук,

кандидат педагогічних наук

м. Рівне

Ім'я Галини Малик як дитячої письменниці асоціюється перш за все з її "Злочинцями з паралельного світу" та "Злочинцями з паралельного світу — 2". Цей твір унікальний в українській літературі, оскільки чорнобильська тема для дитячого читання не розроблялася. Чорнобиль та постчорнобильські реалії, їх вплив на навколишній світ: людей, тварин, рослини — розкрито високоталановито і безпачосно. Проте це не констатація фактів, це художній твір, у якому зміст, персонажі, образи-символи підпорядковані строгій авторській ідеї: утвердженні людського в людині у ставленні до навколишнього світу.

За напруженим динамічним сюжетом приховані серйозні проблеми: екологічні — як вплинув Чорнобиль на Україну та українців (торгівля дітьми, поява мутантів, мародерство); моральні (діти Чорнобиля, кинуті напризволяще, людське і стадне в людині; жадоба збагачення будь-якою ціною: "бісніс"! (себто бізнес, пречудовий і точний авторський новотвір — куди біс ніс, туди і йшов); проблеми життя людей і тварин, анекдотична бюрократизованість чиновників, їхнє вміння "поховати" будь-яку справу.

Епіграфом до першої книги є цитати з "Книги Еклезіаста": "... і нема над твариною вищості людям" та "Хто те знає, чи дух людських синів підіймається вгору, і чи спускається вділ до землі дух скотини?" Втручання у життя людей і тварин прибульців з паралельного світу — прийом, обраний автором для розгортання сюжету. Власне для того, аби зібрати в одному місці безпритульних покинутих тварин, птахів, хлопчика і навести лад у світі, де господарями є люди.

Персонажі твору колоритні і різнохарактерні. Хлопчик Хроня, втікач з інтернату, обділений долею, але співчутливий, добрий, не зіпсований принизливими

обставинами життя. Він ділиться останнім шматком хліба з бідолашним псом Рексом. Собака — його вірний друг, спостережливий і сторожкий, тверезомислячий, критичний, завжди готовий захистити тих, хто поруч і хто слабший. Кіт Рата, цинічний, нахабний, нечесний, продажний, служить тим, хто платить. Хом'ячок Хомка сенсом свого життя вважає ситість шлунка і харчові запаси. Йому незрозуміле, дивне і шкідливе слово "свобода" та пов'язані з ним незручності бездомного існування. Хомка видав і зрадив друзів без найменших докорів сумління, ще й злукавив, надавши своєму вчинкові шляхетного забарвлення: зробив як свідомий громадянин. Мова його пересипана промовистими приказками і прислів'ями: "Моя хата скраю", "Своя сорочка ближче до тіла", "Риба шукає, де глибше, а я — де ліпше". Хом'ячок втратив здатність говорити, як тільки потрапив до клітки й отримав омріяне сите, безпечне і бездумне життя. Шотландська вівчарка Доллі, інтелігентне створіння, не пристосоване до жорстких і незвичних умов цього світу, у який довелося потрапити після смерті господаря, вченого-філолога. Її вишукана мова дисонує з мовленням оточення: грубим, лайливим, звульгаризованим, криміналізованим суржилом. Вона намагається впливати на товариство, до якого потрапила, розкрити справжні цінності в житті. Папуга Фері дуже нагадує загальновідомого персонажа мультфільму про блудного папугу, легковажного і безпринципного, який тільки й здатен повторювати чужі думки, вислови й за першої нагоди емігрує.

Спосіб життя товариства безпритульних диктують голод і холод. Питання: їсти крадене чи ні — вирішується на користь першого, бо це спосіб виживання. Проте дуже чітко простежуються різні життєві

принципи: їсти, щоб жити, чи навпаки? Лейтмотивом проходить глибока думка: проблеми у бездомних людей і тварин однакові: відсутність їжі і даху над головою, і, що найгірше — незахищеність, постійна загроза життю, самотність, покинутість, втрата сенсу життя.

Кожен із цих героїв має свою сумну історію, яка розкриває причини такого існування. Усі вони мали господарів. Якими вони були — авторка показує кількома штрихами. І стає зрозумілим: небагато з них по-справжньому любили чотирилапих і піклувалися про них. Процес втілення в життя помсти-виховання, розроблений Ратою, є основою першої книги. Дуже швидко ця неоголошена війна перетворюється на розбій і кримінальні "розборки". Проте не викликають співчуття покарані: перелякана Ариадна Трохимівна, колишня господарка Рати, садист і мучитель котів Шкіря, злочинно байдужа до всього, крім улюбленого сина, мати Шкірі.

В епілозі в паралельному світі відбувається суд над трьома громадянами (імена дуже прозорі: Пол, Тер і Гейст), втручання яких у світ людей призвело до збільшення кількості негативно зарядженої енергії у Всесвіті та спричинило загрозу порушення Всесвітнього Балансу Добра і Зла. А в цей час на екрані міжсвітового зв'язку хлопчик Хроня і пес Рекс, яких на маленькій Землі розшукує міліція, безперешкодно прямують через гори, пустелі, переступають невеликі моря і протоки між континентами, бредуть по коліна у хмарах до майбутньої книги.

У другій книзі "Злочинці з паралельного світу — 2" основна сюжетна лінія — подорож в Зону, у Прип'ять, мертво місто, де Хроня прагне знайти хоча б якісь сліди своїх близьких. Хлопчик потрапляє у складні ситуації, зустрічається з різними людьми: добрими і злими, байдужими і співчутливими, жорстокими і милосердними. Допмагають йому реальні і нереальні герої, фантастичні речі (вуглинка, нашійник). Багато чим це нагадує страшну казку, але ще більше тут жорстокої реальності.

Перший, кого зустріли в Зоні Хроня і Рекс, був мутант, потвора Чмак (пляшкоїд), який підзаряджався від атомного реактора і з неймовірною швидкістю поїдав пластиковий непотріб. Крук Гай теж житель Зони. Це особливий персонаж, йому 305 років, він виголошує біблійні істини, бачить значно більше і глибше, ніж інші, аналізує, чітко розмежовує біле і чорне. Гай — носій авторської ідеї про мудрість, вічні непроминальні цінності.

Цікаві персонажі Цур і Пек, хранителі вогнища роду, яким дана велика сила знань та віра у незнищенність і вічність роду людського. Правда, Цур згадує про своє справжнє призначення рідко, бо його улюбленим заняттям є споглядання реклами у телевізорі. Пек же любить сидіти перед дверцятами пічки і невідривно дивитися на мерехтливі племінці на вуглинках.

Ці дивовижні дітки, у яких повиростали на головах вербові гілки, здатні на різні чудесні перетворення. Вони дали прихисток двом прибульцям, і згодом, дізнавшись про мету мандрівки, приводять їх до місця, яке названо часовим розломом. Таким чином Хроня з друзями потрапив в інший вимір, у світ, де відчув себе частинкою цілого — свого роду — і зрозумів, що він не самотній у цьому світі. Дуже щемко виписані сторінки, в яких йдеться про звикання Хроні до свого прізвища (а воно дуже промовисте — Поліщук), яке йому повідомив Ігор Володимирович, оператор з третього блоку атомної станції. Цей чоловік знав Хрониного батька і під час короткої зустрічі впевнився (і не лише за зовнішньою схожістю), що перед ним син Олекси Поліщука. Усвідомлення, що він не покидьок, не без-

батченко, що тато й мама у нього порядні й чесні люди, яких першими зачепило смертоносне крило Чорнобиля, — робить хлопчика впевненим і гордим.

Важливе ідейне навантаження мають у творі образи перевертнів-вовкулаків. Це конкуренти банди Ацетона з полювання і продажу дітей. Ватажком у них Вульф, глава Ордену, якому й належить викрадений круклом дорогої нашійник. Авторка одягає бандитів у цілком пристойні чорні костюми, білі сорочки, краватки, у них гладенько зачесане волосся, зібране у жмут. І якби не чорні окуляри, зброя, мета появи, поведінка, їх можна було б сприйняти за держслужбовців найвищого рангу, які щойно вийшли із засідання кабінету міністрів чи з офіційного рауту. Проте це прозорий натяк, що імпозантний вигляд оманливий, він лише завуальовує вовкулацьке нутро.

Ацетон (кличка говорить про цю особу майже все) та його дружки, навпаки, мають типову бандитську зовнішність: бритоголові, в шкірянках, а поведінка й мова відповідає способу їхнього життя та заняттю, яке обрали для себе.

Ще один персонаж — Зона. Вона не мертва, бо живе своїм життям: денним і нічним. І незважаючи ні на що, це споконвічна українська земля, яка зберігає дух народу навіть у покинутих пограбованих хатах. Це кількатисячолітня історія, яку неможливо знищити ні атомом, ні мародерами, ні людським забуттям.

Мова твору — це суміш добротної авторської та суржику, сленгу, мовлення соціальних низів: безхатьків, злочинців, а також різних соціальних груп і прошарків: міліціонерів, провідників, таксистів, науковців, службовців, домогосподарок, бізнесменів, депутатів, бандитів. Перш за все, це лексика, яка містить багато слів-покручів, русизмів, вульгаризмів: "чуваки, бакси, нащот, спешка, блін, жратва".

Важливим елементом творення характерів героїв є діалоги (полілоги), у яких через мову дійових осіб простежуються спосіб життя, принципи, світогляд персонажів. Зокрема, в епізоді про відвідання мера міста доволі колоритною і незвичною компанією яскраво зображено, хто є хто: "Нарешті мер поклав слухавку й одразу закричав:

— Это хто тебе разрешил заходить сюда с сабаками?

— Ніхто не розрешав, — сказав Хроня, — але ви не бійтеся, ми ненадовго. Ми лише запитати, чи вам відомо, скільки у нашому місті живе безпритульних людей, і собак, і котів...

— ...У меня двадцать заводов і тридцять ресторанов, — сказав мер, — мнє некогда підтірать задніцу каждому коту. Етім пусть займається міліція. Бездомних детей — в інтернат, бездомних собак — атлавлівать і унічтожать, Марія Петровна! — гукнув він. — Где мая ахрана?" [1, с.35]

Цікаво, що кіт Рата, який уважно придивлявся до мера, зробив висновок: "Чуваки, гля, а він на мене схожий!" До речі, ця схожість виявилася не тільки зовнішньою і не випадковою. Спосіб керівництва у персонажів однаковий, тільки масштаби різні.

Спочатку спотикання на окремих словах та відчуття мультності, потреби замінити вульгарні, лайливі слова іншими, нейтральними, змінюється переконанням, що твір більше втратить, ніж набуде. Зокрема, втратить на справжності, зникне колорит і правдивість зображеного реального світу. Цікаво трансформовані кліше, якими послуговуються сучасні політики, чиновники, телеведучі, творці й озвучувачі реклами. Такі фрази вкладені в уста негативним персонажам: котові Раті, папузі Фері, меру, Ацетону, Вульфу.

Інтонація і стиль викладу змінюються залежно від описуваного: чи то співчутливо, коли йдеться про Хроню, Доллі, Чіпа; чи іронічно — коли читаємо про Фері, Рату; обурено і з відразою — в описі секретарки чи мера, Аріадни Трохимівни, Шкірі.

Галина Малик тонко і точно змальовує сучасний жорстокий світ, його дволикість, нічого не пригадуючи, не припудрюючи. Але все ж як багато мудрого, доброго, вічного на цій землі. Неважливо, чи ця ідея доброти втілена у чеченця Джохара, який, ризикуючи собою, врятував хлопчика Хроню, хоча мав би, за логікою свого нинішнього життя, віддати його банді Ацетона; чи простежується у вчинкові вівчарки Доллі, яка у передсмертних муках все-таки добрела до кладовища і померла на могилі свого господаря, професора філології.

Рівновага Добра і Зла у людському світі збережена автором у творі: незважаючи випробування і перешкоди, щасливий випадок допоміг Хроні знайти гроші, поїхати до Бердянська у пошуках своїх рідних. Проте історія не завершується хеппі ендом, але є надія на те, що хлопчик знайде себе у цьому світі (і своїх рідних також).

Цікаво зображений автором паралельний світ, у якому все навпаки: люди помінялися місцями з тваринами. Такий прийом дає зрозуміти авторську ідею: у світі людей і тварин мають бути гармонійні стосунки, бо на цій землі все створено для розумного співіснування усіх живих істот.

У книзі Галини Малик можна простежити інтертекстуальні зв'язки, які виявляються через цитати з інших літературних творів, ремінісценції. Уже згаданий персонаж крук Гай дуже доречно виголошує біблійні премудрості, які стали афоризмами: "Блаженна та людина, що завжди обачна", "Є час мовчати і час говорити", "Хто в невинності ходить, той ходить безпечно, а хто кривить дороги свої, буде виявлений". Окремі епізоди і персонажі з книги впізнавані, оскільки майже дослівно або опосередковано відтворюють уривки з культурних кіно- та мультиплікаційних фільмів радянського періоду, а також світових літературних дитячих бестсе-

лерів. Наприклад, Аріадна Тимофіївна нагадує домогосподарку фрекен Бок, папуга Фері — відомого блудного Кешу. Перевиховання котом Ратою своєї господині схоже на приборкання Матильдою (з однойменної книги Роальда Дала) пані Транчбул. Аріадна Тимофіївна перераховує украдені речі, множачи їх на два, а то й на три — так, як це чинив зубний лікар Шпак у фільмі "Іван Васильович змінює професію".

Обіграння відомих сюжетів, висловів збагачує й урізноманітнює твір. Його цікаво читати дітям і дорослим. Але найважливіше, що "Злочинці..." спонукають до осмислення сучасних реалій життя з незвичного боку: з паралельного світу, який не видається дуже фантастичним. На межі цих світів, у їх єднанні, напевне і є берег сподівань героїв книги Галини Малик.

Оригінальність сюжету, важливі проблеми, поставлені у творі, і їх вирішення, розуміння психології сучасних дітей робить цю повість цінним надбанням сучасної літератури. Це й дало підстави включити твір, точніше, уривки з першої книги, до проекту програми з української літератури, укладеної колективом під керівництвом Н. Волошиної (Інститут педагогіки НАПН України) [3, с. 7]. На жаль, у чинній програмі цього твору немає, а для додаткового читання пропонується п'ятикласникам авторами нового проекту програми з української літератури для 5—9 класів [4].

Література

1. Малик Г. Злочинці з паралельного світу. — Львів: Світ, 2001. — 72 с.
2. Малик Г. Злочинці з паралельного світу — 2. — Львів: Світ, 2003. — 96 с.
3. Проект програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5—12 класи // Українська література в загальноосвітній школі. — 2002. — №5. — С. 2—64.
4. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/zvyazki-z-gromadskisty-ua-z>

УДК 821.161.(092)

Образ книги (книжника, письма) у "Повісті минулих літ"

Тетяна Клименко,

здобувач Житомирського державного
університету імені Івана Франка

У статті розглядається книжна мудрість як активна духовна цінність гармонізації інтелектуального й культурного життя людини середньовіччя. У своєму дослідженні автор спирається на текст "Повісті минулих літ" та вибудовує погляд на писемну творчість, її різноманітність, просвітницьку спрямованість і прагнення закарбувати у слові почуття та прагнення людей того часу.

Ключові слова: топос, книга, книжність, літописець, мудрість.

Топос книги (письма) з'являється у "Повісті минулих літ" відтоді, як на Русі запроваджується християнство. Вирішальне значення для становлення писемної творчості на руському ґрунті мали візантійські літературні взірці. У пору їх первинного осмислення на Русі (кінець X—XI ст.) у візантійській літературі вже існував культ писемного слова і книжності, породжений Святим Письмом. Ідея Животворного Слова стала наріжним каменем у грандіозній будові середньовічної вербальної культури, оскільки, за св. Августином, "слово — сам Бог, що є правдивим світлом, яке просвічує кожну людину, що приходить на цей світ" [1, 114]. Старозавітні пророки і новозавітні апостоли не лише проповідують усно, а й

пишуть книги, послання. Книга сприймається як втілення слова, отож стає святиною, джерелом Слова — божественного світла. Священний текст має трансцендентний характер, труд книжника набуває релігійного ореолу, азбука сприймається як вмістилище невимовних таємниць.

Книжність поступово витісняє культ усного слова, притаманний античності, постає співака (оратора) поступається образу книжника; "слово" все більше асоціюється з текстом, книгою [2, 202]. Записане слово адресується читачеві і слухачеві, внаслідок чого виділяється тип "ученого" (знавець письма, його відтворювач-переписувач) і проповідника (він

проголошує текст для тих, хто не знає письма). У такому контексті переосмислюється й образ мудреця, котрий в античні часи поставав як володар істини, яку він повідомляв усно під час особистого контакту з людьми. У середньовічну добу поняття "мудрість" мало передусім божественний смисл, який давався через слово Боже, записане у священних книгах. Світ уявлявся як текст, що складається із знаків, котрі вказують на приховану суть реалій-речей. Отож у гносеологічному сенсі світ не пізнавався, а мав бути осягненим через слово; "знати" — означало знання, що йдуть від Бога, своєрідне одкровення, а не вивчення самого світу. Відповідно, мудрість — це не збагачений пізнанням інтелект, не рівень суб'єктно-об'єктних відносин і навіть не стан внутрішньої свободи, яку дає розуміння світу. У давньоруській традиції, як зазначає В. Горський, можна виділити дві форми мудрості. Одна з них базується на християнській моделі культурної людини, котра прагне осягнути істину за допомогою авторитетних книг, насамперед Святого Письма ("знання книжне"). А друга передбачає уявлення про розум як досвідченість ("смиленість", за Данилом Заточником) [3, 139].

Запровадження християнства на Русі створило у словесній творчості ситуацію, в якій виникає конфлікт висловлювання, що було водночас наслідком зіткнення двох типів культур (автохтонної та візантійської). Тип усного висловлювання не задовольняє ідеологічні потреби молодій державі, тому витісняється іншим типом — книжним. І якщо Данило Заточник ніби прагне примирити обидва типи, патетично вигукуючи у своєму "Благанні": "Зведись, славо моя, зведись у псалтирі і гусях!", то Кирило Туровський, ідеалізуючи "книжний розум" ("вони єсть скарби вічного життя"), протиставляє книжникам — співаків; та ж антитеза зустрічається у "Слові о полку Ігоревім", де автор відмежовується від усього словесного мистецтва Бояна. В умовах християнізації Русі увиразнюється потреба літературності, підсилена поширюваним культом Святого Письма. Відтак не випадковою є настанова (на державному рівні) залучати до книжного вчення. Володимир, охрестивши Русь, "став у знатних людей дітей забирати і віддавати їх на учення книжне" [4, 66]. Ярослав "зібрав писців многих, і перекладали вони з гречизни на слов'янську мову і Письмо Святе, і списали багато книг. І придбав він книги, що ними поучаються віруючі люди і втішаються ученням божественного слова" [4, 89].

Типове для часів Київської Русі трактування книжної мудрості знаходимо у "Повісті минулих літ": "Велика бо користь буває людині од учення книжного. Книги ж учать і наставляють нас на путь покаяння, і мудрість бо, і стриманість здобуваємо ми із словес книжних, бо се є ріки, що напоюють весь світ увесь. Се є джерела мудрості, бо є у книгах незмірна глибина. Ними бо в печалі ми втішаємося, вони є уздою стриманості" [4, 89]. Далі літописець посилається на Соломона, котрий прославляв мудрість, яка є "світло, розум і смисл", якою "царі царствують і сильні пишуть правду". Книжна мудрість отожднюється з користю для душі: "Якщо бо пошукаєш

ти в книгах мудрості пильно, то знайдеш велику користь душі своїй" [4, 90]. Але які ж книги, на думку літописця, є джерелами мудрості? Відповідь однозначна: "бесіди пророків, євангельські повчання і апостольські, і життя святих отців", бо саме завдяки цим книгам можна "бесідувати з Богом або святими мужами" [4, 90].

У літописі відображено і наївну підозрілість навернених до християнства: коли Володимир забирав од матерів дітей "на учення книжне", то їх "оплакували, як померлого". Сам же літописець переконаний, що з поширенням учення книжного збувається пророцтво на Руській землі, яке говорить: "У ті дні почують глухіі слова книжніі і ясною буде мова недорікуватих" (Ісайя, 24:18) [4, 593]. Алгоритичною гіперболою зроблено натяк на язичників, котрі без книжного слова уявляються "німими і глухими"; пізнання "книжних слів" — милість Божа, благодатне просвіщення. До розгорнутої метафори, вибудованої у формі художнього паралелізму, вдається літописець, оцінюючи заслуги київських князів: "Володимир землю зорав і розм'якшив, себто хрещенням просвітив, а сей великий князь Ярослав, син Володимирів, засіяв книжними словами серця віруючих людей, а ми пожинаєм, учення приймаючи книжне" [4, 89]. Книжна мудрість, отже, животворна, рухома, активна духовна цінність, яка має не лише ідеологічний (релігійний) сенс, а й гармонізує інтелектуальне й культурне життя людини.

Топос книги пов'язується у "Повісті минулих літ" не лише з іменами князів Володимира Великого та Ярослава Мудрого, а й з одним із засновників Києво-Печерського монастиря Феодосієм. "Почитаніє книжне" належить до характерних рис цього ченця, зокрема йдеться про псалми Давидові, якими Феодосій умів "проганяти бісівські намови", радив інокам "мати любов у собі до молодших, і до старших смирення і послух" [4, 119].

Про книгу (учення книжне учення, книжну мудрість) літописець промовляє нечасто, бо його займають більше історичні події — військові походи князів, боротьба з агресивними чужинцями (печеніги, половці), укріплення міст і держави загалом, спорудження церков та монастирів, князівські міжусобиці та дипломатичні справи державців, тож книга відходить у тишу монастирських келій, де переписуються тексти, пишуться нові руські твори, читаються книги священні і навіть мирські. Саме у тому середовищі твориться писемна творчість — література, судячи з тематики і жанрових форм якої, можна скласти уявлення про її різноманітність, просвітницьку спрямованість і прагнення закарбувати у слові почуття та прагнення людей того часу.

Література

1. Августин. О Граде Божиим // Творения бл. Августина. В 5 ч. Ч. 4. — К., 1905. — 312 с.
2. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы / С. С. Аверинцев. — М.: Наука, 1977. — 209 с.
3. Горський В. Дещо про критерії людської гідності у XII ст. ("Моління" Данила Заточника) / Вілен Горський // Київ. — 1993. — № 11. — С. 139—149.
4. Літопис Руський / за Іпатським списком переклав Леонід Махновець. — К.: Дніпро, 1989. — XVI + 591 с.

Татьяна Клименко. Образ книги (книжника, письма) в "Повести временных лет"

В статье рассматривается книжная мудрость как активная духовная ценность гармонизации интеллектуальной и культурной жизни человека средневековья. В своем исследовании автор опирается на текст "Повести временных лет" и выражает свой собственный взгляд на письменное творчество, его разнообразие, просветительскую направленность и стремление запечатлеть в слове чувства и стремления людей того времени.

Ключевые слова: топос, книга, книжность, летописец, мудрость.

Tatyana Klimenko. The image of the book (scribe, writing) in the "Tale of Bygone Years"

The article deals with literary wisdom as an active spiritual value of harmonization of intellectual and cultural life of the Middle Ages. In their study, the author draws on the text "Tale of Bygone Years" and builds its own view of the written work, its diversity, educational focus and desire to capture in word sense and desire of people of that time.

Keywords: topos, the book knyzhnist, chronicler, wisdom.



Народнопісенні універсалії в індивідуально-авторській інтерпретації Михайла Стельмаха

Тетяна Беценко,

У статті з'ясовано поняття народнопоетичних універсалій (в загальному аспекті); розглянуто специфіку мовнообразної системи ідіолекту М. Стельмаха; звернено увагу на особливості актуалізації народнопоетичних універсалій в мовотворчості письменника; зроблено висновки про специфіку стильової манери митця.

Ключові слова: народнопоетична універсалія, стиль, мовотворчість.

Мовотворчість Михайла Стельмаха — своєрідне явище в історії національної словесно-образної творчості. Стилєтвірна манера письменника є органічним поєднанням індивідуально-авторського начала та народнопісенної традиції у різному їх конкретно-образному втіленні. Національно-мовний колорит творчої індивідуальності письменника постає як відображення національної картини світу в усіх можливих формах її буттєвості. Роман "Дума про тебе" є одним з творів письменника, що синкретизує ці начала. У ньому митець на прикладі мовнообразних різноструктурних одиниць засвідчує по-справжньому мистецьки довершене злиття фольклорно-пісенної традиції та власне авторського її сприйняття, осмислення та мовно-почуттєвого інтерпретування.

Мовнообразний універсум письменника, сформований на ґрунті народнопісенної традиції, фіксує найменші подробиці із духовного, матеріального, власне буттєвого (фізичного) життя нації, пор.: "вони вийшли із школи і наосліп побрели вуличками села, побрели у вересневу югу, бо ж і вересень має такі дні, в яких неждано, як у жнива, гаряче заімлиється і загойдається обрій. З розхристаної вулички, яка обривалася не тинном, а двома струмками червоної мальви, вони ввійшли в бабине літо, що пливло над пашистами стернями і шамотіло на свіжих скиртах" (с. 184) — у пейзажному малюнку Михайло Стельмах активізує одвічні, отже, універсальні реалії з хліборобських буднів наших предків: *жнива, скирти, стерні*, навколо яких розгортається оповідь, називає предмети господарського призначення, характерні для облаштування житла українців, — *тини*, найменування рослин, що є атрибутами хатнього дворища: *мальви*, вводить у оповідь поняття *бабине літо* — для найменування особливо теплої пори осіннього періоду. Або порівняймо інший словесно-образний малюнок: "І раптом Богдан полегшено перевів подих — це не людина, а самотній вітряк журився у мертвім полі" (с. 8) — *вітряк і поле* — давні складники національної картини світу.

Дух народності, що притаманний індивідуально-авторській художній системі М. Стельмаха, — провідний, визначальний критерій творчості митця.

Про що б не писав М. Стельмах — кожен рядок його словесно-образного мислення спроектований на зображення національно-культурної традиції в усіх її формах буття; відтак письменник вивершує цілісну картину національного світопростору з усіма подробицями: "тут всі дерев'яні стіни захопили полководці, кінні й піші, а над столом сидів старий кобзар, його

чорні руки лежали на кобзі, а сліпі очі тягнулись до неба, до невидимого сонця, з якого на картину проливалось кілька скалок" (с. 165), "Від озеречка, тихо ступаючи по землі, піднімалась бабуся, в руці вона несла пучок татарського зілля" (с. 169), "— ось ваша хата, і кімната, і айстри на честь поета, — поторгав Іван глечик з квітами. — Я вже домовився із сторожихою: вона до самої зими буде носити тобі квіти, а взимку поставимо пучок калини чи горобу" <...> (с. 165), "Як і торік, за сусідським двором заскрипів журавель, з відра на траву пролилась вода і сказала землі: жись-жись" (с. 231). Помічаємо, що в усіх описах письменник вдається до актуалізації таких реалій, які є складниками національних уявлень про минуле народу, його звичаї, побут, умови життя тощо, як-от: *кобзар, кобза, татарське зілля, глечик, калина, журавель*.

