

Українська література

в загальноосвітній школі

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ

Науково-методичний журнал

№ 7—8, липень-серпень 2013

Свідоцтво про реєстрацію
Серія КВ № 3352

Передплатний індекс 22410

Видається з січня 1999 року

Головний редактор

Н. М. Логвіненко, канд. пед. наук

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Н. М. Бібік, д-р пед. наук
М. С. Вашуленко, д-р пед. наук
С. А. Гальченко, канд. філол. наук
Н. Б. Голуб, д-р пед. 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
С. П. Паламар, 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 27 червня 2013 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

До початку нового навчального року

Таранік-Ткачук К. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2013—2014 навчальному році. 2
Фасоля А. Як заохотити учня до читання. 8
Календарно-тематичне планування уроків української літератури (5 клас, 1 семестр, 1 тема). 10
Гаврилук О. Моделювання уроків. 5 клас. Уроки перший, другий. 12

Перші Волошинські читання

Куцевол О. Проблема методичної творчості вчителя літератури в науковій рецепції професора Ніли Волошиної. 14
Логвіненко Н. Формування змісту шкільного курсу літератури — одна з невіддільних функцій методики літератури. 18
Чайка О. Розвиток творчої особистості як актуальна проблема методики викладання літератури. 21
Скоморовська Н. Критичне мислення як основа правильної інтерпретації художніх текстів на уроках української літератури в старших класах. 24

Фахові проблеми

Бондаренко Ю. Дослідження ціннісних та цільових пріоритетів персонажів у процесі шкільного аналізу літературного твору. 28
Петровська Т. Робота над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в 2—4 класах. 31

Заочний круглий стіл

"Компетентнісний підхід в літературній освіті"

Нежива Л. Естетичні орієнтири сприйняття літератури: до проблеми компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті. 34

Конкурс "І шоб його духом запліднити українську ниву"

Небеленчук І. "Моє село в терновому вінку". Вивчення творчості Дмитра Іванова в контексті розділу "Література рідного краю". 39
Добровольська О. "Обніміться ж, брати мої, молю вас, благаю...". Вивчення послання Т.Г. Шевченка "І мертвим, і живим, і ненародженим...". 9 клас. 42
Сорокіна Л. "В степу безкраім за Уралом". Сценарій літературної вітальні. 9 клас. 44
Маслюк Г. Частини мови. Урок-практикум. 10 клас. 48

Літературознавство і школа

Ярошенко Р., Приліпко Д. Літературне підпілля — гріх чи реальність? 51
Головченко Н. Роман Люко Дашвар "БИТІ Є" (2012) як український варіант масової літератури. 56
Тарасюк Н. Леся Українка і німецька література. 61

Наукові зв'язки

Єременко О., Зубець Н., Кравченко В. Симпозіум українців у Чехії. 63

Індекс видання 22410

Формат 60x84/8. Обл. - вид. арк. 5,60 Зам. 13-38
Друкарня ТОВ «ЗАДРУГА»
м. Київ, вул. Фрунзе, 86

© «Українська література в загальноосвітній школі», 2013



Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2013—2014 навчальному році

Головною метою вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах є залучення учнів до найвищих досягнень національної літератури й культури, національних і загальнолюдських духовних цінностей, формування комунікативної та літературної компетентностей, розвиток творчих здібностей учнів, виховання в них естетичного смаку, високої читацької й загальної культури, вироблення вмінь самостійно ознайомлюватися зі зразками мистецтва слова, свідомо сприймати втілені в них естетичні й духовні цінності.

Для досягнення цієї мети необхідно розв'язувати такі основні завдання:

- формувати в учнів уявлення про художню літературу як мистецтво слова, важливий складник системи мистецтв і духовної культури українського та інших народів світу;

- виховувати повагу до духовних скарбів українського народу, етнічну, соціальну, гендерну, релігійну, індивідуальну толерантність, здатність формувати, формулювати й активно відстоювати власні погляди, свою систему життєвих цінностей і пріоритетів, зберігати й примножувати кращі національні традиції;

- відпрацьовувати з учнями вміння й навички аналізу художнього тексту, здатність сприймати його з урахуванням авторської концепції й індивідуального стилю, бачити кожен конкретний твір у літературному, культурному та історичному контекстах;

- давати школярам оптимальний обсяг літературознавчих понять і термінів