Що ж зближує мову Михайла Стельмаха з мовою фольклору? Насамперед — це наявність стійких, регулярно повторюваних словесно-образних одиниць різної структури: фольклорних слів-символів, метафор, епітетів, порівнянь — в широкому розумінні — мовноестетичних знаків національної культури. У народнопісенному континуумі разом вони формують фольклорний (фольклорно-пісенний, народнопісенний) універсум, а в ідіолекті окремого митця слугують маркерами фольклорно-пісенної традиційності. Такі основні ознаки різноструктурних різнорівневих мовнообразних одиниць, як повторюваність, традиційність уживання, семантична цілісність, дають підстави кваліфікувати їх як народнопісенні універсалії. Отже, народнопісенні універсалії — це різноструктурні мовні одиниці, характерні для фольклорно-пісенного континууму, за якими стійко закріплена семантика, асоціативно-образний зміст і певні естетичні функції, що притаманні народнопоетичній мовно-художній світоглядній системі.

У романі Михайла Стельмаха "Дума про тебе" народнопісенні універсалії формують мовноестетичне, асоціативно-образне поле — систему словесно-образних національних знаків, з допомогою яких моделюється картина світу як макрообраз, що є аналогом реальності буттєвості фольклорного світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння.

Уже в самій назві роману — "Дума про тебе" автор фіксує глибинний зв'язок своєї генетичної пам'яті з реаліями народної буттєвості. У такий спосіб митець поетизує відтворюваний у художньому полотні світ, апелюючи до канонізованого народнопоетичного узагальнення, налаштовує на осмислення і переосмис-

лення народного світобачення в різних іпостасях його вияву, увіковічне народні традиції...

Словник народнопоетичних універсалій лінгвопростору роману формують зооніми, фітоніми, астроніми, етнографічні реалії, що стосуються побуту, культури, звичаїв народу. У мовотворчості Михайла Стельмаха народнопоетичні універсалії постають як глибоко усвідомлені знаки мовноестетичної культури і водночас як мистецьки обіграні складники індивідуально-авторської художньої світосистеми.

Письменник, відповідно до усталених канонів фольклорно-пісенного текстотворення, використовує поетичну універсалію *зірка* для позначення молодої дівчини: "Там, переказували люди, вихопили дівчину, як вечірню зірку... До чого ж любо, коли така зірка під твою музику сходить на землю" <...> (с. 6). І далі за текстом автор розгортає оповідь, вживаючи замість *дівчина, кохана, наречена*, фольклорно-пісенну формулу *вечірня зоря*: "А як вона там, *вечірня зоря*? Чи хоч коли подумала про нього?.." (с. 6).

У іншому випадку, продовжуючи оповідь, письменник вдається до авторської заміни поетичної універсалії *вечірня зірка (зоря)* на *вечірня надія*: "Де ж тепер дорога? Де ж тепер він і де його *вечірня надія*?" (с. 8).

Майстерність авторського обігрування — видозміни народнопісенної універсалії *вечірня зоря* — спостерігаємо і в іншому контексті: "Ніхто без подиву не міг глянути на ті волошкові очі, що так незвично *зоріли* на смаглявім виду, на тії вії, що трепетно тримали *вечорову* таємничість, на ті брови, що дивовижно, нерівно розлітались на скроні, на ті ямки, які так собі дихали, що неодмінно викликали чийсь добрий осміх чи зітхань. Якось, повернувшись із технікуму, він зустрівся з Яриною на туманцем підсиненім полі і оторопів, вражений її вродою, тими очима, що тримали під *вечоровими* віями ранок і нерівні росинки свіжого сонця" (с. 11). Тут універсальна формула *вечірня зоря* стала основою для творення опису зовнішності дівчини. При цьому канонізована формула постала ніби розчленованою на окремі складники, незалежні, проте такі, що пов'язані з джерелом, яке слугувало їхньому творенню: від *зоря* — *зоріли* (очі), від *вечір, вечірня* — *вечорові* (вії).

На останніх сторінках роману автор так само вдається до універсалії *вечірня зоря*, у семантиці якої одночасно актуалізовані два плани сприйняття: як астрономічної реалії та як переосмисленого у фольклорній традиції образу-символу "У відчаї вибіг з хати, кинувся на той лужок, де слались полотна, де процвітав бузків вогонь і де над ними колись-таки стояла *вечірня зоря*. Пригнувшись до землі, він побачив чийсь сліди" (с. 382).

Водночас народнопоетична універсалія *вечірня зоря* у мовноестетичному континуумі роману актуалізована у прямому значенні — як астрономічний знак, освячений поетичною традицією слововживання: "Засідання бюро райкому затягнулось, і їх викликали з гомінкого, з відлунням, коридора, коли за вікнами на фіалковій стумі стрепенулась *вечірня зоря*. Якою ж вона незвичною і тривожною була тепер" (с. 231).

Послідовно, там, де Михайло Стельмах змальовує почуття героїв, він апелює до універсальних для народнопоетичного словника асоціативно-метафоризованих понять *зоря (зоряний), вечір (вечірній)*: "*Зоряним* вечором, що бринів свіжими стернями і смутком передосіннього туману, не йшов, не біг — летів до свого кохання" (с. 100). Показово, що за народнопісенною традицією письменник оформляє вислів у цілому, використовуючи фігуру заперечення.

Майстерність Михайла Стельмаха не тільки в тому, що він осмислено спостеріг національну картину світу (часом у ретроспекції), а в тому, що зумів відтворити її як митець у словесно-образному обрамленні по-своєму, оригінально, самобутньо. Форми вираження авторової думки найрізноманітніші. Здебільшого — це кількаступенева метафоризація, використовувана для зображення природної реалії, в основу якої покладена символізація, пор.: "Вересень бив у золоті дзвони соняшників, і їм, як гобої, низинно вторували пізні гречки. Дні тепер стояли у шелестах золота, у вибухах блакиті, в потоках музики і чорнобривців, а ночі народжували печаль перелітних птахів" (с. 110). Помічаємо, що традиційні для українського хліборобського світу реалії — *соняшники, гречки, чорнобривці* — в авторській інтерпретації постають як абсолютно "невізнанні", нові художні образи, — завдяки складним асоціативним паралелям: у таких випадках важко відділити метафоричність, розірвати (умовно) асоціативні зв'язки, тому що вони надто складно переплетені. Скажімо, у першому реченні лише три слова, що є епіцентрами розгортання думки, вжиті у прямому значенні: *вересень, соняшники, гречки*; усі інші — переносно вживані.

Універсальним складником картини світу українців є образ *білої хати*. У художньому світовідтворенні Михайла Стельмаха фольклорно-пісенна універсалія *біла хата* трансформована у неологізм *хата-білянка*, який зберігає ознаки народнопісенності: "Вдалині на пагорбі запалав хутір, і *хата-білянка*, неначе в благанні, підняла вгору скривавлені руки" (с. 250).

До образу *хати-білянки* митець не раз звертається на сторінках роману, подаючи його в етнографічному обрамленні, що можливо завдяки актуалізації інших універсалій: "— От кому не позавидуєш, — поглянула на свою *хату-білянку*, що, як біле гуся, тулилася у вишняку і давала притулок ластівкам" (с. 97), "І йому набігли на очі і озеречко червоної пшениці, що нагойдалося собі за літо, і *хата-білянка*, і оте чорнобриве дівчисько, що босе жде його на вечірнім порозі й назбирує на косу відсвіт далеких зірок і від якого пахне материнкою та ромен-зіллям" (с. 99). Такі універсальні складники народнопісенного континууму (а відтак — і української дійсності), як *вишняк, ластівки, пшениця, чорнобриве дівчисько, поріг, зірки, материнка, ромен-зілля*, слугують конкретними деталями, за допомогою яких здійснюється органічно цілісне відтворення національного простору.

Художня картина роману "Дума про тебе" відображає рослинні реалії, що є універсальними складниками буттєвості українців: *жито, пшениця, мак, барвінок, осокір, калина, верба, чорнобривці*...

Не раз митець вдається до поетизації доквілля, звертаючи увагу читача на споконвічно улюблені в народі та згадувані у фольклорі рослинні реалії. Наприклад: "— Це ж, товаришу, м'ята лугова, і ромашка, і чебрець, і зозулині черевички — саме здоров'я землі" (с. 47).

Полісемантичним універсальним знаком-символом в українському етнопросторі виступає фітонім *барвінок (зелений барвінок, хрещатий барвінок)*. Михайло Стельмах приділяє увагу найдрібнішій деталі, що стосується опису картини докволишнього світу. Письменник, розгортаючи оповідь, не раз повертається до реалії, що є суттєвою (невід'ємною) ознакою етнобуття, при цьому народнопісенна універсалія, хоч і зберігає в цілому свою фольклорну (архетипну) семантику, мовне оформлення, проте непомітно зазнає деякої зовнішньої видозміни: канонічна епітетна сполука

хрещатий барвінок трансформується у індивідуально-авторській інтерпретації у структуру *хрещики барвінку*: "Перебираючи сніг на могилі, пальці заплутались у якомусь цупкому стеблі. Розірвав його. Кілька хрещиків пружкого непромерзлого барвінку затремтіли на долоні, взялися місячною блакитнавістю" <...> (с. 17). Далі за текстом письменник не раз повертатиметься до фольклорно-пісенної універсалії *барвінок*, що традиційно актуалізована із семантикою "пам'ять", "вічна пам'ять": "Він підніс барвінок до обличчя. Лише метелицею пахло це тривожне зілля, що тримало в собі і дівочу ніжність, і могильний смуток" (с. 17-18), а також "життя", "вічна любов": "Поміж могилами, поміж оповитими памороззю хрестами і деревом несе Давид свою злість, свою тривогу і кілька хрещиків барвінку — оце й усе живе, що залишилось од того вересня, на коромислі якого тремтіли літо і осінь, любов і розлука, і хоч як давно це було, а й сьогодні матимеш цілонічний неспокій" (с. 19).

Універсальність використовуваних фольклорно-пісенних образів-символів сприймається на тлі контекстуального обігрування семантико-асоціативних зв'язків цих образів, що усталилися у етносвідомості мовців: "Вчителька зіскочила з санчат, притулилась спиною до пригнутої придорожньої верби і подумала: "Як жіноча доля схожа на долю верби" (с.28). За народними уявленнями, верба — жіноче дерево, символ смутку, нещасливої жіночої долі.

У іншому випадку: "У нас дівчата ростуть, як тополі, — зацокотіли, загойдалься. І справді, щось по-тополинному гнучке і співуче обізвався у них" (с. 63). У народному світоспогляданні дівчину ідеалізовано як тополю (за ознаками струнка, висока, рівна, гнучка); тому автор вдається до усталеного порівняння дівчат з тополями, розгортаючи метафоризовану конструкцію, в епіцентрі якої обігрується похідний від *тополя* оказіоналізм *по-тополинному* на позначення дівочої стрункості.

Художній простір у романі — знаковий для етнокультурного континууму українців. Традиційно він постає як простір *степу, поля, діброви, левади, лугу* та ін. Відзначаємо вміння митця поєднувати просторові реалії, максимально концентрувати їх у одному контексті для створення об'ємної картини світу української дійсності: "От і відійшла *дїброва*, відійшли, як військо шолом'яне, дуби, і закурився шматок снігової пустелі, еднаючи дими знизу з метелицею вгорі. І тільки тут, у *степу*, Богдан збагнув, якої він припустився помилки, що не поїхав з Шаламаями: завійниця вже зовсім зрівнювала дорогу з *полем*, а попереду ворухилися двадцять верст бездоріжжя і сувої білої туги" (с. 7).

Хліборобський пейзаж, метафоризовано-антропоморфізований, є невід'ємним складником оповіді: "Навколо місячне стеливо накупувало жита, що в цвітінні розкривали вії, навколо лежали безгоміння і сон" (с. 45). Ядерним образо-символом, навколо якого розгортається асоціативно-метафорична думка, тут є універсальний мовно-поетичний знак *жита*. Жито символізує в українському етнопросторі *життя*.

Так само хліборобський мотив пронизує інші художні картини роману: "Над тихими житами, над їхнім сном, наче збожеволілий одуд, загудів кулетет, і, розсікаючи місячне марево, блиснули шаблі і понесли це марево <...>" (с. 46), "Вона пальцем провела по вбитому колоску і здригнулася, присіла в жита" (с. 46). Універсальний фольклорно-пісенний образ жита, як символу життя, тут виступає протиставленням смерті.

Людина і природа у світосприйнятті М. Стельмаха — єдине ціле. Їх органічна єдність відтворена через

асоціативно-метафоризоване зіставлення-порівняння реалій довкілля та сутності особистості українця: "...коли уста її запахли чорнобривцями, а босі ноження — нечуй-вітром, опеньками і росю" (с. 17). Завдяки народнопісенним універсаліям *чорнобривці, нечуй-вітер, роса* читач сприймає й осмислює повідомлене на підсвідомому рівні, автоматично актуалізуючи в генетичній пам'яті одвічно опоетизовані народною традицією образи, уявлення.

Світ злакових культур, що співвіднесений зі світом життєдіяльності українців, у романі естетизується через такі номени, як *овес, жито, пшениця*, а також *сніп, полукіпок, жнива, стерня, скирти* та ін. Художньо обігруючи ці фольклорно-пісенні універсалії, письменник тим самим ставить їх у епіцентр мовноестетичної матерії роману, актуалізує у них семантичні глибинні — архетипні — смисли, як-от: "життя", "буттєвість" тощо.: Пор., наприклад: "Відскрипіли останні підводи, опали останні помахи рук, а він самотньо, мов соняшник, стоїть край поля і, мов соняшник, дивиться на схід. За житами, за пшеницями, за гарячою жнивварською югою зникають підводи, зникають люди, зникає частина його життя" (с. 273). Тут універсальні образи-символи *жито, пшениця* традиційно символізують життя, на що є вказівка в міні-контексті.

Творення індивідуально-авторських неологізмів підпорядковане закону актуалізації власне глибинних народномовних компонентів (і їх глибинних смислів) для моделювання художніх образів. Пор., наприклад: "Прямо з ярмарку Артемон пішов у контору колгоспу, над якою розгіллясті *груші-глеки* тримали свої срібні корони" (с. 57) — тут неологізм *груші-глеки* — результат поєднання у складне слово двох реалій: фітоніма — назви дерева, що є атрибутом садового господарства українців, та предмета національного побуту, найменування якого становить самобутньо українське слово-оддиницю, — *глек* (метафоризація лексеми здійснюється на основі порівняння форми (контурів) дерева з предметом кухонного вжитку, тобто на основі виникнення в авторському сприйнятті ознак схожості між контурами груші та предметом посуду — глеком).

Привертає увагу й така стилетвірна манера (водночас майстерність письменника), як уміння поєднувати у метафоризованій конструкції універсальні для національного континууму (національного світосприйняття та його мовноестетичного кодування у словесно-образних знаках) реалії (дії, звичаї, предмети, ознаки): "Їх не радували ні вишиті в хрещик ялини, зодягнені в святкові свитки хати, ні булані дими над ними, ні саме сонце" (с. 53). Універсальні для україномовного континууму поняття *вишивати хрещиком, свитка, хата, буланій* у метафоричному контексті слугують засобами відтворення національно-образного універсуму культури.

Художній мовосвіт роману характеризується наскрізною актуалізацією фольклорно-пісенних образів, універсальних для всього народнопоетичного континууму: "<...> і світ далекої казки, і цвіт іванку-пальської папороті, і чари сердечного слова війнули над її печаллю <...>" (с. 120).

Письменник вдається до народнопісенних універсалій як засобу відтворення національного ідеалу краси, взагалі як засобу моделювання зовнішності персонажа у фольклорно-пісенному ключі: "Зарився у бібліотеку, наче кріт у землю, і забув, що на світі є чорні брови, ось такі очі, як у вас, і любов" (с. 50). Народнопісенна універсалія *чорні брови* тут є синекдохічною конструкцією, що слугує символічним позначенням краси дівчини.

Привертає увагу вміння автора творити максимально згущені контексти, в яких ключовими номенами виступають універсальні знаки національно-культурного континууму. Наприклад: "Із сивого досвіту почав виходити Донбас, його вогні <...>. Це була для Богдана нова країна, романтика якої малювалась залізним сплетінням, териконами, вибухами вогнів і козацькою Савур-могилою, на яку, віки тому, поставили Морозенка з вирваним серцем:

*Тепер дивись, Морозенку,
На свою Вкраїну...*

І стояв мертвий Морозенко біля свого вирваного серця, щоб ми у віках не гнулись, як не гнувся живий Морозенко.

Машина, яку Богдан знайшов на станції, проїхала недалеко Савур-могили. Вітер, неначе кобзар, перебирав її засніжені струни, озивався віками, і в'южили віками сарматські степи, а в них двадцятим віком курилися вуликами териконів і дихали огнями залізні велети.

Ось з полумиска степів вигулькнуло шахтарське селище" (с. 85). Майстерно поєднав митець опис споглядуваної героєм картини Донбасу з історичним минулим краю. З цією метою він актуалізував народно-поетичні універсалиї-символи *Савур-могила, сарматські поля*, характерні для героїчного епосу, знакове для українського етнопростору історичне ім'я Морозенка — захисника рідної землі, образ кобзаря як символу співця героїні козацьких часів, фольклор-

но-пісенний образ *степу* як символу безмежжя, роздолля тощо. Поряд з цим митець моделює метафору (на основі конструкції з родовим присубстативним), використовуючи для цього власне мовноестетичні знаки національного культурно-побутового континууму: *полумисок степів*. У результаті змальовуваний автором художній світ постає в цілісному його сприйнятті — до найменших деталей — у етномовому обрамленні.

Розгляньте вище аж ніяк не вичерпує масштабності розвитку мовноестетичної думки Михайла Стельмаха як національного митця, у свідомості якого міцно закоріненими були ті універсально-поетичні знаки української культури, що склали підґрунтя його самотньої художньої творчості.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що спосіб мовомислення М. Стельмаха не одноманітний, такий, що здійснюється за якоюсь однією визначеною схемою чи моделлю (хоча можна виділити закономірності його мовотворчої діяльності). Різноманітність способів універсального словесно-образного відтворення картини світу, переломленого через народнопоетичне сприйняття, становить осередок мовномисленнєвої майстерності митця.

Література

1. Єрмоленко С. Я. Фольклор і літературна мова. — К.: Наук. думка, 1987. — 242с.
2. Стельмах М. Дума про тебе. — К.: Дніпро, 1984. — 390с.

Беценко Т.П. Народнo-песенные универсалии в индивидуально-авторской интерпретации Михаила Стельмаха
В статье рассматриваются особенности использования автором народнопоэтических универсалий. Анализируется специфика стиля писателя в аспекте актуализации языковых средств народно-песенной традиции.

Ключевые слова: народнопоэтическая универсалия, стиль, языкотворчество.

Betsenko T.P. National and song universaliya in Mikhail Stelmakh's individually authoring interpretation
In article features of use are considered by the author of narodnopoeticheskyy universaliya. Specifics of style of the writer in aspect of updating of language means of national and song tradition is analyzed.

Keywords: narodnopoeticheskyy universaliya, style, language creativity.

М. Стельмах: компетентнісний підхід до з'ясування самотнього світу творчості письменника

Наталя Логвіненко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України

У статті розглядаються особливості побудови тематичного блоку "Михайло Стельмах" авторського підручника з української літератури для 7 класу та методика вивчення творів письменника "Чотири бродяги. Частина I", "Мак цвіте" на компетентнісних засадах.

Ключові слова: народнопоетична основа творів, різнорівневі завдання, функції підручника, загальнонавчальні компетентності.

"В українську прозу Михайло Стельмах приніс поезію — народну і власну пісню. Пісня виповнює його прозу щирим ліризмом, глибокою народною мудрістю, образністю думки. Вона розлилась по всіх творах письменника, зробила їх по-стельмахівськи оригінальними. Це не штучне введення текстів і творів різних фольклорних жанрів, а проникнення в народний дух, вироблений віками, щоб на велич і героїчний зміст життя глянути з висоти народної легенди, пісні, думи, щоб при оцінці явищ життя не загрузнути в дрібниці мінливої буденщини" (*Василь Яременко*).

"Самотня і багатогранна палітра романіста, тонке, глибоке розуміння і відчуття мовних надбань народу дозволили Стельмахові домогтися мальовничості і

надзвичайної соковитості слова. Письменник не просто розповідає: він справді "малює словом" пластично, колоритно, емоційно-наражено...

Ритмічна побудова Стельмахової фрази корінням своїм сягає в народний епос. Витоки майстерності поета, прозаїка і драматурга слід шукати передусім у глибинах народної думи, а органічність слова і втаємничену принаду мелодій — в народній пісні" (*Іван Семенчук*).

"Небагато письменників знають фольклор так, як Михайло Стельмах. Народні думи, пісні, приказки розсипані по сторінках стельмахівських книг, вони нерідко диктують інтонацію, пісенні ритми повісткування" (*Андрій Руденко-Десняк*).

"Стельмах прекрасно знає і відчуває народну творчість, народне життя, народну мову. Якщо говорити про його вірші, а — починав він як поет, — то це знання відбилося не тільки в окремих прекрасних речах, написаних у народнопісенній манері, але й у всьому, що автор пише, в мові, в образному ладі, в тонах і барвах" (Максим Рильський).

Висловлювання відомих письменників і літературознавців є інформаційним матеріалом тематичного розділу авторського підручника з української літератури для 7 класу (автори Волошина Н.Й., Логвіненко Н.М.) "Михайло Стельмах", яким розкривається зміст програмної тези: "Самобутній світ творчості письменника".

За тлумачним словником, **самобутній** — такий, що **"відзначається природною своєрідністю, не схожий на інших; самобутній у своєму розвитку, незалежний від будь-яких впливів; неповторний, оригінальний. Самобутній талант[4]"**.

Розгляд зазначеного пропонуємо розпочати уважним читанням про самобутній світ творчості Михайла Стельмаха, щоб самостійно виконати такі завдання:

— Назвати витоки таланту майстра художнього слова.

— Окреслити ключовими словами самобутність його таланту.

— Простежити, яке з висловлювань найповніше характеризує самобутній стиль творчості цього письменника, дослідивши один із програмових творів ("Чотири броди. Частина I", "Мак цвіте").

— Визначити, у яких жанрах працював Михайло Стельмах.

Безумовно, виконання самостійної роботи спонукатиме вдумливо перечитати інформаційний матеріал, підготувати одне з висловлювань для виразного читання, яке буде використано як аргумент під час відповіді.

Застосування різних форм читання (мовчазного, вголос, вибіркового, коментованого та ін.) — обов'язкова умова, оскільки в 7 класі маємо активно працювати над удосконаленням техніки та виразності читання учнів.

Отже, висловлювання про самобутній світ творчості М. Стельмаха є джерелом інформації в підручнику, що забезпечує виконання інформаційно-пізнавальної функції навчальної книги з погляду компетентнісного підходу [7, с.57]. Запитання і завдання за ними спрямовані " на розвиток таких умінь:

— відтворювати /називати, тобто знати ознаки, що характеризують об'єкт (слово, предмет, дія, образ і т.ін.);

— співвідносити ознаки з об'єктом, про який мова йде в завданні, вправі й іншому виді тексту, встановлюючи моменти подібності і розходження між ними, і на цій основі характеризувати/ визначати об'єкт, описувати і пояснювати його сутність;

— групувати об'єкти із схожими ознаками, класифікувати об'єкти відповідно до деяких ознак чи за групою ознак, а потім узагальнювати їх [9, с.55].

Зрозуміло, що формування другої і третьої групи умінь продовжуватиметься під час аналізу творів письменника. Наприклад, пересвідчитись у правдивості сказаного дослідниками щодо творчості Михайла Стельмаха можемо, прочитавши уривки одного з найкращих його романів "Чотири броди", який був відзначений у 1980 році Державною премією імені Т.Г. Шевченка й увійшов до золотого фонду української літератури.

У підручнику вміщено уривки з роману "Чотири броди", його перша частина, що є своєрідним проло-

гом до всього твору.

Коли текст прочитано, запропонуємо учням виконати **різномірні завдання**, зокрема:

Вибрати варіант правильної відповіді

1. Чий напружений роздум подає автор:

- а). Ярослава Хорольця,
- б). Семена Магазаника,
- в). Стаха Артеменка,
- г). Данила Бондаренка?

2. З чийм голосом, на вашу думку, зливається голос автора:

- а). Ярослава Хорольця,
- б). Семена Магазаника,
- в). Стаха Артеменка,
- г). Данила Бондаренка?

3. Про кого автор сказав:

— "Вона ні разу в житті не проспала сонце":

- а). Матір, б). Оксану;

— "Йї треба хліб заробляти, честь берегти":

- а). Матір, б). Оксану;

— "З його засмаглого обличчя, либонь, ніколи не сходило літо, а з чорних очей — допитливість":

- а). Ярослава Хорольця,
- б). Семена Магазаника,
- в). Стаха Артеменка;

— "Цьому нечестивцю і тридцять срібляників не обтяжать ні кишені, ні совісті...":

- а). Семена Магазаника,
- б). Стаха Артеменка,
- в). Данила Бондаренка;

— "А ще, дівчино, твій гість неодмінно хоче всім виорати щастя. Не більше і не менше!":

- а). Стаха Артеменка,
- б). Данила Бондаренка,
- в). Ярослава Хорольця?

4. Встановіть відповідність ролі ідейно-композиційних образів Прологу:

— *татарський брід* — поетизація краси, безмежної доброти й людяності;

— *образ часу* — образ минувшини, уособлення історії рідної землі, її народу;

— *образ "наших босоногих мадонн із сапкою в руках чи серпом на плечі"* — виміри людського життя.

Перевірка загальних і спеціальних умінь і навичок

1. Які звичаї змальовує М.Стельмах у Пролозі і як? *Свої відповіді підтвердіть рядками з твору.*

2. У чому бачить красу рідних людей Данило Бондаренко?

3. Якими кольорами розфарбували б "татарський брід"?

4. Чи відчутно різке розмежування між героями твору?

5. Розкажіть, як зустрілись і покохали один одного Ярослав і Оксана.

Творчі завдання

1. Охарактеризуйте образ Данилової матері.

2. Утіленням яких ідеалів є образ Данила Бондаренка? *Підтвердіть свої роздуми уривками з твору.*

3. Яку роль у композиції образу Данила Бондарен-

ка відіграє пісня?

4. Яким постає у вашій уяві Семен Магазаник?

5. Розкрийте історію характеру Оксани: через портрет; враження, яке справляє красуня на присутніх; мову героїні; її ставлення до праці, до жіночої долі; розкриття внутрішнього світу дівчини через рух, міміку, вираз очей; її вчинки, дії, почуття; спілкування з природою, з самою собою.

6. Відтворіть "музику природи" Першої частини "Чотирьох бродів" М. Стельмаха.

7. Метафора — персоніфікація — уособлення.

— Що споріднює ці художні засоби? Відшукайте їх у художньому тексті М. Стельмаха, з'ясуйте смислове навантаження.

У підручнику вміщено тлумачення цих літературо-знавчих понять:

Метафора — один із основних тропів, який полягає в уподібненні й перейменуванні явищ, у перенесенні властивостей і ознак одного явища на інше на основі подібності (*сонце сипало на землю свої ясні промені, як золото — сонце сипало на землю своє золото*).

Уособлення (різновид метафори) — оживлення предметів, явищ природи, абстрактних понять.

Персоніфікація (підвид уособлення) — олюднення предметів і явищ.

Теоретичні відомості введені до навчальної книги "за дидактичним принципом доступності їх учням й залежно від наявності художнього матеріалу, необхідного для виведення цих понять, тобто в умовах принагідності" (за О. Бандурою). З метою успішного їх засвоєння протягом усього курсу проводимо роботу по нагромадженню відповідних спостережень у процесі вивчення творів, розкриттю суттєвих ознак поняття і формулюванню визначення, збагаченню поняття новими ознаками й виробленню в учнів навичок практичного користування своїми знаннями.

Теоретичне осмислення художнього матеріалу, на думку багатьох учених-методистів, — один із важливих аспектів процесу формування читацької культури школярів, оскільки без "теоретико-літературної підготовленості читач не піднімається вище емпіричного почування, зупиняється на стадії наївно-реалістичного сприйняття літератури [6, с.74]".

У структурі підручника з української літератури для 7 класу теоретичні відомості розглядаються в контексті аналізу художнього твору, у даному випадку — уривка з роману М. Стельмаха "Чотири броди", що забезпечує формування умінь помічати особливості художньої форми, розуміння її єдності зі змістом. На тверде переконання І. Безпечного, зміст і форма літературного твору становлять собою єдність, зливу в естетичному предметі.

З'ясовуючи проблему спорідненості/відмінності метафори, персоніфікації та уособлення, семикласники не тільки вивчають визначення понять, розкривають їх суттєві ознаки, а й "нагромаджують відповідні художні факти" в процесі дослідження літературного тексту: *"На човнику й веслі від нас від'їхав травень, він прихопив із собою сині дощі, зелений шум та солов'їний спів, і в село через тини заглянуло літо"* — як відомо, твори Михайла Стельмаха повняються яскравими художніми образами, тлумачення яких дозволяє розкрити їх глибину. Така робота виявляє уміння учнів проникати у смисл зображених явищ дійсності й усвідомлювати специфіку художніх творів як мистецтва слова, розкривати смислове навантаження теоретичних понять. Будь-яка ідея, будь-який образ втілюються і об'єктивізуються в літературі через форму словесної творчості: "Кожне слово є форма поняття,

кожне сполучення слів дає нам ряд вражень. І сполучення, які заражають нас настроєм митця, викликають у нас ряд переживань, що характеризуються як естетичні емоції, ми також називаємо видом форми. Таким чином, під формою ми розуміємо не тільки обробку певного змісту, спосіб трактування сюжету або всю композицію твору загалом, або те, що називається родом, а і поетичний стиль, що висловлює поетичне мислення окремого митця й інколи цілої епохи[2, с. 33]".

Дібрані завдання з теорії літератури спрямовані на формування умінь семикласників орієнтуватися в художньому тексті, творчості письменника, на розуміння специфіки, умовності мистецтва, виховання серйозного ставлення до духовних багатств, вироблення принципів оцінки літературних явищ та вміння їх аналізувати, загострення та розвиток критичної думки, сприяння формуванню естетичних смаків[3, с.6].

В основній школі за чинного програмою школярів вивчають кращі зразки народнопоетичних творів у їх різножанровості. У 7-му класі учні повинні вміти визначати основну тематику народних дум та історичних пісень; знати особливості цих народнопоетичних жанрів, знаходити спільне та відмінне у їх художніх засобах та образах.

Методичний апарат авторського підручника[5] сприяє глибокому засвоєнню знань із фольклорної поетики, змісту народних дум та історичних пісень, що забезпечує у майбутньому успішну роботу над з'ясуванням проблеми фольклорних джерел творчості письменників, оскільки, за переконаннями учених-літературознавців, "витоки майстерності багатьох українських поетів, прозаїків і драматургів слід шукати передусім у глибинах народної думи, а органічність слова і втаємничену принаду мелодій — в народній пісні" (Іван Семенчук). Зокрема, твори М. Стельмаха ("Мак цвіте", "Чотири броди"), О. Довженка ("Ніч перед боем", "Воля до життя"), О. Бердника ("Мати"), Є. Гуцала ("Лось", "Сім'я дикої качки"), що вивчаються за програмою, є тому яскравим свідченням.

Так, під час вивчення уривків роману М. Стельмаха "Чотири броди" пропонуємо учням самостійно за поданим планом дій дослідити народнопоетичну основу художнього тексту. З цією метою необхідно:

1. Перечитати вступний пейзаж-роздум: *"За татарським бродом коні топчуть яру руту і туман. За татарським бродом із сивого жита, з червоного маку народжується місяць. І коло козацької могили, як повір'я, висікається старий вітряк... до слів ... по яких пролетіли та й залетіли в югу історії коники-коні [5, с.160]"*.

— З'ясувати, якими словами автор розпочинає розповідь, скільки разів вони повторюються, як називається такий художній засіб.

— Визначити, які народнопоетичні образи М. Стельмах трансформував у авторський текст, яке смислове навантаження вони несуть.

2. *"Народнопоетичний внутрішній ритм тексту здебільшого досягається за допомогою анафори, тобто повторенням слів або синтаксичних конструкцій"*. Доведіть, що М. Стельмах використовує цей прийом, щоб досягти авторської мети: *"настроїти, непомітно підготувати читача, переключити його на "високу хвилю" роздумів, щоб він став співтворцем лірико-романтичної, героїчної думи-епопеї"*.

3. Визначити роль риторичних запитань.

4. У роздумах герої весь час звертаються до квітів, дерев, небесних світил. Про що це говорить?

5. З описом природи гармонуює стан душі героїв, зокрема Оксани — Данилової двоюрідної сестри — це один із авторських прийомів творення поетичного об-

разу. У чому його особливість?

Вивчення уривків із роману М. Стельмаха "Чотири броди", засвоєння знань з літературознавства і фольклористики має відбуватися з урахуванням завдань, які стоять перед сучасною школою, — формування умінь і навичок самостійної роботи, що найдоцільніше здійснювати шляхом застосування випробування прийомів і методів, наймайстернішого їх поєднання, урізноманітнення і спрямування. Вони є засобами розвитку логічного і художнього мислення школярів, їх усного і писемного мовлення, вироблення певних особистісних компетенцій учнів.

Методичний апарат підручника спрямовує самостійну діяльність учнів на з'ясування самобутнього світу творчості Михайла Стельмаха через дослідження художнього тексту, смислового навантаження інформаційного матеріалу, що дає змогу констатувати: з погляду компетентнісного підходу підручник з української літератури для учнів 7 класу[5] виконує й дослідницьку функцію, "заохочуючи учнів самостійно розв'язувати проблеми через поступове введення їх у курс дослідницького дослідження на доступному рівні, шляхом отримання певного мінімуму методологічного знання...[9, с.55]". Дослідницька діяльність семикласників під час вивчення творів М. Стельмаха заохочує їх до практичного застосування знань.

Одним із кращих поетичних творів М. Стельмаха (до речі перечитати слова М. Рильського: "Якщо говорити про його вірші, а — починав він як поет, — то це знання відбулося не тільки в окремих прекрасних речах, написаних у народнопісенній манері, але й у всьому, що автор пише, в мові, в образному ладі, в тонах і барвах") є легенда "Мак цвіте", опрацювання якої здійснюємо шляхом виконання таких завдань:

1. Які події відтворив автор у легенді?

2. Уявіть, що ви стали свідками бою. Яка картина постала перед вами? Опишіть, використавши авторський текст.

3. Як лексика вірша відтворює історичний колорит XVI—XVII століть? Чи достовірно?

4. Чи знаєте значення слів "ординець", "пістоль", "торговицю", "ясир", "дукат", "аркан"? Спробуйте їх розтлумачити.

5. Доведіть, що М. Стельмах блискучий майстер змалювання батальних сцен, динаміки бою.

6. Дівчина, яку визволяє козак Мак, змалювана М. Стельмахом в народнопісенному плані. Доведіть це!

7. Козак Мак — який він? Опишіть, охарактеризуйте.

8. Як використав М. Стельмах поетику народних балад?

Запропонуємо семикласникам вдумливо прочитати визначення літературознавчих понять:

Балада — це ... невеликий віршований ліро-епічний твір казково-фантастичного, легендарно-історичного чи героїчного змісту з драматично напруженим сюжетом і співчутливо-сумним звучанням. Баладі властива невелика кількість персонажів, незвичайність і загадковість подій, гострота, а часто й трагічність у розв'язанні конфлікту, похмурий колорит, ліризм. В основі балад, писав М. Гоголь, — "таємничі поетичні перекази і явища, що зворушують і лякають уяву";

Поетикою називають розділ теорії літератури, який вивчає форму творів (композицію, образність, ритміку і строфіку вірша).

Ще вужче значення терміна поетика — це система художніх принципів якогось літературного напрямку чи окремого поета (В. Лесин), — і поміркувати:

— Яке з теоретичних роз'яснень допоможе дати

відповідь на запитання?

9. П. Тимошенко писав про майстерність М. Стельмаха: "Людина характеризується образами з природи. Звідси сильна метафоризація і персоніфікація в поетичних описах".

— Що в легенді "Мак цвіте" про це говорить?

10. Чому вірш автор назвав легендою?

Легенда — прозовий жанр фольклору: народний переказ про життя якоїсь особи чи незвичайну подію, оповитий фантастикою, казковістю (В. Лесин).

— Чи дотримав М. Стельмах характерних особливостей цього жанру усної народної творчості у своїй поезії?

— Хто з письменників використовував у своїх творах народні легенди?

— Що спільного в народній баладі й легенді, а що відмінне?

Виконання завдань вимагає актуалізації знань із фольклористики. Народні балади, легенди, перекази, їх особливості, тематика вивчалися у попередніх класах.

Для самостійної роботи пропонуємо учням дібрати одну з найулюбленіших легенд для емоційної розповіді перед однокласниками — у народі живе багато цікавих легенд, переказів і пісень про квіти й дерева, про пахів і звірів.

Дослідження фольклорних джерел творів М. Стельмаха дало змогу учням переконатися у правдивості сказаного В. Яременком, що письменник не штучно вводить тексти і твори різних фольклорних жанрів, а проникає "в народний дух, вироблений віками, щоб на велич і героїчний зміст життя глянути з висоти народної легенди, пісні, думи, щоб при оцінці явищ життя не загрузнути в дрібницях мінливої буденщини".

"Якщо хочете вивчити українську мову, читайте Михайла Стельмаха", — наголосив на вечорі пам'яті з нагоди столітнього ювілею майстра слова Микола Сингаївський. Загальноновизнано, що творчість письменника вирізняється надзвичайно високим рівнем художньої мови. "Його стиль, опертий на фольклор та індивідуальний словниковий запас, вражає. Він був водночас мовотворцем і мовознавцем. ... насправді слово митця — це духовний храм, сутність якого може збагнути не кожен".

Поезія "Мак цвіте" починається такими рядками:

Степами турки і татари

На конях мчать, мов чорні хмари,

І згаром дихає земля —

Навкруг пожари, як петля,

Й петлю розкручує ординець:

Він одшукав живий гостинець —

Дівча біжить босоніж в бір [13, с.7].

Звернемо увагу семикласників на слово **гостинець** і проведемо конкурс "Увага! Слово", під час якого будемо з'ясовувати: що це слово означає, чи часто чувають його учні в повсякденному житті. Далі запропонуємо пояснити походження слів "гості", "гостинчик", "гостювати", "гостинний", "гостина".

Якщо для учнів це завдання виявиться важким, підкинемо підказку — речення: "Широкий битий гостинець тягнувся, як розвитий звій(сувій) полотна серед зеленого лісу", "Дарма, що село лежить осторонь гостинця, його знають і знаходять" — можливо, уважне їх прочитання допоможе з'ясувати значення слова "гостинець" і походження таких: "гості", "гостинчик" ("Як приїхала бабуся із села, Всім гостинців привезла"), "гостювати", "гостинний", "гостина".

Такі завдання передбачають і самостійну роботу учнів із тлумачними словниками, зокрема словник ук-

раїнської мови дає такі тлумачення:

Гостинець — великий битий шлях, шосе;

Гостинець — якась річ або ласощі, які звичайно привозять, приносять або передають звідки-небудь як подарунк;

Гостина — перебування в гостях, гостювання;

Гостинний — який любить приймати і частувати гостей;

Гостинність — готовність, бажання приймати гостей і пригощати їх [11, с. 143].

Народознавці первинну етимологію слова "*гості*" пов'язують із гостинцем — шляхом, з якого прийшли подорожні до хати.

З'ясувавши значення поданих слів, учні матимуть змогу не тільки визначити, у якому значенні вжив це слово М. Стельмах у своїй поетичній легенді, а й розкрити трагічний зміст "*живого гостинця*", що ним для ординця стає босоноге дівча, яке біжить у бір шукати порятунку від поганця-завойовника. Літописи свідчать, що після таких набігів чужинців на українські землі мало хто залишався в живих та на волі, а потрапити в полон — все одно що померти. "Ні, у сто разів гірше, ніж померти".

Дослідити, які звичаї нашого народу зафіксувала приказка: "*Хороші ви гості, та в середу трапились*", семикласники виконають самостійно вдома, що дасть змогу переконатися у правдивості слів Івана Семенчука: "*Першовитоки невичерпної стельмахівської лексики, мелодії фрази — у народній культурі, в живій мові народу. Народна мовна основа у самобутнього романіста присутня всюди, де є думка, образ і почуття*".

Перевіривши зроблені учнями дослідження про дотримання українцями християнських звичаїв уживати пісню їжу в середу та п'ятницю (саме їх зафіксувала приказка: "*Хороші ви гості, та в середу трапились*"), що перешкоджало їм у ці дні щедро частувати гостей, варто наголосити: "Гостиння — явище традиційно давнє, характерне багатьом народам. Це один з важливих атрибутів етичного й естетичного співжиття, колективного дозвілля й спілкування, активна форма спілкування. В середовищі простого народу погостіння було елементом демократичного спілкування, досить вагомим мікросередовищем, де народжувалися, набирали громадянства філософські формуляри, демократичні ідеї, гуртувалися громадські осередки. Водночас такі гостини не тільки зберігали, але й народжували, були живим підґрунтям для витоків народної творчості — пісням, танкам, приказкам та прислів'ям, поетичним формам народного пошанування, здоровим критеріям, які онароднювали риси гостинності, господарської вдачі [12, с. 112]".

Твори М. Стельмаха, як і усієї класичної літератури, з'ясування її народнопоетичних джерел дають змогу формувати гуманістичні погляди учнів, виробляти таке ставлення до світу, такі способи їхньої діяльності, що забезпечуватимуть "збереження рівноваги систем "людина та природа, "людина та суспільство", "людина

та людина"; розуміти унікальність культур, поглядів, звичаїв — це "потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого й зрозуміти його погляди, віру, переконання [7, с.51]". Виховання таких якостей людини як складових її компетентностей дадуть змогу інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст.

Проведення усього комплексу дій, від репродуктивних, творчих до самостійно-пошукових, під час опрацювання тематичного блоку "Михайло Стельмах" дозволяє формувати в учнів здатність до "складних культуродоцільних видів дій, якими стають набуті компетентності".

Учені зазначають, що підхід до сутності компетентності як сукупності особистісних якостей учня дає змогу оцінити ці якості, визначити їх природу і цінність для учня. "Із такого трактування компетентності випливає важливий висновок: компетентність передбачає, що учень не засвоює окремо знання і вміння, а оволодіває комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напряму присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно діяльнісний характер [9, с.51]".

Література

1. Бандура О.М. Шкільний підручник з української літератури [Текст] / Олександра Бандура. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 76 с.
2. Безпечний І.П. Теорія літератури [Текст] / Іван Безпечний. — К. : Смолоскип, 2009. — 388 с.
3. Беленький Г.И. Изучение теории литературы в средней школе (4-10 кл.) : Пособие для учителя [Текст] / Г.И. Беленький, М.А. Снежневская. — М. : Просвещение, 1983. — 256 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. — 1440 с.
5. Волошина Н.Й., Логвіненко Н.М. Українська література, 7-й клас: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів (рівень стандарту) [Текст] / За заг. ред. Волошиної Н.Й., док. пед. наук, чл.-кор. НАПН України. — К. : Педагогічна думка, 2009. — 320 с.
6. Звягинцева Г.К. Изучение образа-персонажа (на подступах к изучению литературного героя) [Текст] / Г.К. Звягинцева // Проблемы преподавания литературы: Учебное пособие. — Л. : (Б.из.), 1976. — 88 с.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики). Колективна монографія [Текст] / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: "К.І.С.", 2004. — 112 с.
8. Лесин В. М. Літературознавчі терміни : Довідник для учнів [Текст] / В.М. Лесин. — К.: Рад. шк., 1985. — 251 с.
9. Проблеми сучасного підручника : Збірник наукових праць [Текст] / редкол. — К.: Педагогічна думка, 2009. — Вип. 9. — 664 с.
10. Семенчук І.Р. Михайло Стельмах. Нарис творчості [Текст] / І.Р. Семенчук. — К.: Дніпро, 1982. — 227 с.
11. Словник української мови. Том другий: Г-Ж. [Текст]. — К. : Наукова думка, 1971. — 550 с.
12. Скуратівський В.Т. Берегиня: Художні оповіді, новели [Текст] / Василь Скуратівський. — К.: Радянський письменник, 1988. — 278 с.
13. Стельмах М.П. Твори: в семи томах. Т. 7 [Текст] / Ми-

Наталья Логвиненко. М. Стельмах: компетентностный подход к пониманию самобытного мира творчества писателя

В статье рассматриваются особенности построения тематического блока "Михаил Стельмах" авторского учебника по украинской литературе для 7 класса и методика изучения произведений писателя "Четыре брода", "Мак цветет" на компетентностной основе.

Ключевые слова: народнопоэтическая основа произведений, задания разных уровней, функции учебника, общеучебные компетентности.

Natalia Logvinenko. M. Stelmach: competence approach to determine original world writer

In the article the features of the thematic cluster "Michael Stelmach" author of the textbook in Ukrainian Literature for Grade 7 and methods of the writer "Four fords. Part I", "Poppy blooms" on the basis of competence.

Key words: national poetic foundation works, multilevel tasks, functions of the textbook, general education competencies.

Знання про людину як основа формування соціальної компетентності

Галина Васьківська,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії дидактики

Інституту педагогіки НАПН України

Стаття актуалізує проблему формування соціальної компетентності старшокласників, зокрема на уроках літератури. Засвоєння знань про людину розглядається як основний компонент формування соціальної компетентності учнів.

Ключові слова: дослідницька діяльність учнів, знання про людину, соціальна компетентність, соціальне пізнання навколишнього світу.

Актуальність питання. Проблеми соціалізації і становлення учнів як соціально компетентних є в сучасній освіті одними з найактуальніших, такими, що вимагають максимум зусиль для їх розв'язання. Зважаючи на нинішні тенденції деякого переформатування уявлень про людину як таку, її освіту як ключ до пізнання самої себе, можна говорити, що водночас акцентується увага й на потребі навчання і виховання соціально орієнтованої особистості. На думку вчених, така особистість має бути здатною не лише адаптуватись у суспільстві з його правилами, нормами і законами, а й спроможна зреалізувати себе як неповторну індивідуальність, здійснюючи свідомий життєвий вибір (власну траєкторію буття), формуючи необхідну для себе і сприйнятну для суспільства систему цінностей. Тож першочерговим є наразі розгляд проблем взаємодії людини і суспільства, аналіз особливостей соціалізації особистості, специфіки соціального становлення і соціального розвитку школяра [2; 4; 5; 6]. Від того, наскільки ефективно людина може взаємодіяти з навколишнім світом і співпрацювати з людьми, проявляти толерантність до інших культур, співвідносити особисті інтереси з потребами суспільства, формувати власну систему цінностей, залежить її становлення як громадянина, а отже, й розвиток її соціальної компетентності.

Мета статті — розкрити роль і значення знань про людину у процесі формування соціальної компетентності учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Одним з напрямів модернізації старшого ступеня загальної освіти є профільне навчання. Профільне навчання покликане забезпечити (окрім поглибленого вивчення окремих предметів і допрофесійної підготовки) розвиток соціальної компетентності, а відтак й успішну соціалізацію учнів. Тобто, пріоритетними завданнями, які має розв'язати сучасна школа, є розвиток нахилів учнів, їхніх інтересів і здатностей до соціального самовизначення. З огляду на це, розвиток самостійності, здібності до творчої діяльності і готовності до співпраці, а також формування толерантності, громадянської відповідальності і правової самосвідомості (адаптація до мінливих умов життя у суспільстві) набувають виняткового значення, змушуючи підпорядковувати зміст освіти, навчальні технології, навчально-виховний процес загалом найголовнішому — вихованню справжнього громадянина як представника вільної і незалежної країни. Саме тому перед школою ставить-

ся завдання зберегти фундаментальність освіти, водночас посилити практичну і поглибити життєву спрямованість змісту освіти, розвивати в учнів здатність до мислення й самостійної діяльності, дбаючи про їхні ціннісно-сміслові орієнтації.

Оновлення шкільної освіти передбачає виконання низки завдань:

— формування досвіду самопізнання, самореалізації, індивідуальної і колективної дії, на основі якої може бути здійснено соціальне і професійне самови-значення;

— формування стійкості до асоціальних впливів, до будь-яких шкідливих для здоров'я звичок і неадекватної поведінки, яку можуть демонструвати інші люди;

— посилення різних видів і форм організації діяльності учнів, що спрямована на оволодіння реальним соціальним досвідом;

— формування соціальної компетентності на рівні готовності до свідомої участі у громадському житті, розвитку соціальної активності учнів;

— формування усвідомленого вибору подальшої освітньої траєкторії або професійної діяльності;

— опанування засобів інформаційних технологій на рівні користувача;

— опанування іноземних мов на робочому рівні;

— посилення соціально-гуманітарної, ціннісної орієнтованості загальної середньої освіти, розширення і конкретизації її соціального й культурного контекстів [10, с. 46—52].

Отже, можна констатувати, що сучасна освіта спрямована, передусім, на створення умов для можливості опанування підростаючим поколінням такого досвіду, який сприятиме самовизначенню особистості у різних сферах і становленню її соціальної компетентності.

Компетентність — поняття, яке у світовій педагогічній практиці з другої половини ХХ століття посідає одне з центральних місць. Водночас у багатьох джерелах його трактують по-різному. Зокрема, компетентність розглядають: як освітні результати, які досягаються не тільки засобами змісту освіти, але й соціальною взаємодією [1, с. 408—409]; як володіння знаннями, що дають змогу висувати судження про будь-що [7]; інформованість і здатність реалізувати свої можливості у певній галузі життєдіяльності; як досвід у тій чи іншій галузі, який уможливить гарантоване досягнення високих результатів у певному виді

діяльності; як психологічну якість, що означає силу і впевненість, яка виходить із почуття власної успішності й корисності, що сприятиме усвідомленню людиною своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням, продуктивно розв'язувати поставлені завдання [8, с. 83]. Отже, компетентність можна визначити як інтегративну особистісну якість, що формується у процесі соціалізації і дає змогу людині швидко й адекватно адаптуватися в суспільстві й ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням.

На думку більшості дослідників, до складу будь-якої компетентності входять:

- знання про предмет діяльності;
- уміння орієнтуватись у ситуаціях, які пов'язані з цим предметом;

— уміння правильно визначити свої можливості, можливості інших, ставити задачі і знаходити адекватні їм рішення;

- досвід поводження з предметами;
- розвинуті інтуїція, рефлексія, емпатія.

Відсутність єдиної думки щодо ключового поняття "компетентність" породжує різні думки щодо поняття "соціальна компетентність". Утім, узагальнивши різні позиції, можна казати, що соціальна компетентність — це соціальні навички, які дають змогу людині адекватно виконувати норми і правила життя у суспільстві [9].

Соціальна компетентність містить:

— знання про будову і функціонування соціальних інститутів у суспільстві, про соціальні структури, про різні соціальні процеси, що відбуваються у суспільстві;

— знання рольових вимог, які висуваються суспільством до представників того чи іншого соціального прошарку;

— навички рольової поведінки, що зорієнтована на той чи інший соціальний статус;

— знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичок, звичаїв, традицій, моралі, законів, заборон тощо) у різних сферах і галузях соціального життя — національного, політичного, релігійного, економічного, духовного тощо;

— уміння й навички ефективно соціальної взаємодії (володіння вербальною і невербальною комунікаціями, механізмами взаєморозуміння у процесі спілкування);

— знання й уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта та ін.

Тобто, змістовим аспектом соціальної компетентності є активна, ініціативна й конструктивна позиція людини щодо життя суспільства, її участь у тому, що відбувається довкола, і відповідальність за це, її прагнення до поліпшення якості власного життя. До особистісного аспекту соціальної компетентності належать уміння здобувати знання про світ і себе, піклуватися про себе та інших, вибудовувати свої відносини з соціумом і стосунки з оточенням. Звісно, відмінності у розумінні сутності і структури соціальної компетентності позначаються і на процесі її формування.

Соціальна компетентність як здатність особистості розуміти щоденні ситуації, прогнозувати їх розвиток, бачити і передбачати варіанти реальної поведінки у цих ситуаціях інших людей, здатність і готовність співпрацювати, діяти самостійно і відповідально на основі вміння накопичувати і обмірковувати соціальну інформацію, є метою будь-якої виховної роботи і ядром соціалізації.

Багатогранність соціальних відносин і зв'язків у сучасному світі зумовлюють складність соціальних дій, які, втім, у період дорослішання мають бути засвоєні особистістю. Тож процес формування соціальної ком-

петентності має враховувати специфіку умов життя сучасної людини. З огляду на викладене, мають створюватися "умови для засвоєння дітьми соціальних навичок і ролей, розвитку культури їхньої соціальної поведінки з урахуванням динаміки соціально-економічних змін [3, с. 5—8]".

Процес формування соціальної компетентності в учнів старшої школи можна подати як дидактичну модель, що містить певні блоки:

— *змістовий* — представлений змістом гуманітарних предметів і який визначається вимогами державного освітнього стандарту; механізм реалізації — інтерактивні методи взаємодії (індивідуальні, групові, міжгрупові) на уроках;

— *діяльнісний* — сприяє формуванню в учня суб'єктного досвіду, його компонентів в інтерактивній взаємодії, які слугують підвалинами для розвитку соціальної компетентності;

— *результативний* — представлений обґрунтованим критерієм соціальної компетентності: цінностями і пріоритетами соціальної взаємодії, соціально значущими якостями особистості, знаннями соціального характеру і функціональною грамотністю.

За підсумками конкретного навчання вчитель вносить певні корективи у зміст або форми і методи роботи. Якщо учень усвідомлює, що йому бракує знань чи умінь для діяльності у певній галузі соціальної взаємодії і спілкуванні, тоді вдається до самокорекції. Він самостійно удосконалює свої знання і вміння шляхом самоосвіти: читання додаткової літератури, відвідування певних курсів за вибором, використання електронних інформаційних ресурсів тощо.

Нами виокремлено низку умов, що дадуть змогу формувати соціальну компетентність старшокласників:

— практичні заняття мають бути безперервними, тобто, здійснюватися протягом усіх років навчання у школі, що уможливить поступове введення учня у соціальну роль;

— необхідно під час практичних занять ознайомлювати учнів з різними життєвими ситуаціями, що забезпечуватиме практичну підготовку до соціального спілкування і взаємодії;

— слід надавати учням можливість не лише отримувати інформацію, а й повноцінно спілкуватися і взаємодіяти.

Отже, формування соціальної компетентності в учнів старшої школи має бути гуманним за змістом і методами навчально-виховного процесу, охоплювати всі знання про людину і правдиво відображати суспільні досягнення, не вдаючись ані до прикрашання, ані применшення їх значення. Водночас має відбуватися стимулювання логічного аналізу і порівняння різних поглядів з тих самих питань за широкого використання діалогових методів роботи на уроці, а також формуватися звичка мислити в широкому міждисциплінарному полі знань. Формування соціальної компетентності в учнів старшої школи також має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях — повазі до прав і свобод особи, дбайливому ставленні до природи і пам'яток культури, співчутті й милосерді до інвалідів, здоровому способі життя. З іншого боку, має спонукати учнів до фізичного, інтелектуального й морального самовдосконалення, постійного саморозвитку творчого потенціалу (активізація творчої рефлексивної діяльності); надавати учням методичні засоби для самопізнання й самовиховання (а також для: гармонізації стосунків з людьми, довкіллям; запобігання нещасним випадкам; самозахисту й виживання в екстремальних

умовах перебування; неприйняття соціальної нерівності людей). Серед переліченого не останню роль відіграють толерантне ставлення до расових, національних, релігійних та інших відмінностей, а також сприяння вільному й раціональному самовизначенню у політичній, професійній, духовній та іншій сферах, що потребує високої професійно-моральної віддачі учителів під час виконання ними своїх безпосередніх педагогічних обов'язків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та шкільної практики дає змогу визначити умови формування соціальної компетентності на уроках літератури через засвоєння знань про людину як чинника психологічного розвитку особистості. Старшокласникам притаманна вікова особливість пізнання, порівняння й співчуття, бажання проникнути у світ іншої людини. Література як носій психологічного знання у цьому процесі відіграє винятково важливу роль, адже виступає своєрідним засобом їх розв'язання.

У літературній освіті переживання розвиває співчуття, розуміння, взаєморозуміння, взаємовідносини, сприяє оцінці своєї поведінки і поведінки інших. С.Л. Рубінштейн розглядає поведінку людини як сукупність вчинків, тобто, таких дій, за яких "...провідне значення має свідоме ставлення людини до інших людей, до норм громадської моралі [11]".

Формування соціальної компетентності на уроках літератури відбувається завдяки аналізу вчинків героїв і проблемних ситуацій у такій послідовності: 1) усвідомлення ситуації як такої; 2) усвідомлення складності відповідної ситуації; 3) вибір способів прояву індивідуального у процесі усвідомлення й розуміння альтернативних шляхів поведінки. Соціальне пізнання людини (поведінка, вчинки, стосунки літературних героїв) у старших класах можна організувати на уроках літератури під час аналізу художнього тексту, спираючись на ціннісно-сміслові орієнтації і особистий досвід учнів. Учитель використовує активні методи навчання, організовує діяльність учнів щодо аналізу конкретних ситуацій із сюжету художнього твору, створюючи умови (складає відповідні літературні задачі) для порівняння поведінки героїв, їхніх учинків зі своєю позицією і позицією автора і його героїв. Усвідомлення соціального досвіду, закладеного у художньому творі, вимагає організації самостійної пошукової, творчої пошукової, дослідницької і творчої діяльності учнів. Усе це спонукає до необхідності реалізації особистісно-орієнтованого підходу у використанні активних методів навчання (заглиблення у конкретну ситуацію), що передбачає організацію мисленнєвої діяльності учнів під керівництвом вчителя з метою навчити виокремлювати проблемні ситуації, що пов'язані з учинками героїв, і навчити логічно виокремлювати сутність проблеми, аналізувати, порівнювати, зіставляти взаємини, переживання, особистісні якості учасників ситуації, оцінювати наслідки, робити узагальнення і висновки. Тобто навчити учнів співвідносити проблеми, які розглядаються, вчинки героїв з їхнім особистісним досвідом, давати оцінку поведінці і життєвим позиціям героїв, знаходити варіанти розв'язання проблеми.

Засвоєння знань про людину як основного компонента формування соціальної компетентності передбачає змішаний тип уроків на основі інтерпретації художнього тексту, що дає можливість розвивати особистісне сприйняття твору. Доцільно було б організувати аналіз художнього твору з використанням ускладнених завдань, збільшення частки самостійності учнів з вкрапленням у структуру уроку групових та

індивідуальних завдань.

За розгляду будь-якої ситуації з твору учень повинен оперувати такими поняттями, як герой, характер, мовна характеристика, діалоги героїв, авторська оцінка. Аналіз учнями моральної поведінки героїв передбачає виокремлення знань моральних норм, уміння розпізнавати їх у поведінці героїв, співвідносити поведінку з особливостями характеру і умовами ситуації, а також порівнювати героїв на основі моральної поведінки.

Для прикладу проаналізуємо роботу над соціально-психологічною драмою Ольги Кобилянської "Земля". Після прочитання твору, на етапі засвоєння нового змісту і закріплення матеріалу, доцільно провести урок на тему: "Моральні випробування героїв" за трьома етапами.

Перший. Для того щоб учні розкрили рівень моральної досконалості, необхідно щонайперше поставити запитання: "Хто такий заздрісник?", "Як ви ставитеся до заздрісців?", "Які моральні якості ви знаєте?".

Другий. Усвідомлення моральних аспектів проблемних ситуацій. Вчитель організує дослідницьку роботу щодо визначення проблемної ситуації учасників конфлікту. Старшокласники аналізують, порівнюють, оцінюють вчинки і характери героїв за таблицею

Герой твору	Вчинок (поведінка)	Мета (усвідомлена чи несвідомо)	Результат (наслідок)	Варіанти розв'язання проблеми (зміни поведінки тощо)
Івоніка				
Михайло				
Марійка				
Сава				
Рахіра				

аналізу поведінки і вчинків героїв.

Закріплення морального досвіду учнів організовується у процесі оцінювання моральних якостей героїв за здійсненими ними вчинками. Старшокласники відповідають на запитання: "Чим керувалися герої, здійснюючи свій вибір?".

Проблемна ситуація, моральні колізії розкриваються у композиції художнього твору: зав'язці, конфлікті і розв'язці. У межах художнього твору такий аналіз можна організувати відповідно до композиції твору, де:

— зав'язка — неефективна поведінка, яка викликає необхідність змінити ситуацію (це може бути образа, агресія, ненависть, що проявиться у вчинку, тощо);

— конфлікт — зіткнення цілей, способів їх досягнення, духовних цінностей, що проявляються у розкритті позицій, у переживаннях героїв;

— розв'язка — це наслідок (або результат), до якого дійшли герої, оцінка проблеми, вчинків різними учасниками; це виникнення нових почуттів, які змушують героїв змінити ставлення до іншої людини чи якоїсь події.

Третій. Узагальнення знань учнів у процесі вибору моральної поведінки. Запитання для учнів на цьому етапі: "У чому полягає ідея змісту твору?", "Яку моральну проблему розв'язав автор у творі?", "На чому засновано принцип людяності?", "Чи можливі подібні ситуації у нашому житті?".

Висновок. З огляду на викладене, доходимо висновку, що у формуванні соціальної компетентності значну роль відіграє дослідницька діяльність старшокласників, яка дає змогу усвідомлювати набагато

ширший спектр аспектів моральної поведінки у вчинках людей. Така діяльність розвиває здатність учнів розуміти факти, події, явища, прояви індивідуальної поведінки інших і взаємини між людьми як такі. У такий спосіб школярі просуються шляхом соціального пізнання навколишнього світу взагалі і людини зокрема. Заглиблення у конкретні події, викладені в літературно-художньому тексті, виступає інструментом розкриття ролі і значення знань про людину у процесі формування соціальної компетентності учнів старшої школи.

Література

1. Бібік, Н. М. Компетентність у навчанні [Текст] / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 408—409.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Н. Ф. Голованова. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
3. Ковальчук, М. А. Концептуальные подходы к деятельности классного руководителя по воспитанию толерантной личности [Текст] / М. А. Ковальчук, М. И. Рожков // Ярослав-

ский педагогический вестник. — 2002. — №3 (82). — С. 5—8.

4. Кузьменко, О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 [Текст] / О. А. Кузьменко. — К., 1988. — 18 с.

5. Лавриченко, Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы [Текст] / Н. М. Лавриченко. — К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. — 444 с.

6. Лифинцев, Д. В. Теория и практика социальной работы в США [Текст] / Д. В. Лифинцев. — Калининград, 2004. — 320 с.

7. Практическая психология образования [Текст] / [под ред. И. В. Дубровиной]. — М.: ТЦ Сфера. — 1997. — 523 с.

8. Психологический словарь: 3-е изд., доп. и перераб. [Текст] / [авт.-сост.: В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 640 с.

9. Психология современного подростка [Текст] / [под ред. Л. А. Регуш]. — СПб.: Речь, 2005. — 400 с.

10. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие [Текст] / Е. И. Рогов. — М.: ВЛАДОС, 1996. — 529 с.

11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. — Режим доступа:

Статья актуализирует проблему формирования социальной компетентности старшеклассников, в частности на уроках литературы. Усвоение знаний о человеке рассматривается как основной компонент формирования социальной компетентности учеников.

Ключевые слова: исследовательская деятельность учеников, знание о человеке, социальная компетентность, социальное познание окружающего мира.

The article emphasizes the problem of social competence forming in the high school students, especially during literature classes. Acquiring knowledge about man is considered to be a main component of students' social competence forming.

Keywords: students' research work, knowledge about man, social competence, social cognition of the surrounding world.

УДК 373.5.016:811.161.2]:37.02

Етапність формування загальнонавчальних умінь на уроках української літератури

Анатолій Фасоля,

кандидат педагогічних наук

м. Київ

Стаття присвячена проблемам формування загальнонавчальних умінь у процесі вивчення української літератури в основній школі.

Ключові слова: загальнонавчальна компетентність, компетентнісний підхід, загальнонавчальні уміння, суб'єктність учня-читача, уміння вчитися.

Спочатку цитата. Вчитаймося і вдумаймося: "Прагнення, не змінюючи стрижня, ядра й основи змісту відповіді на виклики сучасності, призвело лише до кількісного збільшення обсягу здебільшого розрізнених знань з різних наукових і ненаукових дисциплін... дрібнотем'ям і опорю насамперед на пам'ять дитини. Бажання отримати негайні докази ефективності результатів за рахунок введення різноманітних... тестів призводить до заміни складного процесу учіння — навчання натаскуванням на єдино правильну відповідь, редукування гуманістичних цілей загальної освіти у напрямку підготовки до вступу у ВУЗ. Ця орієнтація не тільки ви-кликає перевантаження дітей, яке неможливо зняти обмеженням кількості предметів або навчальних годин (у цьому випадку нестача аудиторних годин багато вчителів замінюють непосильними домашніми завданнями), але й призводить до різкого зниження пізнавальної

мотивації навіть у тих дітей, які демонструють високий рівень так званої навченості" (О. Тубельський)¹.

Сказані десятиліття тому слова звучать свіжо й актуально. Що ж маємо змінити у "стрижні, ядрі й основах змісту" літературної освіти, аби відповіді на виклики сучасності, аби мрія про особистісно і компетентнісно зорієнтоване навчання на уроках літератури не залишилася всього лишень гарною ідеєю?

Однією з ланок, узявшись за яку, можна зрушити ланцюг проблем, вважаємо формування в учня загальнонавчальних умінь.

Ідея не нова. Їй уже сотні років, оскільки ще Я. А. Коменський стверджував, що одним із головних завдань школи має стати пошук методу, застосування якого спонукало б учителів учити менше, а учнів навчатися більше, зменшило кількість марної праці і збільшило кількість радісного успіху².

¹ Тубельський А.Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Перевод предметных умений в универсальные умения школьника / Министерство образования России; Департамент образования г. Москвы; Научно-педагогическое объединение "Школа самоопределения"; Под ред. А.Н.Тубельского. — Т.5. Литература. — М., 2002. — С. 3.

² Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — М.: 1982. — Т. 1. — С. 243.

Звичайно ж, загальнонавчальні вміння завжди були об'єктом турботи педагогів, однак це стосувалося лише окремих видів. Результати аналізу шкільної практики у свій час дали підстави І. Лернеру констатувати, що, формуючи практичні вміння, суто розумовим, зокрема організаційним вмінням, вчителі уваги не приділяли³.

Системно проблема почала розроблятися в 70—80-х роках минулого століття (Ю. Бабанський, І. Лернер, Н. Лошкарєва, Н. Тализіна та ін.).

Важливим результатом теоретичного осмислення проблеми став висновок про необхідність розмежування понять "загальноосвітні" і "загальнонавчальні" вміння. Якщо перші стосуються переважно загально-предметного змісту освіти, то другі — навчального процесу⁴.

Інша теза утверджує необхідність включення переліку загальнонавчальних умінь до основних освітніх документів. "Завдання полягає в тому, — наголошував І. Лернер, — щоб список загальнонавчальних умінь був врахований і передбачений в основних своїх пунктах залежно від віку учнів у програмах, підручниках і **реальному** (виділення наше. — А. Ф.) навчальному процесі. Навчальні вміння покликані озброїти учнів здатністю і готовністю до самоорганізації, реалізації своїх можливостей і самоконтролю"⁵.

Одна з перших спроб реалізувати цю настанову в Україні була зроблена у 80-х роках минулого століття, коли учителям пропонувалися спеціальні програми з розвитку загальних навчальних умінь і навичок. "Однак, — зауважує О. Савченко, — вони були лише бажаним "доважком" шкільної освіти, не контрольованим в управлінській діяльності, оскільки способи навчатися не входили до змісту предметів і не фіксувалися як обов'язковий результат навчання.

І головне, формування цього вміння, що є міжпредметним, залежало від бажання окремого вчителя, рівня його дидактичного й методичного підготування"⁶.

Зрушення відбулося у 90-х роках. Проблема формування загальнонавчальних умінь (вміння вчитися) розробляється Н. Бібік, О. Овчарук, О. Локшиною, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Трубаچهвою, іншими вченими. Про це йдеться в "Законі про загальну середню освіту" (1999), "Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи" (2000), Державному стандарті, нормативних документах, що стосуються вивчення шкільних предметів.

Про необхідність формування "вміння вчитися" йдеться у працях методистів (Є. Пасічник, Н. Волошина, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, О. Куцевол, А. Ситченко, Г. Токмань та ін.).

"Наявність цього вміння, — наголошує О. Савченко, — програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звик-

ла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості"⁷.

Визначивши на основі ідей О. Леонтьєва структуру навчальної діяльності — мотиваційний компонент (ставлення до...); змістовий (відомі й нові знання, на-вчальні вміння, навички діяльності); операційний (способи виконання діяльності на різних рівнях складності), — О. Савченко робить висновок, що вміє вчитися той учень, який

— сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем;

— проявляє зацікавленість у навчанні, докладає волевольних зусиль;

— організовує свою працю для досягнення результату;

— відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі;

— виконує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;

— усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити;

— має вміння й навички самоконтролю та самооцінки⁸.

Напрацювання учених знайшли найповніше втілення в дидактиці і методиці початкової школи, де запроваджено міжпредметну програму "Формування загальнонавчальних умінь і навичок".

Однак аналіз державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної і старшої школи дав підстави для висновку, що "у жодній освітній галузі вміння вчитися не відбито в діапазоні усіх складників утворення; ...найчастіше вказуються елементи процесуального компонента (загальнопізнавальні вміння); ...по-за увагою залишилися мотивація, способи організації навчальної діяльності, навчання учнів рефлексії й оцінювання власних досягнень, креативні здібності тощо; ...необхідність наступності між етапами шкільної освіти в розвитку вміння вчитися згадано в окремих освітніх галузях, однак не підтверджено в конкретному переліку умінь, на які спирається основна школа, або тих, що далі розвиваються в старшій школі"⁹. Між тим загальнона-вчальні вміння формуються комплексно, і "якщо в школяра не сформовано хоча б одного з цих компонентів, його навчання не повноцінне, тобто він не хоче і не вміє вчитися. А в більшості випадків тому "не хоче", що не вміє і не відчуває власного поступу"¹⁰.

Сучасний стан розвитку шкільної освіти обумовив нові акценти, "проблему формування загальнона-вчальних умінь розв'язують на новому ідеологічному підґрунті — компетентнісному підході до навчання, що знаменує перехід школи від традиційної декларації "вміння вчитися" до реального засвоєння учнями **цілісної системи** (виділення наше. — А. Ф.) методів пізнання"¹¹. З'являється нова дефініція — "загальнонавчальні компетентності".

³ Краевский В.В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе. — М.: Педагогика, 1989. — С. 274.

⁴ Краевский В., Хуторской А. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 8—9.

⁵ Краевский В. Теоретические основы процесса обучения в советской школе.. — М.: Педагогика, 1989. — С. 276.

⁶ Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К., 2004. — С. 34.

⁷ Там само. — С. 38.

⁸ Там само. — С. 39.

⁹ Там само. — С. 35.

¹⁰ Там само. — С. 41.

¹¹ Трубачева С. Формування загальнонавчальних компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. — 2011. — № 1. — С. 12.

Однак навіть із прийняттям нового стандарту загальної середньої освіти ситуація кардинально не змінилася. Принаймні для предмета "українська література", де і зараз відсутня змістова діяльна лінія. Теза про те, що формування загальнонавчальних умінь є неодмінною умовою повноцінного навчання¹² сприйнята не всіма. Як і висновок учених, що саме розвиток загальнонавчальних умінь забезпечує становлення дієвої, конкурентоспроможної особистості, наділеної такими якостями, як здатність до самонавчання, самовиховання, самоорганізації, саморозвитку.

Учитель знову залишається сам на сам з проблемою. Спробуємо допомогти йому.

Як відомо, лише система знань дає можливість управляти ними. Тому важливим є усвідомлення необхідності чітко уявляти структуру освітньої компетенції або принаймні основні її структурні елементи¹³. Додамо сюди і важливість усвідомлення необхідності системного підходу до формування загальнонавчальних умінь, бачення системи роботи в цьому напрямку.

Перший крок — розробка вимог до рівня сформованості окремих видів загальнонавчальних умінь:

пізнавальних (когнітивних), що стосуються умінь аналізувати, систематизувати, оцінювати навчальний матеріал, робити узагальнення і висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виокремлювати головне тощо;

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

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

організаційно-діяльнісних — стосуються умінь визначати цілі діяльності, планувати, організувати, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати її тощо.

Пропонуємо увазі читача орієнтовний перелік вимог до рівня сформованості загальнонавчальних умінь учнів основної школи з огляду на специфіку навчання на уроках літератури. Він розроблений з урахуванням досвіду українських і зарубіжних учених (В. Паламарчук¹⁴, О. Савченко¹⁵, О. Тубельського¹⁶, В. Козлова, О. Кондакова¹⁷ та ін.). Врахована також настанова про необхідність узгодження зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загальнонавчальних умінь, врахування можливостей міжпредметного впливу, поетапності нагромадження знань про те чи інше вміння (спосіб дії) і різноманітного особистого досвіду застосування загальнонавчальних умінь¹⁸.

На наш погляд, перелік може орієнтовно мати такий вигляд:

I. Пізнавальні загальнонавчальні уміння

5 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- розрізняти нову інформацію (нове знання) від уже відомого;
- аналізувати одержану інформацію, узагальнювати, систематизувати її, робити висновки;
- визначати необхідність додаткової інформації, її сутність;
- визначати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, явищами (в т.ч. художніми);
- виокремлювати головну думку, факт, явище, образ з-поміж інших;
- знаходити в тексті ключові фрази, слова, образи;
- визначати суттєві і несуттєві ознаки факту, явища, образу;
- давати визначення певному факту, явищу на основі узагальнення його ознак;
- аналізувати умову завдання, його вимоги, прогнозувати можливий результат діяльності;
- разом з учителем виробляти алгоритм дій.

6 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- визначати критерії для порівняння фактів (явищ, предметів, образів) і здійснювати його;
- доводити тезу, твердження і аргументовано заперечувати його;
- формулювати висновок;
- визначати межі власного знання і не-знання;
- з допомогою вчителя виробляти алгоритм дій.

7 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- визначати структуру певного об'єкта (кількість компонентів та їх ієрархію);
- усвідомлювати складність і не лінійність взаємодії компонентів певного об'єкта;
- самостійно виробляти алгоритм дій;
- встановлювати міжпредметні зв'язки;
- класифікувати об'єкти (тексти) за різними ознаками.

8 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- визначати аспект аналізу (порівняння);
- формулювати проблему, пропонувати шляхи її вирішення;

9 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- доводити думку за допомогою різних методів (індукції, дедукції, за аналогією);
- визначати раціональні і нераціональні способи виконання завдань.

II. Інформаційні загальнонавчальні уміння

5 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- орієнтуватися в структурі підручника (зміст,

¹² Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. — К.: Генеза, 1999. — С. 165.

¹³ Трубачева С. Формування загальнонавчальних компетентностей учнів // Біологія і хімія в школі. — 2011. — № 1. — С. 12.

¹⁴ Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала. — Тернопіль: "Навчальна книга-Богдан", 2000.

¹⁵ Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К., 2004.

¹⁶ Тубельский А. Н. Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования // Перевод предметных умений в универсальные умения школьника / Министерство образования России; Департамент образования г. Москвы; Научно-педагогическое объединение "Школа самоопределения"; Под ред. А. Н.Тубельского. — Т.5. Литература. — М., 2002.

¹⁷ Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект. — М.: Просвещение, 2009. — 48 с.

¹⁸ Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. — К., 2004. — С. 41.

форзаци, словник тощо);
— шукати необхідну інформацію у підручнику й інших друкованих і електронних джерелах;
— видобувати інформацію з різноманітних джерел (текст, ілюстрації, схеми, таблиці, графіки тощо);
— ставити запитання різних видів;
— знаходити в тексті нову інформацію;
— працювати з каталогами.

6 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— добирати і групувати матеріал з певної теми;
— складати бібліографію;
— коментувати і трактувати текст, в т. ч. художній;
— формулювати проблемні питання;
— представляти текстову інформацію у формі таблиці, схеми тощо;
— користуватися двома-трьома пошуковими системами.

7 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— групувати матеріал на основі певних критеріїв, узагальнювати його, робити висновки;
— володіти читацькими стратегіями (вибіркове, динамічне читання);
— складати анотацію;
— видобувати інформацію з кількох, в т. ч. й електронних, джерел;
— згортати і розгортати інформацію;
— критично осмислювати одержану інформацію.

8 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— володіти стратегіями читання-сканування, ознайомчого, повільного, діалогічного читання;
— готувати реферативні огляди опрацьованої літератури;
— обирати зручну для себе форму фіксації і представлення інформації.

9 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— самостійно добирати джерела інформації для просування індивідуальних освітніх маршрутом;
— перевіряти одержану інформацію;
— здійснювати самоаналіз роботи з інформацією.

III. Комунікативні уміння

5 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— дотримуватися правил спілкування у парі (групі);
— визначати тему і мету спілкування;
— формулювати висловлення залежно від мети спілкування і об'єкта мовлення;
— "чути" співбесідника, уміти переказати одержане повідомлення;
— обґрунтувати свою думку з допомогою "методу ПРЕС";
— активно використовувати у мовленні фрази "Я думаю (вважаю), що...", "Можна погодитися з думкою Миколки про...", "Можна погодитися з думкою Оксани, але...", "Хотілося б продовжити думку Петра...", "Можна (хочеться) заперечити Марині...", "Не зрозуміло, чому Ігор твердить...", "Складно погодитися...", "Хотілося б почути думку..." та ін.

6 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— виробляти правила спілкування у парі (групі);
— володіти прийомами "активного слухання";
— ставити уточнюючі питання;
— формулювати зв'язну відповідь на висловлювання опонента;
— "чути" співбесідника, сприймати і поважати іншу точку зору, бути готовим змінити власну думку;
— здійснювати комунікацію залежно від ролі у групі;
— виробляти спільну позицію з дискусійних питань;
— продовжувати і розвивати думку співбесідника.

7 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— вести діалог з текстом (автором, героями); ставити запитання, прогнозувати зміст тощо;
— підтримувати діалог;
— бути коректним у відстоюванні власної позиції.

8 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— тезисно викладати свої думки;
— дискутувати;
— виступати перед аудиторією;
— добирати аргументи, аби переконати співбесідника;
— критично, але толерантно оцінювати позицію співрозмовників.

9 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— дебатовати;
— знаходити компроміс у дискусії.

IV. Організаційно-діяльнісні уміння

5 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— з допомогою вчителя (самостійно) визначати мету і цілі діяльності на урок (тему): обирати із запропонованого переліку, пропонувати власні, обговорювати в парі, групі, колективно;
— працювати за поданим планом (доповнювати і змінювати його, слідкувати за дотриманням);
— добирати необхідні засоби навчання (підручник, посібники, статті, Інтернет-ресурси), визначати, чия допомога потрібна;
— з допомогою вчителя (самостійно) аналізувати досягнення цілей уроку (вивчення теми);
— давати емоційну оцінку діяльності на уроці (власної, однокласників) і обґрунтовувати її;
— працювати з картками оцінювання;
— організовувати і здійснювати діяльність у парі.

6 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

— спільно з учителем формулювати навчальну проблему, пропонувати спосіб її розв'язання;
— планувати спільно з учителем навчальну діяльність на уроці, пояснювати послідовність дій;
— самостійно аналізувати досягнення цілей вивчення теми;
— спільно з учителем виробляти критерії самооцінювання результативності навчання;
— спільно з учителем планувати усунення прогалин у навчанні (досягнення нереалізованих цілей);
— організовувати і здійснювати діяльність у четвірці (малій групі);

— виконувати різні ролі у групі.

7 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- самостійно формулювати навчальну задачу;
- планувати навчальну діяльність, визначати й обґрунтовувати раціональну послідовність навчальних дій;
- під керівництвом учителя визначати причини труднощів у навчанні;
- ставити цілі самоосвітньої діяльності;
- формувати під керівництвом учителя індивідуальний освітній маршрут;
- здійснювати контроль і самоконтроль навчальної діяльності, оцінювати її;
- коригувати індивідуальну навчальну програму;
- організовувати і здійснювати діяльність у групі.

8 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- самостійно планувати навчальну діяльність відповідно до загальних цілей і власних інтересів, прагнень, установок;
- з допомогою вчителя визначати причини труднощів у навчанні, формувати індивідуальний читацький маршрут;
- ставити цілі самоосвітньої діяльності;
- володіти різноманітними способами саморефлексії і самоконтролю;
- організовувати і здійснювати самоосвітню діяльність;
- організовувати і здійснювати діяльність у групі.

9 клас

Після закінчення навчання учень уміє:

- визначати зміст, обсяг своєї навчальної діяльності, способи опрацювання навчального матеріалу;
- володіти різноманітними способами саморефлексії і самоконтролю;
- самостійно визначати причини труднощів у навчанні, формувати індивідуальний читацький маршрут.

Ще раз наголосимо, що наведений перелік є орієнтовним. Він має коригуватися в кожному окремому випадку з урахуванням вимог навчальної програми, особливостей класу тощо. Окремі уміння згадані в кількох групах, що є підтвердженням складності поняття "уміння вчитися", взаємовпливів і взаємообумовленості його компонентів. (Маємо, до речі, класифікації, коли, скажімо, інформаційні й комунікативні уміння об'єднані в одну групу, що не позбавлене сенсу, оскільки засвоєння інформації справді відбувається у процесі комунікації). І все ж, попри певну умовність, вважаємо за доцільне дотримуватися такого поділу.

Як підкреслюють учені, види умінь не є "рядоположними", тобто рівноцінними за своєю роллю. Ключовими визнано організаційно-діяльнісні уміння, які забезпечують становлення суб'єктності учня, тобто спроможність керувати своєю діяльністю: осмислювати сутність посталої проблеми; формулювати цілі діяльності; організовувати (визначати необхідні засоби, умови тощо) і здійснювати її; проводити рефлексію й оцінювання досягнутого результату, процесу і своїх почуттів (себе як суб'єкта).

Тому деталізацію вимог стосовно предмета "українська література" — наступний крок у створенні системи роботи — проілюструємо на їхньому

прикладі.

Вимоги до рівня сформованості організаційно-діяльнісних умінь

5 клас

Після закінчення навчання учень...

...**розуміє** сутність цілевизначення, планування, організації і здійснення діяльності, рефлексивно-оцінювальної 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, **слідкує** 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), **зиставляє** 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.

6 клас¹⁹

Після закінчення навчання учень...

...**знає** власні читацькі якості, аналізує їх; з допомогою вчителя **визначає** рівень сформованості читацьких умінь;

спільно з учителем **формулює** навчальну проблему, **пропонує** спосіб її розв'язання; **визначає** індивідуальні цілі семестру на основі поданого вчителем загального переліку; **формулює** спільно з учителем індивідуальні цілі на урок (тему, семестр); **обговорює** власні цілі у парі (групі); спільно з учителем **планує** усунення прогалин у навчанні (досягнення нереалізованих цілей);

...**визначає** з допомогою вчителя найбільш раціональну послідовність індивідуальної і колективної роботи; **планує** індивідуальну і парну (колективну) діяльність на урок; **обговорює** запропонований (вироблений) план, **пояснює** послідовність дій;

...**звертається** з допомогою вчителя до спеціальної літератури; **визначає**, яка допомога і коли йому буде потрібна; **організовує** і здійснює роботу у четвірці (малій групі);

...самостійно **аналізує** досягнення цілей вивчення

¹⁹ У кожному наступному класі на основі вироблених формуються нові вміння, які і включаються до переліку.

теми; **застосовує** 8—10 рефлексивних запитань; **обговорює** спільно з учителем критерії оцінювання результату та процесу діяльності; **оцінює** власну і колективну діяльність на основі запропонованих (вироблених) критеріїв.

7 клас

Після закінчення навчання учень...

...самостійно **формулює** навчальну задачу; **ви-значає** на основі самоаналізу самостійно (з допомогою вчителя) індивідуальні предметні і самоосвітні цілі;

...**визначає** самостійно індивідуальні цілі на урок (тему, семестр);

...**визначає** найбільш раціональну послідовність виконання роботи; **планує** з допомогою вчителя свою діяльність упродовж вивчення теми (семестру);

...**розробляє** з допомогою вчителя послідовність формування читацьких умінь, якостей;

...**добирає** з допомогою вчителя засоби для організації і здійснення читацької діяльності (у т. ч. Інтернет); **організовує** і **здійснює** самостійно парну (групу) навчальну діяльність;

...**визначає** спільно з учителем прогалини в знаннях і вміннях та їх причини; ...встановлює рівень сформованості читацьких якостей;

...**виробляє** спільно з учителем індивідуальні критерії оцінки власної діяльності; **виробляє** спільно з учителем і однокласниками критерії оцінювання колективної (парної, групової) діяльності, оцінює її; **здійснює** рефлексію в кінці певного етапу діяльності (уроку, теми, семестру); **оцінює** власну і колективну діяльність на основі 4—5 схем, таблиць; **коригує** індивідуальну навчальну програму.

8 клас

Після закінчення навчання учень...

...**визначає** самостійно з урахуванням рівня сформованості читацьких умінь та навчальних досягнень і домагань предметні цілі на урок, тему, семестр; са-

мостійно **визначає** самоосвітні цілі;

...самостійно **планує** індивідуальну діяльність на тему (семестр); самостійно **розробляє** індивідуальний освітній маршрут; самостійно **розробляє** послідовність формування читацьких умінь, якостей;

...самостійно **добирає** засоби для організації і здійснення діяльності (у т. ч. Інтернет);

...**володіє** уміннями організації і здійснення групової роботи;

...**застосовує** залежно від цілей різноманітні форми рефлексії та оцінювання; самостійно **оцінює** власну та колективну діяльність на основі запропонованих або самостійно вироблених критеріїв; **вносить** зміни в план, визначені цілі.

9 клас

Після закінчення навчання учень...

...**визначає** самостійно зміст і обсяг предметної індивідуальної та колективної діяльності, способи опрацювання навчального матеріалу;

...**формує** самостійно програму самоосвітньої діяльності; **вибудовує** власну освітню траєкторію;

...самостійно **добирає** засоби для організації і здійснення діяльності (у т. ч. Інтернет); **вдосконалює** уміння організації і здійснення групової роботи;

...**застосовує** різноманітні прийоми і форми рефлексії і самоконтролю (контролю парної (групової, колективної) діяльності); самостійно **визначає** проблеми індивідуальної діяльності і їх причини;

...самостійно **оцінює** результати індивідуальної навчальної діяльності на основі вироблених критеріїв; **коригує** зміст і хід навчальної діяльності;

...**вносить** зміни в індивідуальну освітню траєкторію.

Маючи перед собою такий перелік, учитель "розписує" його по окремих темах і заняттях з огляду на те, який навчальний матеріал найбільше надається для формування того чи іншого знання і вміння. Відповідні записи робляться у календарному плані в окремій графі або виділяються курсивом у графі "Очікувані ре-

№ уроку	Зміст уроку	К-ть год.	Дата	Очікувані результати
1	ВСТУП Художній твір як явище мистецтва, новий ірреальний світ, створений письменником. Його особливість і значення. Функції мистецтва.	1		Учні знатимуть: функції літератури як мистецтва слова; зміст літературознавчого поняття <i>художній образ</i> ; <i>коло проблем, які вирішуватимуться на уроках протягом року, семестру.</i> Учні вмітимуть: визначати особливості створення художніх образів у різних видах мистецтва; знаходити в тексті художні образи; за допомогою слова створювати елементарні образи; висловлювати міркування з приводу функцій мистецтва, його місця в житті людини; <i>планувати навчальну діяльність на семестр.</i>
2	ІЗ ПІСЕННИХ СКАРБІВ Суспільно-побутові пісні "Ой на горі та жінці жнуть", "Стоїть явір над водою", "Гомін, гомін по діброві", "Ой у степу криниченька". ТЛ: пафос твору.	2		Учні знатимуть: види суспільно-побутових пісень; тематику, зміст, основні мотиви, художні особливості вивчених пісень; зміст літературознавчого поняття <i>пафос твору</i> ; <i>відведений час та коло проблем, які вирішуватимуться протягом вивчення теми; порядок її проходження; дату й запитання тематичної атестації; алгоритм вибору цілей із запропонованого вчителем переліку.</i> Учні вмітимуть: розкрити, у чому полягає пафос козацьких і чумацьких пісень; пояснити, яке значення має пісня у житті українського народу; висловити особисте ставлення до народних пісень; виразно і вдумливо читати тексти, визначати провідні мотиви пісень; знаходити образи-символи, вивчені художні засоби та пояснювати їх роль у творах; <i>аналізувати та обговорювати запропоновані вчителем цілі; проводити рефлексію та взаємооцінювання в кінці уроку.</i>

4	Коломийки. "Дозвілля молоді", "Жартівливі коло- мийки" — "перли роз- сипаного намиста". ТЛ: коломийки.	1	Учні знатимуть: особливості будови, ритму коломийок; тематику, зміст, основні мотиви виучуваних текстів; зміст літературознавчого поняття <i>коломийка</i> . Учні вмітимуть: виразно читати тексти коломийок, аналізувати їх зміст, образи, настрої; з'ясувати роль художніх засобів, специфічні ознаки творів; <i>проводити рефлексію та взаємооцінювання в кінці уроку.</i>
---	--	---	--

зульгати". Проілюструємо це на прикладі кількох уроків у 7 класі.

Тема	Дата контролю	Форма контролю	Основні вимоги до знань та вмінь
Вступ. Із пісенних скарбів. Про далекі минулі часи.		Тести	Знати: зміст, основні мотиви, художні особливості вивчених пісень ("Ой на горі та женці жнуть", "Стоїть явір над водою", "Гомін, гомін по діброві", "Ой у степу криниченька") та коломийок; зміст повісті І.Франка "Захар Беркут"; зміст літературознавчих понять... ; <i>коло проблем, які вирішуватимуться на уроках протягом року, семестру; відведений час та коло проблем, які вирішуватимуться протягом вивчення теми; порядок її проходження; дату й запитання тематичної атестації; алгоритм вибору цілей із запропонованого вчителем переліку.</i> Уміти: пояснювати, яке значення має пісня у житті українського народу; висловлювати особисте ставлення до народних пісень; визначати провідні мотиви народних пісень, знаходити вивчені художні засоби та пояснювати їх роль у творах; характеризувати персонажів повісті І.Франка "Захар Беркут", давати власну оцінку їхнім рисам, учинкам; написати творчу роботу на основі вивченого; <i>планувати навчальну діяльність на семестр, аналізувати та обговорювати запропоновані вчителем цілі; проводити рефлексію та взаємооцінювання в кінці уроку.</i>

...Такими бачаться перші кроки створення учителем системи роботи з формування загальнонавчальних умінь на уроках української літератури в основній школі.

Про діагностику, критерії сформованості, методику навчання, оцінювання рівня розвитку загальнонавчальних умінь — у наступних номерах журналу.

І, на завершення ще одна цитата: "Головне завдання початкової школи — це навчити дитину вчитися. Навчити її користуватися тим інструментом, без якого їй з кожним роком усе важче і важче оволодівати знаннями, без якого вона стає невстигаючою, нездібною... У початкових класах ми дуже боязко, несміливо даємо

в руки дитині інструмент, без досконалого володіння яким неможливо уявити її... всебічний розвиток. А потім, у середніх класах, учителі вимагають, щоб інструмент цей у руках дитини діяв швидко і безвідмовно. Вчитель навіть не цікавиться, в якому стані цей інструмент, забуває, що його постійно треба налагоджувати і відточувати, не бачить, що часто індивідуальний інструмент в руках дитини зламався і лише через це дитина не може далі вчитися. А вчитель тим часом усе кладе на робочий верстат усе новий і новий матеріал: обробляй, не лови гав, поспішай" (В. Сухомлинський)²⁰.

Фасоля А. Формирование общеучебных умений на уроках украинской литературы в основной школе

Статья посвящена проблемам формирования общеучебных умений в процессе изучения украинской литературы в основной школе.

Ключевые слова: общеучебная компетентность, компетентностный подход, общеучебные умения, субъектность ученика-читателя, умение учиться.

Fasolia A. Forming of general studying skills at lessons of Ukrainian literature in secondary school

The article is devoted to issues of forming general studying skills when studying Ukrainian literature in secondary school

Key words: general studying competence, competence-based approach, general studying skills, Subjectivity of student-teacher, studying skills.

²⁰ Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т.— К.: Рад. школа, 1977. — Т. 4. — С. 407—408.

Формування літературної компетентності учнів у процесі вивчення творчості А. Дімарова

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

У статті уточнено поняття "літературна компетентність", окреслено компетентнісно орієнтовану методику вивчення автобіографічної повісті А. Дімарова "Блакитна дитина".

Ключові слова: українська література, літературна компетентність, загальнокультурна компетентність, читацька компетентність, комунікативно-мовленнєва компетентність, ціннісно-світоглядна компетентність, автобіографічний твір.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392) літературну компетентність виокремлено як предметну, складниками якої є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна компетенції особистості. Допускаємо можливість висловити власне розуміння компетентнісних аспектів шкільної літературної освіти.

Літературну компетентність презентуємо як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, як сукупність субкомпетентностей:

— *загальнокультурна компетентність* — розуміння художньої літератури як частини світової культури, емоційне сприйняття і глибоке осмислення літературних творів; усвідомлення соціокультурної значущості літератури в суспільстві, специфіки її як мистецтва слова; знання літературних творів, обов'язкових для вивчення, уявлення про найважливіші етапи розвитку літературного процесу, знання основних фактів життя і творчості видатних письменників; розуміння авторського задуму; здатність до самоосвіти у сфері літератури; формування читацької культури, яка передбачає засвоєння теоретико-культурних понять, розвиток потреби в самоосвіті, інформаційному самозабезпеченні, визначенні необхідних джерел знань, включаючи роботу з книгою й іншими інформаційними джерелами (бібліотека, мережа Інтернет);

— *читацька компетентність* — здатність до творчого читання і осмислення літературного твору на особистісному рівні; самостійне читання всього твору, а не його фрагментів; сформованість власного кола читання; здатність вступати в діалог з епохою і культурою, втіленими у художніх творах, здатність до співпереживання з персонажами літературних творів; розуміння специфіки мови художнього твору, вміння розрізняти стилі художніх текстів;

— *комунікативно-мовленнєва компетентність* — знання норм української літературної мови; вільне володіння основними видами мовленнєвої діяльності, активізація мовленнєвої діяльності; використання специфіки мови художнього твору, функціональних стилів мови в мовленнєвій практиці; здібність до написання творчих письмових робіт різного жанру;

— *ціннісно-світоглядна компетентність* — сформованість гуманістичного світобачення; розуміння духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, осмислення внутрішньої єдності різних систем цінностей, відображених у літературі, вміння визначати й обґрунтовувати своє ставлення до них; розуміння важливості художньої літератури для саморозвитку і саморе-

алізації духовного світу особистості; знаходження у літературних творах відповідей на соціальні і морально-етичні проблеми з урахуванням вікових психологічних особливостей.

Рівень оволодіння учнями основної школи літературною компетентністю передбачає формування розуміння художньої літератури як невід'ємного складника рідної і світової культури, усвідомлення специфіки літератури як виду мистецтва, знання літературних творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, умінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням його художніх ознак, розуміння авторської позиції та способів її вираження, використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору, розвитку здібностей до створення усних і письмових творчих робіт, усвідомлене використання здобутих на уроках літератури знань у нових навчальних та життєвих ситуаціях.

На прикладі автобіографічної повісті А. Дімарова "Блакитна дитина" окреслимо компетентнісно орієнтовану методику її вивчення. Програмою з української літератури твір рекомендовано для текстуального розгляду в 7 класі. Передбачено, що учні повинні прочитати твір самостійно, вміти визначити його морально-етичні проблеми, акцентувати на родинних стосунках персонажів, охарактеризувати головний образ та його друзів, виділити і переказати найцікавішу пригоду героя-підлітка, аргументувати своє зацікавлення, розкрити іронічність оповіді, роль гумору, гуманістичний пафос твору.

Для досягнення поставлених завдань інтерпретаційну роботу над текстом організуємо з обов'язковим урахуванням специфіки автобіографічного твору та дотримуючись цілісного шляху аналізу. Такий вид навчальної діяльності учнів на уроці сприятиме розвитку їхньої читацької та ціннісно-світоглядної компетентностей.

На етапі з'ясування первинних читацьких вражень після прочитання повісті "Блакитна дитина" учням пропонується запитання:

— Чи цікаво вам було читати повість А. Дімарова "Блакитна дитина"? Поясніть чому.

— Що вам найбільше запам'яталося із прочитаного?

Повість "Блакитна дитина" захоплює школярів насамперед яскравими, незабутніми спогадами письменника Анатолія Дімарова про його дитинство. Організація продуктивного обміну враженнями від прочитаного (переказ епізодів про випадок у чужому

саду, про щирю допомогу учнів своєму вчителю завоювати серце коханої, про ловлю раків) сприяють розвитку в учнів уміння не лише переказувати текст, а й аргументовано пояснювати мотиви поведінки головного героя, його стосунки з однокласниками, вчителями, матір'ю, молодшим братом та односельчанами, виражати особистісне ставлення до прочитаного.

Актуалізуємо опорні знання учнів:

— Назвіть ознаки, за якими повість А. Дімарова "Блакитна дитина" можна вважати автобіографічним твором.

— Які автобіографічні твори вам відомі з уроків української та світової літератури?

У ході короткої бесіди з'ясуємо, що розповідь від першої особи створює ефект живого спілкування з автором, тому події довго тримаються в уяві школярів. Однак досить часто саме при сприйманні творів, написаних від першої особи, в учнів-підлітків проявляється наївний реалізм (особа оповідача подібна до особи автора), тому вчителю необхідно запобігати довільним судженням учнів, не пов'язаним зі змістом зображуваного.

Учні доводять, що повість "Блакитна дитина" — автобіографічний твір, оскільки в його основу покладено факти з особистого життя письменника А. Дімарова, художньо ним осмислені, узагальнені, емоційно забарвлені та втілені в яскраві образи. Зразками автобіографічних творів є диалогія "Гуси-лебеді летять..." та "Щедрий вечір" М. Стельмаха, кіноповість "Зачарована Десна" О. Довженка, окремі вірші Т. Шевченка.

Ураховуючи взаємопов'язане вивчення світової та української літератур, доцільно актуалізувати компаративістські уміння семикласників.

Важливо встановити аналогії на рівні теми, ідеї та проблематики, порівнюючи автобіографічні повісті американського письменника Марка Твена "Пригоди Тома Соєра" та українського письменника А. Дімарова "Блакитна дитина". Завдяки стислому, але ґрунтовному повторенню та узагальненню знань про жанрові ознаки повісті Марка Твена, поглиблюємо поняття про специфіку автобіографічних творів. Події згаданих творів розгортаються на берегах річок ("Мені здається, що люди, які вирости біля світлих веселих річок, не можуть бути злими або похмурими", — зазначає А. Дімаров). Акцентуємо на життєрадісному, оптимістичному світосприйнятті героїв Марка Твена та А. Дімарова, їхній веселій вдачі, бадьорості духу, вмінні долати труднощі та досягати мети. Порівнюємо ставлення головних героїв творів до своїх друзів-дівчаток: Том Соєр — Беккі Тетчер, Толик — Оля Чровжова. Також варто окреслити вплив літературних персонажів (героїв повісті "Тараса Бульби" та Робіна Гуда) на формування світогляду Толика та Тома. Учні повинні дійти висновку, що для юних героїв обох повістей реальний "добропорядний" світ видається тісним, тому вони живуть у своєму власному — повному пригод і веселих подій. Така робота на уроці сприяє розвитку *загальнокультурної компетентності*, розумінню художньої літератури як частини світової культури.

Для глибшого засвоєння учнями специфіки автобіографічної повісті А. Дімарова "Блакитна дитина" доцільно запропонувати завдання на пояснення поняття *тетралогія*. На прикладі твору А. Дімарова семи-класники повинні усвідомити, що якщо однією темою об'єднуються чотири самостійні твори, які мають свої назви, але в сюжетах містять багато спільного, деякі герої переходять із однієї частини в іншу, то їх прийнято називати *тетралогією*. Так, автобіографічна тетралогія А. Дімарова "На коні і під конем" складається із чотирьох частин: "Через місток", "Блакитна дитина",

"Маскуліnum, фемініnum, нойтруm" та "Ать-два!"

Зважаючи на відсутність у повісті "Блакитна дитина" єдиної стрижневої сюжетної лінії (спостерігаємо чергування невлаштованих подій), а також враховуючи вікові особливості сприймання підлітками художньої літератури (недостатньо розвинена читацька компетентність), методично виправданим буде аналіз, що ґрунтується на *комплексній основі* й забезпечує *цілісне* сприймання художнього твору. Відповідними будуть *методи і прийоми* роботи на уроці літератури: евристична бесіда за змістом, характеристика літературного героя, коментоване читання ключових епізодів, виразне читання (зокрема читання в особах), формулювання висновків. Виразне читання літературного твору є засобом унаочнення описаного автором. При повторному читанні уривків учні помічають, як достовірно і глибоко письменник відтворює поведінку головного героя, заглиблюються в моральну проблематику твору, з'ясовують роль композиційних та зображувальних засобів у розкритті авторського задуму. Розмірковування над прочитаним активізує естетичні переживання школярів, створює умови для повторного переживання вражень, які стають глибшими і повнішими.

Проведена робота над твором забезпечує розвиток *комунікативно-мовленнєвої компетентності*, якою передбачено оволодіння учнями основними видами мовленнєвої діяльності, використання специфіки мови художнього твору в мовленнєвій практиці, створення власних творчих робіт різного жанру.

Глибокому сприйманню тексту повісті "Блакитна дитина" сприятимуть запитання:

— Як ви розумієте назву повісті? Який зв'язок між символічним образом блакитної дитини і образом головного героя?

— Чи відомо вам, якими були в дитинстві ваші батьки, дідуся та бабусі? Як ви гадаєте, чи успадкували ви їхні риси характеру та манери поведінки?

У ході колективної бесіди необхідно прокоментувати *авторський відступ*: "Блакитна дитина, викликана прямо з небес бабусею та мамою, пурхає над моєю головою, вимахуючи сніжно-білими крильцями, сяє рожевими щічками і докірливо дивиться на забіяку повними всіх на світі чеснот голубими очима". Пояснюємо теоретико-літературне поняття *"авторський відступ"* як прийом у художньому творі, за допомогою якого письменник відступає від розгортання сюжету і безпосередньо висловлює свої міркування з приводу вчинків або характеристики героїв, певних явищ. Авторські відступи сприяють глибшому розумінню змісту твору, повнішому усвідомленню його художньої ідеї. Найчастіше цей прийом використовується в ліриці, але й в прозі він не менш популярний.

Актуалізуємо розуміння школярами поняття "гумор" і перевіряємо виконання випереджувального завдання на визначення поняття *"іронія"*. Опрацьовуючи довідкові джерела, учні скажуть, що *іронія* (від гр. — глузування, насмішка) — тонка прихована насмішка, кепкування. Автор говорить про явище чи особу нібито в позитивному чи захопленому тоні, а розуміти сказане треба навпаки. Іронія допомагає висміяти негативні риси характеру людини, її вчинки. Від гумору вона відрізняється більш гострим, але замаскованим запереченням того, що буде висміяне письменником.

У назві повісті "Блакитна дитина" відбилосся дещо іронічне уявлення автора про ідеальну дитину, схожу на маленького ангела з крильцями. Варто повідомити учням, що саме таким "поверженим з небес маленьким ангелом" називав себе малий Сашко із кіноповісті О. Довженка "Зачарована Десна", тяжко страждаючи

через свій "перший гріх" — висмиканий рядок моркви.

Іронічний підтекст коментованого уривка переко-нує семикласників у тому, що старше покоління в дитинстві було не кращим за них, однак лише з виховною метою батьки намагаються виглядати перед своїми дітьми взірцевими людьми.

Для цілісного розуміння художнього змісту повісті "Блакитна дитина" аналізуємо найважливіші епізоди у послідовності описуваних автором подій. Колективно ділимо повість на композиційно завершені частини й пропонуємо учням дібрати до них влучні назви. Наводимо орієнтовний зразок:

1. Родинна виховна п'ятихвилинка.
2. Гіркий присмак яблук із чужого саду.
3. "Коли б я був запорожцем..."
4. Жабеня у роті.
5. Чи важка насправді математика?
6. Ячна атака заради кохання.
7. Випадок із любителями раків.

Зосереджуємо увагу семикласників на головних компонентах твору, насамперед — образах-персонажах, і спрямовуємо роботу на розкриття найширших взаємозв'язків між ними, які ведуть до цілісного розуміння й засвоєння прочитаного. Аналізуючи образи-персонажі, учні повинні описати їхню зовнішність, охарактеризувати вчинки й поведінку, почуття, мову, ставлення до людей, до життєвих явищ, а також висловити власну думку про них.

— Пригадайте, що називається літературним портретом.

— Яким ви уявляєте головного героя повісті? Як письменник описав зовнішність Толика? Які портретні деталі персонажа вам довелося "домалювати"?

Складність цього завдання полягає в тому, що автор не подає детального опису свого головного героя, проте для вдумливого читача в тексті все ж є кілька орієнтирів (вік, стать, соціальний стан), які стануть основою контекстного "домалювання" в учнівській уяві рис зовнішності Толика. До того ж ілюстрації до твору сприятимуть розвитку творчої уяви семикласників.

Принагідно звертаємо увагу учнів на особливості художнього стилю А. Дімарова. Риси характеру, вік, соціальне становище його героїв можна визначити в основному через їхні конкретні дії. Пропонуємо школярам глибше пізнати вдачу Толика, простеживши за деякими подіями з його життя.

Проводимо колективну бесіду:

— Коротко розкажіть про пригоду, що сталася з Толиком у чужому саду.

— Яку рису характеру виявляє Толик у цій небезпечній ситуації?

— Які художні засоби використовує автор, щоб передати внутрішній стан героя в критичний момент?

— Чи привабливою малює письменник Олю Чрвжову? Поясніть своє ставлення до неї.

Юних читачів не залишає байдужими випадок у саду дядька Матвія. Аналіз цієї ситуації дає можливість учням-підліткам стати перед проблемою морального вибору нарівні з головним героєм твору (можливо, дехто з дітей потрапляв у аналогічну ситуацію).

Учні помічають, як достовірно і глибоко передає автор багатий внутрішній світ малого Толика, майстерно поєднуючи реалістичний, романтично-фантастичний та гумористичний способи викладу художнього матеріалу:

— Пригадайте, якими були Толикові фантазії.

— Чи імпонує вам його схильність до фантазування?

Акцентуємо на автобіографічних мотивах повісті —

письменник у спогадах вказував на вміння фантазувати як одну із особливостей свого характеру, втілену згодом в образі головного героя. Фантастична картина в'їзду "Толі-запорожця" "на баскому коні, з мушкетом, шаблюкою й списом на широке шкільне подвір'я" розкриває визначальні риси його природи — розвинену творчу уяву та любов до читання книжок.

А. Дімаров звертає читачку увагу на далеку від взірцево-показової поведінку головного героя. Для засвоєння наступного уривка пропонуємо описати сцену Толикового геройського ковтання жабенят.

Письменник показує свого юного героя у різних ситуаціях. Епізод розмови з вчителем математики переконує учнів, що Толик — неординарна, здібна дитина з розвиненою силою волі.

— Хто із учителів, змальованих у повісті, вам найбільше сподобався і чим саме?

— Яка розмова відбулася між Толиком і Павлом Степановичем? Прослідкуйте, яким був настрій головного героя на початку цього епізоду і в кінці. Що вас здивувало в цій історії?

— Зробіть словесний портрет вчителя Віктора Михайловича та проаналізуйте його стосунки зі своїми вихованцями.

— Чи правильно вчинили учні, що допомогли улюбленому вчителю завоювати серце коханої? Чи можна виправдати їхню поведінку?

Даємо учням завдання прокоментувати авторський відступ від слів: "Батьки наші були скупими на ласку" до слів: "...нелаяні діти". З глибоким психологічним підтекстом в традиційно іронічно-гумористичній манері А. Дімаров акцентує на особливостях українського родинного виховання довоєнних років. Учні відзначають, що батьки, виснажені тяжкою селянською працею, були скупими на ласку та щедрими на прочуханки своїм малим шибеникам, і роблять припущення, що, керуючись суворими життєвими реаліями, вони докладали всіх зусиль, щоб їхні діти вирости порядними, добрими, працьовитими людьми.

— Що ви довідалися про брата головного героя? Якими були взаємини братів?

— Чим закінчилася для них ловля раків?

— Порівняйте описи річок дитинства у О. Довженка та А. Дімарова. Які художні засоби образності використовують письменники для розкриття краси рідної природи?

Низкою запитань зміщуємо акценти від розповіді про хід подій у повісті "Блакитна дитина" до **з'ясування ідейно-художнього значення твору**. Спонукаємо учнів до розмірковувань, самостійного формулювання думок, розвиваємо їхнє аналітичне мислення та зв'язне мовлення. Така робота сприятиме розвитку *читацької, комунікативно-мовленнєвої та ціннісно-світоглядної компетентностей*.

— Спробуйте розкрити ідею повісті "Блакитна дитина".

— Які ви знаєте способи викладу матеріалу в художньому творі? Знайдіть приклади кожного із них у повісті.

— Яка роль діалогу в художньому творі? Прочитай-те найцікавіші, на вашу думку, діалоги. Як вони характеризують героїв?

— Визначте основні риси характеру головного персонажа і доберіть з тексту повісті влучні цитати для підтвердження своїх висновків.

— Що ви найбільше цінуєте в характері хлопчика?

— Які засоби творення образу допомагають найповніше розкрити вдачу Толика?

— Доберіть найвлучніші цитати для характеристи-

ки друзів Толика.

— Чи хотіли б ви мати такого однокласника, як Толя? Поясніть чому.

— Які думки з твору зацікавили вас, співзвучні з вашими?

Орієнтовний виклад учительського узагальнення.

У повісті "Блакитна дитина" А. Дімаров колоритно і повно зображує сільську дійсність 30-х років минулого століття, весело, дотепно й правдиво показує сприйняття Толиком навколишнього світу крізь призму особливостей мислення і світорозуміння підлітків. Письменник майстерно реалізує ідею неповторності великого і чарівного світу дитинства. Початок повісті — своєрідний емоційний вступ, що налаштовує читача на осмислення поведінки школярів-підлітків до воєнного часу.

Розповідь, опис, діалог — основні способи викладу матеріалу в літературному творі. Розповідь ведеться від імені головного героя, який невимушено й цікаво розповідає про сумні й веселі пригоди, в які потрапляє він і його однокласники. У повісті є описи — річки, зовнішності героїв (портрети Олі Чровжової, "Толика-запорожця", машиніста Федора Бурлаки), обстановки, картин гри в сніжки, яєчної атаки. Авторська розповідь підпорядкована розкриттю не тільки світосприймання юного героя, а й особливостей його індивідуалізованої мови — суто народної, живої, з характерними іронічно-гумористичними інтонаціями (діалог про намір Толика взяти на язик жабу).

Образ головного героя має вагомий виховний вплив, оскільки процес впливу на сучасних учнів-підлітків є дієвим не лише на ідеально позитивних образах. Метикуватий, верткий, а простіше — шибайголова, вічно обтяжений страхом викриття чергової якоїсь своєї провини — таким бачать головного героя юні читачі. Схожі на нього і його друзі-однокласники. Саме такими вони подобаються сучасним дітям. Для них підліток Толик — неординарна особистість, хлопець сміливий, безпосередній, щирий, допитливий, працьовитий, спостережливий і кмітливий. Захоплення викликають кумедні пригоди героїв, їхнє розвинене почуття життєрадісності, оптимізму, яскрава творча уява, вміння влучно користуватися народним живим словом, любити здоровий гумор, поважати старших і цінити дружбу однолітків. На прикладі повісті "Блакитна дитина" вчитель має можливість прищеплювати й розвивати ці якості в сучасних дітях.

Один із можливих варіантів організації навчальної діяльності на уроці — порівняльний аналіз автобіографічних творів М. Стельмаха "Гуси-лебеді летять..." та А. Дімарова "Блакитна дитина" орієнтовно за таким планом:

1. Історичний час, події, відображені у творах.
2. Тема, ідейний зміст творів.
3. Особливості розкриття образу головного героя.
4. Образи дорослих.

В статтю уточнено поняття "літературна компетентність", представлена методика изучения автобіографічної повісті А. Дімарова "Блакитна дитина" в аспекте компетентного підходу.

Ключевые слова: українська література, літературна компетентність, общекультурная компетентность, читательская компетентность, коммуникативная компетентность, ценностно-мировоззренческая компетентность, автобіографічне произведение.

The definition "literary competence" is specified, a technique of studying of Dimarov's autobiographical story "A blue man" is presented in the article.

Key words: Ukrainian literature, literary competence, common cultural competence, reader's competence, communicative competence, world valued-view competence, autobiographical work.

5. Особливості авторської манери.

Проводимо вибіркоче читання найбільш цікавих для учнів текстових уривків. Пропонуємо їм пояснити свій вибір. Зауважимо, що вдумливе читання пробує асоціативні зв'язки життєвого досвіду учня з картинками, зображеними автором, активізує уяву і почуття.

У ході колективної бесіди учні повинні усвідомити, що спорідненість автобіографічних повістей у тому, що визначальною їх особливістю є не сюжетність, а авторська думка. Перебираючи дитячі спогади і враження, письменники не дотримуються чіткої послідовності розгортання сюжету, а підпорядковують виклад подій розкриттю ідейного змісту. Крім того, спільним у цих творах є вдало поєднаний у описах подій та творенні образів романтичний струмінь з гумористичним, а також розповідь від першої особи та співзвучні з фольклорними художні засоби. Вчитель вкаже на односторонність М. Стельмаха у творенні образів позитивних і негативних героїв, натомість в А. Дімарова немає такої чіткості в розподілі персонажів, більшості із яких притаманні певні суперечності в характері, діях, поведінці.

Підводимо учнів до висновку, що письменники показали декілька чинників, що мають вирішальну роль у формуванні світогляду дитини — фантазія, творча уява, родина і соціальне оточення.

Такий вид роботи сприятиме розвитку *ціннісно-світоглядної компетентності* учнів, усвідомленню морально-етичної проблематики художніх творів, формуванню гуманістичного світобачення, розуміння важливості художньої літератури для саморозвитку і самореалізації духовного світу особистості.

Урахування компетентного підходу у процесі вивчення творчості А. Дімарова орієнтує вчителя на таку організацію роботи, в процесі якої учні здобувають необхідні базові знання про життєвий і творчий шлях письменника, розвивається їхня здатність осмислювати морально-етичні проблеми, порушені у творі, поглиблюються вміння аргументовано демонструвати самостійні оцінні судження про вчинки головного героя, формується розуміння художньої специфіки автобіографічної повісті "Блакитна дитина", її пізнавально-естетичного впливу для вироблення власної оптимістичної життєвої позиції.

Література

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 "Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти" www.ciit.zp.ua/index.php?option=com...id...

2. Дімаров А. Вибране. — Т. 2. — К.: Дніпро, 1982.

3. Твен Марк. Собрание сочинений в 12 томах. — М.: Гослитиздат, 2008.

4. Українська література. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів/ Автори Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, О.А. Камінчук, М.П. Бондар, О.Б. Поліщук,

Українська література 10-х років ХХ століття (методичний варіант вивчення теми)

Лідія Бондаренко,

кандидат педагогічних наук, доцент

м. Херсон

У статті запропоновано методичний варіант вивчення теми "Українська література 10-х років ХХ століття" у десятому класі. Подано матеріали для слова вчителя та виступів учнів.

Ключові слова: мотивація, рефлексія, модернізм, "нова школа" у прозі, "нова" драма.

Тема. Українська література 10-х років ХХ століття.

Мета: розповісти про особливості світогляду людини зламів, наголосити на активних націотворчих процесах та посиленні зв'язку з культурою Європи, розкрити основні риси українського модернізму та представити його найпомітніших авторів (О.Кобилянську, М. Коцюбинського, В. Стефаніка, Лесю Українку, М. Вороного, В. Винниченка); надати учням відомості про діяльність угруповання "Молода муза" та альманах "З-над хмар і долин", "нову школу" у прозі та "нову" драму на рубежі століть; розвивати вміння учнів виділяти в матеріалі головне, знаходити необхідну інформацію в довідкових виданнях та користуватися нею; сприяти усвідомленню того, що українська література нерозривно пов'язана із тенденціями доби та є невід'ємною частиною світового літературного процесу.

Цілі.

Учні повинні знати:

- суспільно-історичні умови розвитку української літератури 10-х років ХХ століття;
- основні риси українського модернізму;
- імена його найвідоміших представників;
- відомості про угруповання "Молода муза" та альманах "З-над хмар і долин";
- особливості "нової школи" у прозі та "нової" драми на зламі століть.

Учні повинні вміти:

- розповідати про особливості світогляду людини рубежу віків, посилення зв'язку з європейською культурою та активні націотворчі процеси;
- визначати основні риси українського модернізму;
- давати власну оцінку суспільно-історичним умовам розвитку української літератури 10-х років ХХ століття.

Тип уроку: урок засвоєння нових знань і розвитку на їх основі умінь і навичок (за Є.А. Пасічником).

Перебіг уроку

I. Мотиваційний етап

Слово вчителя. Відома сучасна дослідниця Олена Гнідан, аналізуючи літературний процес початку ХХ ст., висловила думку, що "потужні інтелектуально-творчі зусилля таких письменників, як Михайло Коцюбинський, Василь Стефанік, Марко Черемшина, Лесь Мартович, Осип Маковей, Архип Тесленко, Степан Васильченко, Микола Вороний, Володимир Винниченко та багатьох інших сприяли еволюції духовного розвитку народу, що виніс дві революції, спричинився до пова-

лення царату, здійснив доленосний Акт Соборності 22 січня 1919 р. і знайшов у собі досить відваги і бунту на те, щоб по віках неволі здобути свою державність, хай навіть на короткий час". Чи можна погодитися з цим твердженням літературознавця? Які підстави дозволили їй дійти такого висновку? Відповіді на ці питання і шукатимемо сьогодні на уроці.

II. Цілевизначення і планування

1. Оголошення учителем теми уроку.
2. Узгодження цілей і плану уроку.

III. Опрацювання навчального матеріалу

1. Виступ заздалегідь підготовленого учня-"історика".

На межі ХІХ—ХХ століть український народ, розділений між двома імперіями — Російською та Австрійською — опинився у скрутному політичному, суспільному і культурному становищі. Цей період позначений пошуком нових ідейних напрямів, шляхів політичної діяльності, створенням у всіх великих містах політичних гуртків ("Народна Рада", "Згода", "Українська соціал-демократія", Українська соціал-демократична партія та ін.). Неоціненний внесок у розробку ідеології націо- і державотворення зробили Михайло Грушевський, В'ячеслав Липинський та Микола Міхновський.

М. Грушевський (1866—1934) — учений-енциклопедист, організатор наукових досліджень, автор близько 2000 друкованих праць, політик і публіцист, письменник і літературний критик, громадсько-політичний діяч, один із лідерів українського національно-визвольного руху першої чверті ХХ ст. Він пов'язав державотворчий період 1907—1918 років з попередніми періодами державності України — з українською княжою середньовічною державою (Київська і Галицько-Волинська) та козацько-гетьманською з її засновником Б. Хмельницьким. Обґрунтував неперервність українського державотворчого процесу, що завершився Українською Народною Республікою. М. Грушевський та Центральна Рада, яку він очолював, спричинилися до національного самоусвідомлення українського народу та надали Україні відповідну державну структуру.

В. Липинський (1882—1931) — політик і політолог, історик, публіцист, громадсько-політичний діяч. Слідом за М. Грушевським довів, що Хмельниччина була політичним рухом, у якому носієм замислів та творцем державності була козацька шляхта. Головним критерієм розбудови нації В. Липинський вважав дотримання загальнолюдських форм цивілізованого співжиття, провідним чинником якого, на його думку, є держава. У поняття "національна ідея" він вкладав повне національне визволення і розбудову незалежної

національної держави. На думку В. Липинського, Україна хвора на не державність. Щоб позбутися цієї "хвороби", треба вчитися, пізнавати світ і людей, набиратися досвіду та вміння, самостверджуватися і працювати на благо України.

М. Міхновський (1873—1824) — високоосвічений правник, публіцист, талановитий промовець, активний учасник української революції. Автор теоретичного обґрунтування концепції українського націоналізму (програми Револьюційної Української Партії "Самостійна Україна" (1900), першого в ХХ ст. проекту конституції України "Основний закон Самостійної України — Спілки народу українського" та практичного впровадження концепції українського націоналізму (активний член та співзасновник товариств "Братство Тарасівців", "Молода Україна", Української народної партії, Української демократичної хліборобської партії). Він найсильніше заперечив народництво та виступив ідеологом нової генерації. Його політичні гасла стали революційними для всього українського суспільства, а отже і для письменників та літератури. На думку дослідників, виступ М. Міхновського сприяв створенню принципово іншої психологічної ситуації, в якій і формувався український модернізм.

Теза I. Український модернізм постав на хвилі національно-визвольного піднесення.

2. Лекція учителя.

Вітчизняне письменство завжди відповідало на виклики часу. У кінці ХІХ століття в українському літературному процесі яскраво проявилися дві орієнтації:

- перша — на подальший розвиток реалізму;
- друга — на новітні пошуки в європейській літературі, що проводилися в той час під гаслами модернізму.

Європейський модернізм став відповіддю на кризові явища кінця ХІХ — початку ХХ ст. Суспільство усвідомило потребу світоглядно-естетичної переорієнтації: в центрі уваги мистецтва має бути людина і її внутрішній світ. Філософії позитивізму з його культом розуму нова доба протиставила "філософію життя". Ця концепція склалася в другій половині ХІХ ст. у Німеччині та Франції. Її представники сприймали життя як першооснову буття і свідомості та у вигляді цілісного ненастанного становлення. Відповідними формами пізнання дійсності вважали музику, поезію, творче осянння. Пріоритетне значення надавали творчій особистості. В Україні концепція "філософії життя" перетнулася з традиційною для українства "філософією серця", витворивши основу для модернізму і в нашій літературі.

Перше найповніше формулювання "філософії серця" подав Г. Сковорода: "Істиною людини є серце в людині, глибоке ж серце — одному лише Богу досяжне, як думок наших безодня, просто сказати душа, тобто суттєва істота". Ототожнюючи "серце" з душею, філософ спирався на Біблію, де воно означає душу і дух, шлях до вищої істини, "вище серце", завдяки якому встановлюється таємний гармонійний зв'язок між речами, мікрокосмом і макрокосмом тощо. Ідеї Г. Сковороди поглибив у ХІХ ст. П. Юркевич, який обстоював думку, що "серце є осереддям душевного і духовного життя людини", перед яким поступається розум, бо він не є "сила породжувальна". Філософ відводив розуму "похідну" роль, але не применшував його значення. У цьому він спирався на національне світобачення, в якому "серце" постає як універсальна категорія, втілюючи ідею всеєдності. Актуальною "філософія серця" стала на початку ХХ ст., коли європейська "філософія життя" стимулювала її розвиток у новій якості.

Теза II. Український модернізм з'явився не лише під впливом мистецьких тенденцій Європи, а й на основі вітчизняної "філософії серця", що мала чимало спільних ознак із "філософією життя".

Модернізм (фр. modern — сучасний, найновіший) — загальна назва нових літературно-мистецьких течій кінця ХІХ — початку ХХ століття нереалістичного спрямування, що виникли як заперечення традиційних форм та естетичних принципів минулого. Центром уваги модернізму стають проблеми не колективу чи народу, а особистості. Ще в 1896 р. у "Слові про критику" І. Франко відзначив "тріумф індивідуалізму", тобто своєрідне відродження людської особистості у модерних європейських літературах, у тому числі й українському письменстві. А вже через декілька років констатував, що молоде покоління митців змінило єдиний погляд автора-спостерігача на виклад крізь призму світосприймання персонажів.

Риси модернізму:

- особлива увага до внутрішнього світу особистості;
- надання переваги творчій інтуїції;
- схильність до містицизму, увага до психології та підсвідомості;
- пошук нових, формальних засобів у мистецтві (символіка, міфотворчість);
- прагнення відкрити вічні ідеї, які можуть перетворити світ за законами краси і мистецтва.

Теза III. Модернізм — узагальнюючий термін для позначення новаторських літературно-мистецьких явищ, що виникли в Західній Європі в кінці ХІХ — на початку ХХ ст.

3. Виступи задалегідь підготовлених учнів.

Учень-"журналіст". В Україні від імені своїх ровесників про права на новий погляд на мистецтво і творчість заявив М. Вороний: "хоч трошки філософії, де хоч клаптик неба яснів би, того далекого недосяжного неба, що від віків манить нас своєю недосяжною красою" (1901). На основі звернення поета до тогочасної літературної громадськості з'явився літературно-художній альманах "З-над хмар і долин", що побачив світ у 1903 році в Одесі. Він був упорядкований та виданий М. Вороним і представляв творчість українських письменників майже всіх регіонів України (Галичини, Буковини, Наддніпрящини) на межі ХІХ—ХХ століть. Відкривався віршем І. Франка "Миколі Вороному", за яким ішла відповідь М. Вороного "Іванові Франкові". Читач мав нагоду ознайомитися з доробком Лесі Українки ("Ритми"), І. Франка (поезії із циклу "Зів'яле листя"), М. Вороного, А. Кримського, П. Грабовського, О. Маковея, М. Старицького, Б. Грінченка, В. Самійленка, М. Чернявського, з нарисом І. Нечуя-Левицького ("Роковий український ярмарок"), із прозою М. Коцюбинського ("На камені"), поезією в прозі О. Кобилянської ("Мої лілії"), уривком із драматичної картини "Сапфо" Л. Старицької тощо. Провідне гасло альманаху — письменство має бути глибоко національним та художньо досконалим. У виданні М. Вороний прагнув реалізувати ідею колективної збірки творів митців, які головну увагу зосереджують на естетичних та філософських пошуках. "Грубого реалізму я не визнаю", — заявив він, стверджуючи водночас: "Штука чиста, без ідеї не може бути". Виступивши з новими гаслами про мету мистецтва, втілюючи їх в альманасі, М. Вороний об'єктивно представив різні художні течії (реалістичні, модерністичні), завдяки чому видання

стало помітним явищем в історії української літератури на зламі двох віків.

Учень-"критик". Упродовж 1906—1914 років у Львові діяло літературне угруповання українських письменників-модерністів "Молода муза", неофіційним головою якого був Михайло Яцків (1873—1961). До нього належали В. Бирчак, П. Карманський, Б. Лепкий, О. Луцький, В. Пачовський, С. Твердохліб, С. Чарнецький, М. Яцків. Близькими до цієї групи були письменники Ф. Коковський, М. Рудницький, О. Турянський, композитор С. Людкевич, скульптор М. Парашук, маляр І. Северин та ін. Назва товариства виникла за однойменною новелою "Доля молоденької музи" (1907) М. Яцківа. "Молодомузівці" не мали свого приміщення, тому збиралися у кав'ярні "Монополь". Це місце було обране ще й тому, що, по-перше, щоб зайти сюди, достатньо було мати кошти на чашку кави, і при ній можна було посидіти весь вечір, по-друге, тут були свіжі газети й журнали, а по-третє, сюди приходили різні відвідувачі, з якими можна було подискутувати. "Молодомузівцями" опікувався меценат — священик М. Світенський. Друкований орган "Молодої музи" — журнал "Світ" (1906), на сторінках якого був уміщений своєрідний маніфест нової групи: "У відрадних днях широкого суспільного та політичного життя приходимо до вас — і вказуємо в хвилях боротьби призабуту, може, а передусім так тужно вижидану стежину: Добра і Краси". Свою появу "молодомузівці" задекларували статтею "Молода муза" О. Луцького в газеті "Діло" (1907, № 249) та в альманасі "За красою". Учасників об'єднувала орієнтація на модерністські тенденції в західноєвропейській літературі, заперечення надмірної заангажованості мистецтва, обстоювання критеріїв краси, правди, артистизму, властивих українському менталітету. При угрупованні діяло однойменне видавництво, в якому були надруковані твори П. Карманського, В. Пачовського, С. Твердохліба, М. Яцківа, О. Кобилянської та ін. Появу "Молодої музи" вважають свідченням розвитку національного варіанта європейського модернізму.

Теза IV. Альманах "З-над хмар і долин" та угруповання "Молода муза" наближали українську літературу до найновіших течій і напрямів західноєвропейського письменства.

4. Продовження лекції учителя.

На межі століть в українську прозу приходять молоді автори, які своєю творчістю вийшли на новий рівень — рівень мислення ХХ ст. Це представники "нової генерації", для яких, за словами І. Франка, "...головна річ — людська душа, її стан, її рухи в таких чи інших обставинах, усі ті світла й тіні, які вона кидає на ціле своє окруження". Традиційному українському письменству вони протиставили творчу суб'єктивність, художній інтуїтивізм, увагу до філософсько-етичної проблематики, психологічний аналіз людських характерів, сфери підсвідомого, соціальної та масової психології. Найяскравіше у творчості прозаїків "нової генерації" проявилися такі два моменти: поглиблений психологізм та ліризація оповіді. Перший репрезентований двома способами психологічного аналізу, а саме: зовнішньою мовою (мова персонажа, його вчинки, жести тощо) і внутрішньою мовою (плинність свідомості, внутрішній монолог, роздуми). У прозі з'являється оповідач нового типу, якого можна порівняти з ліричним героєм поезії ("Intermezzo", "Цвіт яблуні" М. Коцюбинського, "Valse melancolique" О. Кобилянської, "Моє слово" В. Стефаніка). Ліризація оповіді виявлялася двома способами: сплавом почуттів авто-

ра і персонажа в ліричному "я" та невисловленим ліричними відступами настроєм, що передавався через дії, діалоги. Проза цього періоду запозичує такі особливості лірики, як зображення психологічного стану, змалювання переважно одного переживання людини, відсутність сюжету, підкреслена емоційність. Для цього використовуються такі засоби, як асонанси, алітерації, повтори, відокремлення, неповні та обірвані речення, паузи, обрамлення, персоніфікація, цитати, у тому числі з народних пісень.

Одна із найхарактерніших рис прози цього періоду — це розквіт жанру новели, оскільки він виявився наймобільнішим і особливо функціональним. Прозаїки "нової генерації" порушують такі нові гострі соціальні проблеми, як емансипація жінки (О. Кобилянська) та еміграція українців (В. Стефанік, О. Маковей, Т. Бордуляк).

"Нова" проза була синтезом досягнень у рідній літературі попередніх десятиліть та новим словом у мистецтві, яке несло ХХ ст.

Теза V. "Нова школа" в українській прозі — це поглиблений психологізм та ліризація оповіді.

Значних змін у цей період зазнала і вітчизняна драма, оскільки в добу модерну класична мелодрама вже не задовольняла публіку. "Нова драма, — писав М. Вороний, — малює боротьбу індивідуума з самим собою; се драма почувань, передчувань, докорів сумління, драма неспокою...". На розвиток української драматургії цього періоду вплинула європейська нова драма, представлена іменами Г. Ібсена, М. Метерлінка, Г. Гауптмана, Б. Шоу, А. Чехова. Для драми доби модернізму характерні деформація реальності й умовності, демонстративна штучність форми, сприйняття життя як вічної гри людини, пародіювання та стилізація усього історико-культурного контексту минулого. Справжнім експериментом у драматургії першої третини ХХ ст. стали п'єси В. Винниченка. Автор пропонує своїм героям розробляти та відстоювати парадоксальні ідеї, популярні в той час у певних колах суспільства. У творах В. Винниченка розгортається психологічний експеримент, спрямований проти дегуманізації суспільства внаслідок пріоритетності принципу над людиною.

Теза VI. "Нова" драма у вітчизняній літературі — це деформація реальності й умовності, демонстративна штучність форми, сприйняття життя як вічної гри людини, пародіювання та стилізація усього історико-культурного контексту минулого.

Серед найвідоміших представників українського модернізму:

— О. Кобилянська — прихильниця неоромантизму, розробляла типи й моделі індивідуального характеру, переважно жіночого ("Царівна");

— М. Коцюбинський — найяскравіша постать українського імпресіонізму кінця ХІХ — початку ХХ ст.; увів до української літератури теми естетизму, масової людини, міщанства; художньо досліджував процеси і явища індивідуальної свідомості — пам'ять, враження, ідеали;

— В. Стефанік — представник експресіонізму; оригінальність його манери полягала в передачі максимальної смислової напруженості життя народної "душі", виявленої в образах, характерах, ситуаціях, в індивідуальній психології, історії та культурі галицького селянства;

— Леся Українка — перший теоретик неоромантизму в українській літературі, прибічниця цього літературного напрямку;

— М. Вороний — речник естетизму, поет-модерніст, представник символізму;

— В. Винниченко — автор першого українського науково-фантастичного роману; неореаліст; майстерність виявилася у першу чергу в творенні конфліктів, що випробовують героїв на моральну витривалість, на відстоювання свого "я".

Отже, на відміну від європейського модернізму, український був явищем не тільки естетичним, а в першу чергу культурно-історичним. У становленні вітчизняного модернізму велику роль відіграв національний чинник, тому дослідники пов'язують його не так із кризовими явищами початку ХХ століття, як західноєвропейський, а із хвилею національно-визвольного піднесення. Сферою діяльності нашого модернізму виявилася нація. Це і визначило його своєрідність на тлі світового мистецтва ХХ століття.

Засади українського модернізму:

- виразний антинародницький характер;
- мистецтво — самоцінна вартість;
- неоромантична природа;
- творчий індивідуалізм;
- нерозривний зв'язок із Європою.

Теза VII. Представники українського модернізму — О. Кобилянська (неоромантизм), М. Коцюбинський (імпресіонізм), В. Стефаник (експресіонізм), Леся Українка (неоромантизм), М. Вороний (символізм), В. Винниченко (неореалізм).

5. Перевірка складених учнями тез.

6. Обговорення проблеми в загальному колі.

В статье предложен методический вариант изучения темы "Украинская литература 10-х годов XX века" в десятом классе. Поданы материалы для слова учителя и выступлений учеников.

Ключевые слова: мотивація, рефлексія, модернізм, "нова школа" в прозі, "нова" драма.

In the article the methodical version of theme research "The Ukrainian literature in the 10's of the XX century in ten form" is suggested. The material for teacher's speech and pupils' addresses is presented.

Key words: motivation, reflexion, modernism, "new school" in prose, "new" drama.

Учні дають відповіді на запитання, поставлене на початку уроку: "Чи має рацію дослідниця Олена Гнідан?".

IV. Рефлексивно-оцінювальний етап

1. Відповіді на питання: "Що нового ви дізналися на сьогоднішньому уроці? Про що хочете довідатися на наступних уроках, присвячених українській літературі 10-х років ХХ ст.?"

V. Оголошення домашнього завдання та інструктаж до нього

1. Опрацювати статтю підручника.
2. Прочитати оповідання Б. Грінченка "Каторжна".

Література

1. Історія української літератури ХХ століття: У 2-х кн. Кн. 1: Перша половина ХХ ст. / За ред. чл.-кор. НАН України В.Г. Дончика. — К.: Либідь, 1998. — 464 с.
2. Історія української літератури. Кінець ХІХ — початок ХХ ст.: У 2-х кн. Кн. 1/ За заг. ред. проф. О.Д. Гнідан. — К.:Либідь, 2005. — 624 с.
3. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 2 / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. — К.: Академія, 2007. — 624 с.
4. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів та ін. — К.: Академія, 1997. — 752 с. — (Nota bene).
5. Моренець В. Національні шляхи поетичного модерну першої половини ХХ ст.: Україна і Польща. — К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2001. — 327 с.
6. Шумило Н. Під законом національної самобутності: Українська художня проза і літературна критика кінця ХІХ — початку ХХ ст. / Наталя Шумило. — К.: Задруга, 2003. — 354 с.

Читайте в наступному числі часопису:

- ◆ Силуети інтелектуального лідера (Іван Дніпровський про Миколу Хвильового)
- ◆ "Я з зорею встав до справи, Україні долі ждучи" (до 170-річчя від дня народження Василя Мови)
- ◆ Матеріали, подані на конкурс "Краса і сила мистецтва слова"
- ◆ Система уроків з вивчення творчості Івана Франка
- ◆ "Той, хто боїться розплескати вічність".
Практичні заняття за фантастичними творами Віктора Савченка
- ◆ Свято осені
- ◆ Розробки уроків з української мови



Урок за новелою О.Гончара "За мить щастя"

Наталія Попович,

вчитель української мови і літератури

Кіровоградська обл.

Тема. Краса і сила кохання як мотив художнього осмислення життя. Узагальнений образ миті життя. Філософія миті щастя людини.

Мета: вчити учнів аналізувати епічний твір, визначати новелістичний жанр, провідні ідеї, образи, характеризувати їх, спираючись на текст; з'ясувати філософський підтекст твору; формувати вміння робити оцінне судження, критично мислити; виховувати усвідомлення філософської сутності щастя людини, його відносності.

Тип уроку: вивчення нового матеріалу.

Обладнання: текст новели, схематичне зображення дерева проблем.

Епіграф: *Життя саме по собі — ні добро, ні зло, воно — вмістилище і добра, і зла, зважаючи на те, у що ви самі його перетворили.*

М. Монтень

Хід уроку

I. Організаційний етап

II. Мотивація навчальної діяльності школярів

1. Вступне слово вчителя. Звичайно ж, немає письменників, які б не писали про любов — надто значиме місце займає вона у спектрі людських почуттів. Кажуть, здатність до любові є мірилом людської душі. Вона підносить, ушляхетнює людину навіть тоді, коли несе страждання. Скільки написано творів, у які поети і прозаїки намагалися вкласти всю силу свого почуття! Спілкування із такою творчістю — це збагачення власного духовного світу, його урізноманітнення. Врешті-решт, це розвиток "людяного в людині".

Так що ж таке кохання, щастя? Ці теми є вічними у мистецтві, оскільки над такими питаннями людство замислювалося від часу свого існування.

2. Словникова робота.

(Учні висловлюють думки щодо розуміння понять "щастя", "любов", "кохання". Потім перевіряють за словником.)

Щастя — стан цілковитого задоволення життям, відчуття глибокого вдоволення та безмежної радості.

Любов — почуття глибокої сердечної прихильності до когось, чогось; внутрішній духовний потяг до когось.

Кохання — почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі.

— У чому полягає різниця між любов'ю та коханням? (Учні висловлюють власні думки.)

3. Коментар учителя. У російській мові є лише одне слово на позначення почуття сердечної прихильності — "любовь". В українській мові їх два — "любов" і "кохання", які диференціюють ці почуття за об'єктами прихильності. Слово "кохання" за кількістю лексем є однозначним словом, а слово "любов" — багатозначним.

4. Вправа "Асоціативний куц".

(Учитель роздає аркуші паперу із схематичним зображенням сонця. Учні складають асоціативні куці до слів "любов", "щастя", заповнюючи "промені" сонця.) (Рис. 1, 2.)

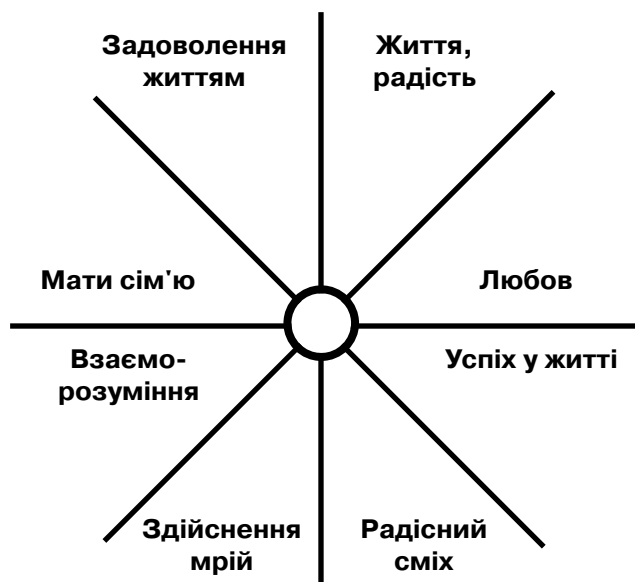


Рис. 1. Асоціативний куц до слова "щастя"

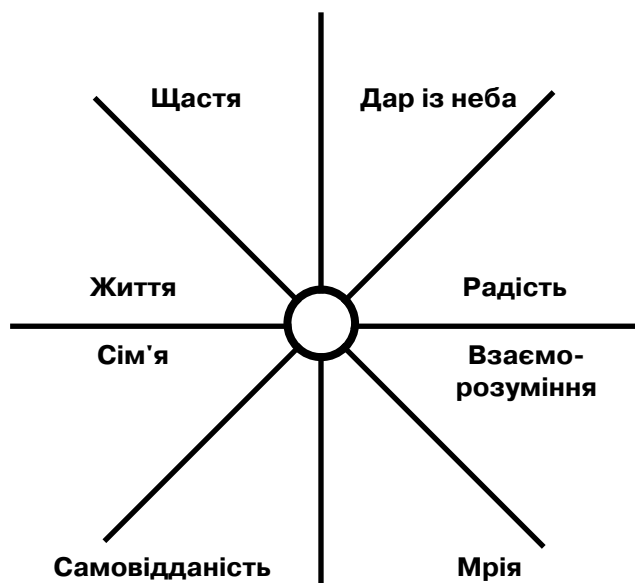


Рис. 2. Асоціативний куц до слова "любов"

5. Робота з епіграфом.

— Епіграфом нашого уроку є слова французького письменника і філософа-гуманіста доби Відродження Мішеля Монтеня. Визначте ключове слово у рядках епіграфа. (*Життя.*)

— Чому французький мислитель зазначає, що "життя — ні добро, ні зло"?

— Яким чином людина перетворює життя у вмістилище добра і зла?

6. Бесіда з учнями за рис. 1.2.

Розгляньте складені вами асоціативні кущі. Що ви помітили? (Деякі слова збігаються.)

— Чому виник задум розташувати зазначені слова у "променях" сонця? (Щастя і любов наповнюють наше життя світлом, випромінюють тепло, це Божий дар.)

— Чому виникли однакові асоціації до слів "любов" і "щастя"?

— Як ви поясните, що деякі "промені" сонця до різних слів перетинаються?

— То що є життя? (Любов, щастя, боротьба, злети, падіння. Варіанти відповідей можуть бути різними. Однак учителю важливо підвести учнів до того, що любов і щастя не виключають одне одного та є складовими життя.)

— Звернімо увагу, що саме поняття "життя" включає в себе щастя, а щастя — любов. (Висновок зроблено на основі результатів складених асоціативних кущів.)

III. Повідомлення теми та мети уроку

Завдання нашого уроку — з'ясувати, чи справді кохання зробило щасливими героїв твору О. Гончара "За мить щастя".

IV. Опрацювання навчального матеріалу

1. Слово вчителя.

Новела "За мить щастя" з'явилася тоді, коли в літературі усе більше висвітлювалася трагічна правда про війну. На той час О. Гончарем був написаний роман "Людина і зброя" про трагедію студентського батальйону, бійцем якого був і сам автор; у його уяві окреслювався роман "Циклон" про страшну табірну одіссею радянських полонених. Тому й не дивно, що новела "За мить щастя" сповнена болем, суперечностей, побудована на багатьох опозиціях (за Г. Клочком). Її задум виник у далекій Бірмі, у місті Рангуні. Тамтешні молоді солдати з автоматами й храми-пагоди, що нагадували оповідачеві "стоги жовтогарячого жнив'яного блиску", стали імпульсом спогаду про давню історію. Очевидно, цей архетипний образ сонячних жнив, снопів, полукіпків, як символ життя, зберігався у підсвідомості автора ще з повоєнного літа поруч із образом смерті як кари за смерть. Свої давні тривоги і сумніви автор відобразив у слові, воскресивши найбільш вражаючі епізоди тієї давньої історії й намагаючись осмислити те, що сталося.

2. Робота над твором.

— Де відбувається подія? (Подія сталася на жнивях у полі, поблизу угорського містечка, поруч із яким розташувалися окупаційні частини, "солдатська цивілізація", як не без іронії висловлюється оповідач про землянки, споруджені в колишньому графському лісі.)

— Зачитайте уривок: "Літо було... літо горить, пашіє, хмелить хлопця". Які деталі вказують на те, що нещодавно була війна? (Повоєнне літо, артилерійські трудові наші коні, не гармату тягнуть, не в артилерію впряжені.)

— Охарактеризуйте головного героя на початку твору. З допомогою яких деталей автор передає піднесений настрій хлопця? (Снопи, сліпучий день, світяться, пшеничний чуб, літо горить, литво-полукіпок, все виблискує золотом, все бризкає жнив'яним сонцем, живе полум'я, золоту споруду, руки загорілі, кофтина палахкотить, на смаглому тілі та інші.)

— Чому автор подає так багато "сонячних" слів? (Стверджує, що настрої у Сашка був не просто піднесений, радісний, а "сонячний".)

— На яких деталях акцентує увагу автор в описі жінки на полі? (Кофтина палахкотить, волосся темніє, ноги загорілі блищать, присмучені очі, кофтина бла-

генька, розлазиться на тілі, зрошені жнив'яним потом перста, тверда рука, срібна ниточка у волоссі.)

— На що вказують ці та інші деталі? (Тяжко працює, не знала щастя — "в очах безодня жаги й ніжності", "все ніби ждало цієї миті, цієї зустрічі з ним, ніби догожданим", зазнала смутку чи горя.)

— Як подає автор мить убивства? (Лаконічно, однією фразою: "Пролунав постріл".)

— Які наслідки для Сашка Діденка мав випадок на полі?

— Який вирок призначено Сашкові?

— Чому немає майбутнього для кохання головних героїв? (Закон цього не дозволяє. "Проти любові закон? Не може бути такого закону!" — слова Сашка.)

— Зачитайте епізод побачення закоханих. Чи дійсно вони кохають одне одного? Які деталі свідчать про це? (Сашко — нестямно обцілює руки, голос по-вен жаги і пристрасті, гарячий шепіт, ласкавість солонина: зіронько, ясонько, оченя, щастячко; ласкаві співи душі, заплакав від щастя. Лариса — голос лебедів щось ніжне, не чула вартових, навшпиньки пнула, тягнучись усім тілом, надивитися все не могла.)

— Чи шкодують або розкакуються герої у здійсненому? Думку обґрунтуйте.

3. Робота в групах.

I група.

Завдання: Зазначте ланцюжок фраз із тексту, що передають стан героїв до "миті щастя" і після.

До...

— "літо горить, пашіє, п'янить хлопця";

— "хміль сонця нуртує душу, і в голову лізе всяке таке...";

— "дух перехоплює ніжністю";

— "руку б її все життя не хотілось би випускати зі своєї";

— "очі були щасливого п'яного сонця".:

Після...

— "смерть";

— "закохані розповіді про Ларисочку";

— "хіба проти любові закон?";

— "була темно вбрана, зарошена, і волосся на голові кучмилося недбало";

— "мов з хреста знята";

— "а я люблю її..., а я не шкодую";

— "скрик був, ...і жіноча ...постать";

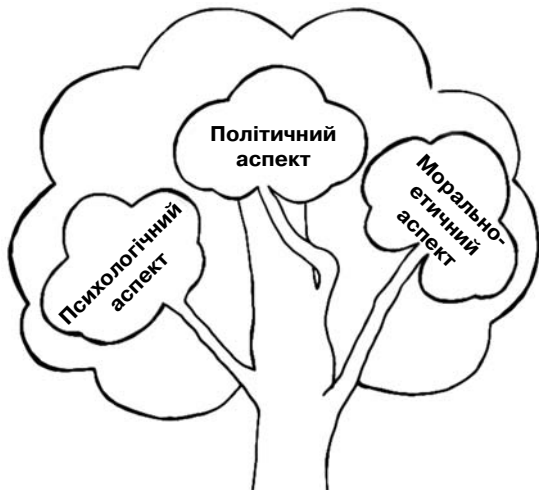
— "сталося все, що мусило статися".

II група.

Завдання: Розкрийте ідею твору. Прокоментуйте вислів "Все перемагає любов!" (Не у відтворенні "жалю і ніжності" кохання епіцентр новели. На шляху почуттів Сашка, радянського воїна, і Лариси — іноземки — постає ворожий "закон": не можуть вони бути разом! "Проти любові закон? Не може бути такого закону!" — наївно думає Сашко. Та він існує, цей "закон", і у різній державній приналежності молодих закоханих, і в моралі сім'ї Лариси. Тож коли поставили Сашка до розстрілу над яром і коли під час дочитування вироку пролунав пронизливий крик Лариси — дива не сталося. Не здригнулися серця від того крику, не опустилися дула гвинтівки. Так бездушний закон убив мрію. Проте вічно живим залишилося на землі високе й чисте кохання, що стало казкою, легендою, піснею.)

4. Бесіда. Робота над складанням "дерева проблем".

Учні працюють в парах, заповнюючи "гілки" дерева, що являють собою різні аспекти: політичний, психологічний, морально-етичний. Випишують цитати з тексту. Висловлюють свої думки, доповнюючи один одного.



Життя саме по собі — ні добро, ні зло, воно — змішане і добра, і зла, зважаючи на те, у що ви самі його перетворили.

Рис. 3. Дерево проблем

— Чому в основі дерева (біля кореня) розміщені слова епіграфа? Поясніть, як ви розумієте таку позицію. (Життя є нейтральним за наявністю в ньому чорного і білого, лише людина наповнює його своїм "втручанням" (вчинками, діями) і спрямовує в русло позитиву або ж негативу.)

— Від основи "дерева проблем" відходять три гілки, що символізують три сторони життя людини: політичну, психологічну, моральну. Давайте розглянемо вчинок Сашка із різних позицій.

Політичний аспект

Сашко — радянський воїн, який "заплямував" честь переможця: прилюдно на жнивному полі демонструє своє право на чужу жінку і вбиває її чоловіка. "Преса на Заході" так і витлумачила вчинок Діденка як завойовника: радянські окупаційні війська "вбивають чесних католиків, гвалтують їхніх дружин".

Психологічний аспект

Любов — це життя; війна, смерть скінчилися; бажання кохати; вбивство в ім'я любові, а відтак життя; проблема вибору; "хміль, похмілля" (саме такими словами автор передає стан Сашка), але "я її люблю".

Оповідач, теж фронтовик, тонко передає внутрішній стан Сашка Діденка, артилериста в "медалях на всі груди", "доброго надійного солдата", як його характеризує комбат, який "воював по-геройськи", "відміряв півсвіту зі своїми гарматами", воював на совість, "тисячу разів життям ризикував в боях". У його душі змагаються любов і смерть. Притлумивши голос смерті, яка в умовах війни надмірно активізувалася, Сашко живе передчуттям радості. Життєствердний настрій Діденка як переможця вибухає естетичним ставленням до світу ("хміль сонця", "литво полукупків... виблискує золотом") і готовністю кохати. Проте так сталося, що любов і смерть у житті Діденка трагічно стали поруч. Перші обійми жінки закінчилися пострілом у її чоловіка.

Морально-етичний аспект

— Яку оцінку вчинкові головного героя можна дати із позицій моралі, позицій етичних норм життя? Адже це була чужа дружина. Чи дає таку оцінку сам автор?

— Чи підлягають почуття контролю і корекції з боку загальноприйнятих суспільством норм?

V. Узагальнення вивченого матеріалу

1. Підсумкова бесіда.

— Який жанр обирає автор? Чому саме новела? (В оповіданні увага зосереджується на події, а в новелі — на почуттях. Автор показує еволюцію почуттів героя.)

— Як із поведінки солдат, які вартують Сашка, простежується їхнє ставлення до нього, його вчинку, життя в цілому, його цінності? (У "викривлений" свідомості солдатів деформується поняття цінності життя: "Бо чи таке воно і страшно, що він [Сашко] накоїв — один постріл, а перед тим мільйони, мільярди пострілів було зроблено по людині".)

Примітка. Учні наводять приклади з тексту. Відповіді на запитання можна подати у вигляді таблиці.

Друзі Сашка	"Декотрі, особливо з свіжого поповнення"	"Вартовий, новачок із числа поповнених"

— Як описується закінчення подій у новелі?

— Чому автор дає два варіанти фіналу? (Два варіанти фіналу новели, два виміри життя Діденка, двоплановість образу Лариси — то знаки сум'яття автора перед складністю життя, враження від фактів, які довго "жили" в пам'яті, виявилися сильнішими за їх осмислення. Ось як подано код незвичайного стану солдата: "Що знав він досі, що бачив, чим жив? Вирви, та бруд, та сморід війни, снаряди одні тільки й умів фугувати, смерть одну тільки бачив, а вона, ця любов несподівана, з'явилась, мов із неба, і сонячним духом сногів — подихом самого життя — тебе обдала".)

— Чому новела має назву "За мить щастя"? (Кохання такої сили, що підносить над реаліями життя. Мить щастя варта того, щоб ні про що не жалкувати. Ця розповідь — неначе ключ до розуміння філософії Олеся Гончара: щастя, мабуть, і полягає в тому, щоб жити й радіти кожній миті.)

— Як епіграф уроку узгоджується із життєвою філософією Олеся Гончара? Думку аргументуйте.

2. Заключне слово вчителя.

У новелі є такі рядки: "...ці ласкаві співи душі, співи до неї, єдиної, що справді мовби зробила його щасливим, піднесла своєю любов'ю на якісь досі не знані верхогір'я... Ця любов несподівана, з'явилась, мов з неба..." Дійсно, любов — це спів душі, який підносить людину на особливі духовні верхогір'я. Любов несподівана, оскільки приходить невідомо як і звідки, ніби справді з неба. Саме тому герої впізнали одне одного за якусь мить ("...ніби все життя ждала саме його", "це таки було живе полум'я, що опалило його, обняло, засліпило"), потяглися назустріч один одному за законами Всесвіту. І неможливо спинити цього шалу. "Спалахнула, мов полум'я, зневажила всі умовності"...

— пише про Ларису автор, оскільки немає для любові ніяких умовностей і не може бути. Вона стоїть понад всілякими партіями, національною приналежністю та відмінностями, суспільними законами. Вона не підвладна ніяким релігійним догмам. Не випадково автор зазначає, що любов прийшла "мов з неба" і піднесла закоханих на "досі не знані верхогір'я". Любов стоїть вище понад усе, вона — вічність. І саме тому старий священник спинив розлютований натовп словами "все перемагає любов", врятувавши тим самим Ларису від самосуду.

VI. Домашнє завдання

1. Дослідити, які кольори домінують у творі та яка їх роль у відтворенні настрою, психології головних героїв.

2. Скласти таблицю кольорів до "миті щастя" і після.

3. Прочитати новелу О. Гончара "Залізний острів".

Назаренко Людмила Олександрівна працює в Карильській ЗОШ I—III ст. з 2001 року. Закінчила Сумський ДПІ у 1999 р. Педагогічний стаж роботи — 20 років.

З дитинства зачарована поетичним словом Т. Шевченка, Лесі Українки. Мистецтво слова, непересічні особистості, становлення і розвиток української мови та літератури протягом століть — все це та інше привело її на шлях учителя української мови та літератури.

Особливу увагу вчителька приділяє розвитку творчих здібностей учнів як на уроках, так і в позаурочний час. Варто відзначити уроки розвитку зв'язного мовлення, де найяскравіше проявляють себе учні, образним словом, прозовими та поетичними рядками висловлюють своє ставлення до творчості письменників у формі мініатюр, продовження творів та ін. Людмила Олександрівна навчає учнів любити та цінувати творчість письменників рідного краю; зокрема є цікавим листування та зустріч з письменником Миколою Холодним (народився у селі Карильське), Миколою Адаменком, що родом з Сосниччини. Дібраний учнями матеріал відображає сторінки життя та творчу діяльність цих письменників.

Назаренко Л.О. вважає, що кожен учень талановитий, тільки треба уважно шукати іскри таланту і не дати їм загаснути.

"Його голос до рідного краю долітав, наче краплі роси"

Життя і творчість Миколи Холодного

Людмила Назаренко,
вчитель української мови і літератури
Карильської ЗОШ I—III ст.
Коропського району
Чернігівська обл.

Мета: поглибити знання учнів про М.Холодного; ознайомити з поезіями автора; систематизувати зібраний матеріал про життєвий та творчий шлях поета; визначити місце його творчості в історії української літератури; виховувати людяність, патріотизм.

Обладнання уроку: портрет М.Холодного, світлина поета різних років, виставка творів, копії грамот, нагород; комп'ютер (для показу учнівської презентації); учнівська публікація "Микола Холодний — наш земляк" (випуск №1 від 25 січня 2008 р.)

Тип уроку: урок-презентація дослідницької діяльності учнів.

Хід уроку

I. Організаційний момент

З'ясування емоційної готовності учнів до уроку.

Сьогодні у нас з вами незвичайний урок, новий для вас, учнів 7 класу. Визначте свій емоційний стан за допомогою дієслів (*хвилююсь, сподіваюсь, тривожуюся, радію, очікую, бажаю...*)

Тож давайте побажаємо удачі один одному.

II. Оголошення теми, мети, завдань уроку

Мотивація пізнавальної діяльності.

Край наш поліський багатий на видатні постаті, які увійшли в історію України. Назвіть імена людей, які пов'язані з Коропщиною і як саме?

(*Кибальчич — винахідник ракетного двигуна, маршал Руденко — льотчик, Віра Богдановська-Попович — інженер-хімік, В. Нікітін — поет, редактор "Нових горизонтів", Лаврентій — святий і Микола Холодний.*)

Так, і, звичайно, Микола Костянтинович Холодний.

15 років тому поет Микола Щербак писав: "Узимку 1965-го у Вишгороді в старенькій хатині на горі, де колись стояв князівський палац, поселився виключений із університету юнак. То був поет Микола Холодний."

День сьогодні якийсь великодній

У дружини моєї і донь.

Повернувся Микола Холодний

Із далеких,

чужих закордонь.

*Та від сорому й досі згораю,
Що лише через всі "голоси"
Його голос до рідного краю
Долітав, наче краплі роси.
Не вдалося скрутити, зламати.
Заржавіла вже чорна коса.
І всміхнулась Джокондою мати,
Й ожила її юна краса!
У житті —*

*як на довгому полі.
Хто там знову в окопи гука?
Скільки шрамів на серце Миколі
Яничарська поклала рука?!
Не зробив нас безмовними ворог.
Двоязиким дамо відкоша!
Бо ще є у душі нашій порох,
Як у пісні поета — душа!*

Тож на уроці ми презентуємо проект, над яким працювали протягом місяця, систематизуємо зібраний матеріал про життєвий і творчий шлях Миколи Холодного, визначимо місце творчості поета в історії української літератури, його зв'язки з видатними людьми України, ознайомимось з окремими віршами.

А навіщо ми це робимо?

(*Щоб добре знати творчість нашого земляка...*)

III. Презентація проекту

1. Епіграфом до нашого уроку є такі рядки:

*Нелегко відійти в країну вічності німу,
Хоча яка була б дорога днів трудна і сіра,
На сто вузлів сплелись думки з землею, й аж йому
Життя з долоні випало, немов розбита ліра.*

Богдан Ігор-Антонич

2. Розгляньте знайомий вам портрет. Скажіть, як ви схарактеризували б цю людину?

(*Вольова, сильна, рішуча, впевнена, мужня, кра-сива.*)

Огляд матеріалів виставки.

3. Коротка довідка про життя та творчість поета. Розповідає учениця.

Син Костянтина і Ганни. Народився 30 липня 1939 р. в с. Карильському на Чернігівщині.

Поет, літературознавець, публіцист, перекладач.

За літературного вчителя вважає поета-земляка Павла Тичину.

Першого вірша з критикою колгоспного бригадира-комуніста опублікував під псевдонімом "М. Петренко" 1 вересня 1955 р. в районній газеті "Радянська Коропщина", за що зазнав переслідувань і мусив тікати із села, як Данте — із Флоренції.

Неприйняття радянської дійсності продемонстрував ще в учнівському віці, кинувши 1949 р. в шкільному коридорі листівку: "Сьогодні помер Сталін, усі люди моляться Богу".

Освіту здобув у Київському університеті імені Т.Г. Шевченка та Одеському університеті імені І. Мечникова. Більшу частину життя вчителював у Київській, Вінницькій та Чернігівській областях.

Друкувався у США, Канаді, Англії, Франції, Італії, Німеччині, Чехословаччині, Польщі, Литві, Вірменії, Росії та інших країнах.

Автор книг, виданих за кордоном: "Крик з могили" (Париж-Балтимор-Торонто, 1969), "Сутеніє в душі" (Париж, 1969), "Куди і навіщо біжить вода? (з збірнику самвидавських документів "Широке море України". — Балтимор — Торонто, 1972). "Про душу в пісні та про пісню в душі" (Рим, 1979; Балтимор-Торонто, 1981),

В Україні після більш як двадцятирічного замовчування побачили світ такі авторські книги: "Дорога до матері" (К., 1993), вибране "Усмішка Джоконди" (К., 1995), "Голгофа Михайла Осадчого" (К., 1996), "Камеюк і Петрарка" (К., 1997), "Золоте перо жар-птиці" (К., 1999), "Яр Славутич у літературній критиці" (Сімферополь, 2001), "Чорновіл" (Дрогобич, 2001), "Великдень за колючим дротом" (Львів, 2002), "Пам'яті 29-ти" (Сімферополь, Дрогобич, 2003), "Крути" (Львів, 2003).

На творчому рахунку має кілька сот літературно-критичних статей.

Перові поета належать спогади про Аллу Горську, Андрія Малишка, Віктора Некрасова, Сергія Параджанова, Василя Стуса, Григорія Тименка, Павла Тичину...

Вірш "Лелеки з Чорнобиля" викарбуваний на меморіальній дошці на фасаді храму Архистратига Михаїла в Києві.

За виступ під час обговорення пересічного роману професора КДУ А. Іщука "Вербівчани" 6 грудня 1965 р. був відрахований з 5-го курсу філологічного факультету.

28 травня 1966 р. за прочитання двох "націоналістичних" віршів — "Собаки" і "Монолог Франка" — біля пам'ятника І.Франкові в Києві був на півмісяця кинутий до Лук'янівської в'язниці. Оголосив голодування. Після відбуття покарання був виписаний із Києва з вимогою упродовж 24 годин покинути столицю.

20 лютого 1972 р. поета заарештували органи держбезпеки за звинуваченням в антирадянській пропаганді та агітації й автоматично звільнили з посади інженера Центральної нормативно-дослідної станції Міністерства меліорації. За конфіденційною ухвалою Політбюро ЦКПУ був виселений із київської приміської зони до Вінниці під опіку недремного ока і з вимогою написати "позитивну" збірку на противагу "Крикові з могили".

За вірші на захист права української нації на рідну мову і державну самостійність, окрім університетських перипетій та арештів 1965, 1966, 1972, 1976 рр., зазнав звільнень з місць роботи: 1967 (двічі), 1968 (двічі), 1969, 1971, 1972, 1974, 1976 (тричі), 1977, 1979, 1984 рр.; виключення зі списків у житловому коопера-

тиві "Слово" Спілки письменників 1969 р. тощо.

Лауреат літературно-мистецьких премій ім. В.Нефеліна, В.Сосюри, "Благовіст", Почесної премії Ватикану. Чотири рази висувався на здобуття Шевченківської премії.

Член НСПУ та Міжнародної асоціації українців.

Занесений до Великої Британської та інших енциклопедій світу.

4. Учениця, яка мешкає в с. Стягайлівка, неподалік садиби, в якій народився поет, і бабуся якої добре знала матір Миколи Ганну та і самого Миколу, розповість нам про результати своєї роботи над проектом.

5. Слово мати найсвятіше для кожної людини. І скільки доріг вам не доведеться долати в житті, знайте, що всі вони ведуть до матері (*епіграф до вірша читає учитель*).

(*Учень читає вірш "Дорога до матері".*)

Дорога до матері

"Колю, ти мені снився проти неділі.

Ти лежав, а на тебе клали квіти кругом,

то, кажуть, оживе. Я прокинулась і стала плакати".

Із матириного листа в Самгородок. 1968 рік
Я до Вас ізнову не приїхав.

Мабуть, наші верби розлюбив.

Пишете, прислав я Вам горіхів,

тільки не прислав до них зубів...

Не судіть за те, що забуваю

перестиглих вишень кровотечу.

Двадцять восьме літо забиваю

золотого цвяха в порожнечу.

Кажуть Вам, що я на лезі бритви

для розваги публіки стою.

Хтось мене без мене тягне в битви

і за мене "падає" в бою.

А до Вас дорога камнем стелена.

Заборонні знаки та пости.

Обірuch гадючі очі терена

і фальшиві написи: "Щасти".

Вам тепер сусід города оре

— і вродила рясно лобода.

А мене ледь не втопило море,

й вишиванку понесла вода...

Може, я озвуся Вам у громі.

Може, мене зробить він німим,

У житті немов на іподромі:

на коні побудеш і під ним.

Світ мені був гірший за вітчима,

і вітри згинали, мов лозу.

Та сміявсь я Вашими очима

і вмочав перо у їх сльозу.

А коли зчинялись хуртовини

І гукали сови у дупло —

нашої старенької хатини

скрізь мене знаходило тепло.

Згадки не лишилося від стріхи:

забіліла бляха, мов зима.

У руках тримаєте горіхи,

а нащо — не знаєте й сама.

1968

Показ світлини "Микола з матір'ю".

6. Живе у нашому селі Коток Борис Миколайович. Ви добре знаєте цього шанованого чоловіка. А чи знаєте ви, що Микола Холодний та Борис Коток ходили в один клас? Є у поета вірш.

(*Читає учениця.*)

Буквар на двох

Борисові Котку

Де ви, карі очі під вербою?
Де ви, наші проліски — в гаю?
Був у нас буквар на двох з тобою,
а в батьків — граната у бою.
Закотились зорями у роси
однокласниць срібні голоси.
Може, посивіли їхні коси?
Та немає в жодної коси...
Пролітають лайнери над озером.
А я чую розповідь твою,
Як стогнали верби під бульдозером
І труїлись проліски в гаю.
Кропивою ввечері на грушах
жалили без суду нас діди.
Бо замка на дверях і на душах
не було англійського тоді.
Їздили по цукор до столиці,
брали спати люди там чужі.
А тепер у всіх свої теплиці,
лазні, стелажі і гаражі...
Зваблює нас музика далека
і штани туристові старі.
А улітку заздрим, як лелека
у вдови стоїть на димарі.

1987

7. Скажіть, що благородніше: коритись долі і біль від гострих стріл її терпіти, а чи, зіткнувшись в герці з морем лиха, покласти край йому? (В. Шекспір)

(Учні висловлюють свої думки)

Микола Холодний більше знаний за кордоном, ніж в Україні. 20 довгих років це ім'я замовчувалося. Олено, в чому полягала твоя робота на проектом?

(Розповідь учениці про збірки автора, які видавались за кордоном та в Україні, про нагороди, премії.)

8. А ось герой вірша "Балада про лелеку" чомусь нагадує самого автора. Прослухайте, вам так не здається?

Балада про лелеку

Лелека учився літати.
Але політати не дали.
Пернатого друга до хати
З підбитим крилом привели.
З часом полишила недуга,
і всяк йому шию ласкав.
Та тільки пернатого друга
із хати ніхто не пускав.
Бо неба нехай голубого
шматочок на шибку впаде —
лелека годинами з нього
гарячих очей не зведе.
Господар хвалився пророче:
— Олюдниться біля людей.
Одне негаразд, що клекоче
— і будить дітей,
Лелека, напруживши розум,
недолік і цей подолав.
Але промайнули морози,
Господар же давнє волав:
— Нащо тобі дикі ті зграї?
До чого вони приведуть?
Качки он і гуси в сараї
не гірше, як в небі, живуть.
Для них я — надійний товариш,
бо є в них конкретна мета.
А та, що ночами ти мариш,

Із іншим давно десь літа...
Якщо забажається влітку
на луках пустити сльозу,
змайструю новісіньку клітку
і в ній куди хоч повезу.
Лелека мовчав для порядку.
А ледве став танути сніг,
Господарю з неба на згадку
упало перо на поріг.

Вінниця, 1978

— Що краще: жити в неволі, маючи все, чи на волі, досягаючи всього своїми зусиллями?

(Відповіді учнів)

Божим провидінням для поета виявився епізод, що спіткав його у сьомому класі восени 1953-го. Ще не задубіло у мавзолеї Йосипове тіло. Ще над країною витало чорне беріївське крило. А учні писали твір на тему: "Ким я мрію стати?". За учнів "мріяла" вчителька: дояркою, трактористом, комбайнером... Усі написали те, що їм звеліли. Лише Микола написав: "Мрію стати письменником". Уже тоді він листувався з Павлом Тичиною.

— Ти що це написав? — у вчительки обличчя налилося кров'ю. — Негайно ж перепиши...

Не переписав...

9. Цитую листа: "Я, як ви знаєте, живу й творю в мальовничому місті Острі на березі красуні Десни. Це справжня красуня. Поглянеш на її зелені верболози — і дух перехоплює. Київ під боком. Телевізор бере 10 каналів. Маю солідну власну бібліотеку, всі умови для творчої праці. Нинішнього року мені призначено президентську стипендію. Вистачає, як кажуть, на хліб і на сіль. На долю не нарікаю. Трикімнатна квартира мене цілком влаштовує. Отже, після багатьох років пресингу Всевишній повернувся до мене обличчям."

6 червня 2003 року

Микола Холодний був патріотом своєї Вітчизни. Я кажу: був, бо 14 березня 2006 року його не стало. Але за останні роки письменник, як тільки була змога, вертався в Карильське: листами, творами, які постійно надсилав, 2003 року приїжджав і зустрічався з учнями, підколективом, знайомими. Мріяв повернутися сюди назавжди. (Учень читає вірш.)

Притча про дуба

Як дуб міцний без кореня всиха,
так усиха людина без народу.
Ця істина, немудра від гріха,
нас берегла із роду і до роду.
А хто узув чужинцеве взуття
і вже почав співати по-чужому,
той поховав себе ще за життя
й перекопав шляхи собі додому.
Блукатиме по світові він трупом,
і пахнутиме в снах йому вина
Із табору ворожого тим супом,
куди і він доклав свого пшона.
Повісять десь із биркою на цвях
сумління його зламаним шаблюку,
що буде оживати по ночах
і марно його кликатиме руку.
Як дуб міцний без кореня всиха,
так усиха людина без народу.
Ця істина, немудра від гріха,
нас береже із роду і до роду.

Київ, Володимирська, 33. 1972

10. Поет — це людина надзвичайно тонкої глибокої душі, людина, яка прагне до краси й гармонії, гармонії світу, гармонії людських стосунків. Ось чому будь-який відступ від цієї гармонії — зло, жорстокість, несправедливість, бездуховність, фальш — боляче вражають серця митців і народжують вірші, в одних — повні відчаю та туги, в інших — гнівні, тривожні, з їдкою сатирою. Саме до інших і належить Микола Холодний.

(Учениця читає вірш "Вітчизна".)

Вітчизна

*Вітчизна — не сад, плодами якого торгують.
Вітчизна — не мати, що помирає раніше дітей.
Вітчизна — не готель, де господарі
приїжджим слугують.
Вітчизна — не сонце, що однаково зігріває
тварин і людей.
Поет для Вітчизни — не журавлине "курли".
Поет мусить бути її непохитним бійцем.
Вітчизна — то гніздо, вилітають з якого орли.
Не хочу опинитися в нім зозулиним яйцем.*

Ви прослухали вірші Миколи Холодного. До якого виду лірики вони належать?

(Патріотична — "Вітчизна", філософська — "Притча про дуба", інтимна — "Дорога до матері", "Буквар на двох", громадянська — "Балада про лелеку".)

IV. Узагальнення та систематизація знань

1. Представлення презентації

2. Мозаїка (робота в парах). *Із розсипаних слів скласти речення, прочитати, прокоментувати вислів. Чи можна цей вислів співвіднести з життєвим і творчим шляхом М. Холодного?*

*Захочеш і будеш.
В людині, затаям,
Лежить невідгадана сила!*
Олег Ольжич

3. Заключне слово вчителя. Ми лише наблизилися до великої таємниці всесвіту — поетичної душі, яка завжди буде загадкою як для сучасників поета, так і для нащадків, наблизилися до розуміння душі, яка так прагнула земної гармонії, і, не знаходячи її в навколишньому світі, страждала й плакала від болю, нагадуючи плач скрипки, смичком якої була доля поета, що зривала зі струн його поезію.

Домашнє завдання: міні-твір "Чи хотів би я бути письменником?";

ті учні, які мають здібності до віршування, складають вірші на тему сьогоденного уроку.

Номінація "Сценарій позакласного заходу"

Поет материнського смутку і материнської величі

*Літературно-музична композиція з нагоди 100-річчя
від дня народження Андрія Малишка*

Лілія Сушко,

учитель української мови та літератури

Слобідської ЗОШ І–ІІІ ступенів

Київська обл.

Ведучий. *Її не купиш цвітом провесен,
Ані горлянкою, ні чином.
Поезія — це діло совісне,
Не грайся нею безпричинно.*

Ведуча. *Така собі, не знає старості
І на чолі не ставить дати,
Із чорним попелом і паростю
Стоїть одвічно біля хати.*

Ведучий. *І не легкими переливами —
Важкою кров'ю серце крушить,
Сяйне крилом своїм малиновим,
А чи обніме, чи задушить.*

Ведуча. Цей вірш про поезію належить поету-лірику від Бога, чий голос, то ніжний і схвильований, як перші слова кохання, то гнівний, сповнений пристрасті вибухової сили, не можна сплутати з чимось іншим. Навіть у ряду визначних талантів, яких дала українська поезія світові в двадцятому столітті — Максим Рильський, Павло Тичина, Євген Маланюк, Богдан-Ігор Антонич, Василь Стус, — постать Андрія Малишка не блякне, вирізняється глибокою поетичною самобутністю, власним баченням світу, органічним єдинокорінням з народно-



поетичною творчістю, інтимним тоном звучання, навіть коли він говорить про світові, загальнолюдські проблеми. А ще — пісенністю своєї лірики, тим, що кожен її рядок бринить за камертоном української народної пісні.

Ведучий. Звичайно, кожна людина, поет тим більше, формує себе сама. Та все ж і життя, особливо дитинство, де закладаються перші й найміцніші підвалини любові, духу, характеру людини, де батько з матір'ю, перші друзі, теж важить так багато в долі людській.

Ведуча. Якщо ж Малишко повертається у своє дитинство, то повертається не так до себе, як до своєї матері, до батька, до діда, до братів і сусідів, до вогника рідної хати, який не згасав поетові ні в чорному бліндажі війни, ні в світланковому залі засідань Верховної Ради УРСР, ні в холодних вогнях заокеанської подорожі, ні в сліпучому світлі його щоденної слави. Все, що робилося в його дитячій душі, Малишко відкриває сам.

Ведучий. Дитинство поета було важким, хоча й благополучним. З тісної селянської хати в невеликому селищі Обухові, нині вже місто неподалік Києва, де народився 14 листопада 1912 року, виніс він першу незрадливую любов до рідної землі та матері, до рідної пісні та слова. У тій хатині почув він уперше і думи Шевченкові...

Ведуча. Жилося родині Самійла Малишка не розкішно. Землі було дві десятини, а сім'я чималенька — тільки дітей одинадцятьоро. Тож доводилося господареві і шевцювати, й на заробітки в Таврію ходити. От і малий Андрій пособляв чим міг. Ходив заможнішим по господарству помагати, грав на весіллях на гармонії, бо ж мав і талант до музики.

Ведучий. Підрісши, пішов у семирічку, потім навчався в медичному технікумі. Своїх вчителів завжди згадував з ніжністю і теплотою. Його "Пісня про вчительку", музику до якої написав Платон Майборода, давно стала улюбленою як серед учителів, так і серед учнів. Вона часто виконується на випускних вечорах, у свята і будні. Тож давайте і ми послухаємо цей чудовий твір.

(Звучить "Пісня про вчительку")

Ведучий. Незважаючи на медичну освіту, поета кликали інші мрії, жив у юнаковій душі потяг до прекрасного, до пісні, до поезії. Тож і привів він Малишка на літературний факультет Київського інституту народної освіти (тепер — Київський національний університет ім. Тараса Шевченка), де взяв його під своє могутнє крило Максим Рильський, який там викладав і вів літературну студію. По закінченні цього інституту деякий час молодий учитель викладає літературу в Овручі, на Житомирщині, пізніше працює в газеті "Радянське слово". У 1934 — 1935 рр. служить в армії, а потім переходить на творчу роботу.

Ведуча. Потяг до творчості в Малишка прокинувся дуже рано і мав своєрідний характер. Мати поетова, Івга Базилиха, як її звали "по-вуличному", чудово співала. Андрій Самійлович в "Автобіографії" згадував, що її пісні вривалися в пам'ять на все життя. Тільки ж одне в них не задовольняло хлопця: сумні кінцівки. Не могло його чуле серце миритися з трагічною загибеллю козака, якому чорний ворон очі клює... І тоді Андрій перекомпоновував пісню по-своєму: ні, не вбито коза-

ка — поранено, вилікували його добрі люди, та й повернувся він додому.

А трохи пізніше почав і сам вірші складати, записувати до клейончатого зошита... Але батько, а був він людиною крутою, не вподобав синового захоплення.

Ведучий. Та жага віршувати, творити не вщухала, і, власне, вона його й повела з Обухова до Києва. Але, де б не бував поет, він завжди пам'ятав стежину, що веде до рідних воріт. І цей потяг до батьківського дому відбився у поезії "Стежина", яка згодом стала піснею.

(Звучить запис пісні на слова А. Малишка та музику О. Білаша "Моя стежина")

Ведуча. Творчий шлях Малишка має свої етапи. 1930—1936 рр. — учнівство й становлення.

Ведучий. 1936—1941 рр. — зростання й вияв головних якостей таланту. Вже на цьому, другому етапі, Малишко став майстром ліричних мініатюр, віршів-пісень, сюжетних класичних балад, широких ліро-епічних полотен, виявив титанічну енергію і невгасний громадянський запал.

Ведуча. 1941—1946 рр. — найвищі творчі досягнення Малишка, базовані на збігу воєнного лихоліття з роками розквіту його фізичного і поетичного здоров'я. Твори цього періоду мають значення художніх документів часу, з яких постає образ нескореної фашистськими поневолювачами України.

Ведучий. 1946—1958 рр. — тематичне збагачення, перехід до героїки трудових буднів, викриття капіталістичного "раю". Але і певне сповільнення в пошуках новизни, і навіть переспівування мотивів з попередніх своїх книжок.

Ведуча. 1958—1970 рр. — новий зліт, патріотична і громадянська лірика з підсумково-філософськими творами в центрі.

Ведучий. Однак цей поділ дуже умовний, бо всю творчість Малишка об'єднують певні ідейно-тематичні кола, по яких він повторно "ходить" у кожному окремому періоді, певні улюблені образи, до яких систематично повертається.

Ведуча. Перші друковані вірші студента А. Малишка побачили світ на сторінках журналу "Молодий більшовик" (тепер — "Дніпро"). А потім з'являється колективна збірка трьох авторів — "Дружба", і вже наступного року виходить книжка віршів "Батьківщина", що засвідчила неабиякий талант молодого поета. І це зовсім не дивно, адже у Малишка було багато літературних учителів. Навіть осягнувши мистецьку незалежність, він інколи по-молодечому захоплювався творами інших поетів. Глибинний зв'язок зрілої поезії Малишка з певним постійним центром впливу, який посиляє життєві імпульси і принадує, як зоря — це зв'язок із геніальним словом Кобзаря. Якщо ж говорити про благородний спокій канонічних віршованих форм, як і білий вірш у доробку Малишка, то це слід захоплення творчістю Рильського.

(Учень читає вірш А. Малишка "Максиму Рильському.")

Ведучий. У 1938 р. вийшли майже одночасно дві його збірки: "Лірика" та "З книги життя", і поезія з того часу стала щоденною працею Малишка. Він не був по-

етом кабінетного типу, і його важка праця за письмовим столом майже завжди продовжувала або розпочинала ті думки, з якими він проводив дні.

Ведуча. Та це була тільки прелюдія. Патетичною симфонією, закличним звуком сурми лунає поезія А. Малишка в роки війни проти фашистських нападників. Для нього, як, власне, й для всієї літератури, це були роки високого злету. Тоді з'явилися "Україна в огні" О. Довженка, "Слово про рідну матір" та "Жага" М. Рильського, "Любіть Україну" В. Сосюри. З-під пера А. Малишка вилилась пристрасна, пекуча й ніжна пісня любові до Вітчизни — "Україно моя".

Україно моя

(Уривок)

*Вставай, моя рідна, розлуки доволі,
Які ми з тобою ще будем багаті -
Веселкою в небі, барвінком у полі,
Розплатою-люттям при спаленій хаті.*

*Торкнись тебе ніжно— і рук моїх дотик
Забурха вогнем, і я взрю опівночі:
Дитини забитої змучений ротик,
Залізом обпечені очі дівочі,*

*Дідівську сльозу, закривавлену з жалю,
Сорочку стару на розстрілянім тілі.
Простіть, якщо словом кого запечалю,
Далекі мої, дорогі, помарнілі!*

*Свисти не свисти, проклятуща нагайко,
Не бачив катюга розплати такої:
У димному полі встає Наливайко
І землю стрясає страшною рукою.*

*І тень його віща в залізній закові
Випростує плечі під хмари невмиті.
Озброєні Діти Залізнякаві,
Ми пройдем шляхами при стиглому житі.*

*І прийдем до тебе, солдати-звитяжці,
У дружбі великій, в братерстві святому:
Сухар у торбинці, вода у баклажці
І зустріч сестри біля отчого дому.*

*Радянська Вкраїно! Розлуки доволі,
Які ми з тобою ще будем багаті —
Веселкою в небі, барвінком у полі,
Розплатою-люттям при спаленій хаті!*

Ведучий. На війні Малишко осмислює джерела героїзму радянських людей, просвітлює свою тугу за родиною героїко-патріотичним настроєм і доходить думки, що мати-Батьківщина в уяві кожного бійця має свої індивідуальні прикмети і разом з тим вона є найдорожчим і спільним для мільйонів емоційним осередком людської душі. Відданість Батьківщині освячується вірністю рідній матері.

Ведуча. Любов до рідної матері давала поетові ніжність і благородство, пронизувала його свідомість променем доброти, якої він тримався в творчості, в поведінці, в ставленні до людей. До образу рідної матері він додав ідеальні прикмети, витворені з почуття пошани до інших матерів. Ще в Овручі Малишко жив на квартирі неписьменної жінки, яка диктувала йому листи до свого сина — офіцера Червоної Армії. Можливо, ранні вірші Малишка задумувалися при писанні листів отієї неграмотної, але мудрої жінки. Так чи інакше Малишко став поетом материнського смутку і материнської величі, він пережив — і відбив це в своєму

слові — всі почуття, які йшли материнськими стежками в його душу. Та були ж і до матері стежки із його синівського серця.

Ведучий. Розмова з матір'ю подумки і всюди, де випадають поетові хвилини творчої самоти, — одна з форм Малишкової душі. Образ матері — його улюблений і, можливо, найкращий образ, над яким він трудився все життя. Яскравим прикладом є пісня "Рідна мати моя", музику до якої написав Платон Майборода.

(Виконується "Пісня про рушник")

Ведучий. Та не тільки до рідної матері мав поет теплі почуття. Схвильованість, із якою написана одна з найталановитіших його збірок "За синім морем", — це головним чином синівські почуття. Малишко створює скорботні портрети американських матерів.

(Учень читає вірш А. Малишка "У ліфті".)

Ведуча. Весною 1942 р. у Воронежі вийшла тоненька, всього на 38 сторінок (найменша з усіх Малишкових збірок), книжечка "Понад пожари". Вийшла напередодні вторгнення ворожих танків у місто, і тому майже весь тираж її загинув. Але в усі наступні свої книжки воєнного часу Малишко включав свою збірку "Понад пожари". Вона стала подібною до грудки снігу, яка скочується з гори, перетворюючись на снігову лавину. Власне кажучи, п'ять поезій з тої книжки, а саме: "Україно моя", "Київ", "Мати", "Моєму батькові" і "Боженко" — стали серцевиною не тільки воєнної лірики, але й усієї творчості Малишка.

(Учні читають вірш А. Малишка "Моєму батькові")

Ведучий. Поезія А. Малишка — глибоко лірична, щира, безпосередня. Поет глибоко переживає те, про що пише. Його творам притаманна ліричність, емоційність, простота, прозорість змісту. Тому однією з особливостей поезії А. С. Малишка є її музичальність. Поет був сам музично обдарованою людиною, мав чудовий голос (баритон), добре співав.

На слова А. Малишка написано понад сто пісень композиторами Олександром Білашем, Платоном та Георгієм Майбородами та іншими.

Ведуча. Деякі з них ми з вами вже сьогодні почули — це "Пісня про вчительку", "Пісня про рушник" та "Стежина". Але є ще одна пісня, під яку дуже полюблиють танцювати випускники. Це "Київський вальс". Хочете в цьому переконатися? Будь ласка.

(Звучить "Київський вальс", під музику якого учні виконують танець).

Ведучий. Помер Андрій Самійлович Малишко 17 лютого 1970 року. Йому було 57 літ, і його скроні, як і його останні вірші, були молодими. Смерть його сприйнялась як несправедлива, глибоко трагічна для української літератури подія. У своїй поезії "Пам'яті побратима" Микола Нагнибіда написав:

А смерть він зустрів наче птиця, —

В польоті, у небі мрій...

І сниться Вкраїні, сниться

Жайворонком в небі Андрій.

Ведуча. Олесь Гончар у своїх спогадах висловив таку думку: "Одні зникають з життя тому, що їх просто руйнують хвороби, другі ж згорають, як бійці в атаках, падають спалені на тяжких безнастанних вогнях своєї праці і творчості. Таким мені уявляється Малишко... Людина полум'яного темпераменту, творчого шаленства, він згорів доточасно, упав на півшляху, полишивши нам золоті розсипи своїх поезій, нев'янучу красу своїх пісень".

Ведучий. Ці золоті розсипи є сонячною дорогою пам'яті великому поетові, який любив Україну, любив свій народ і поділяв його радості і скорботу.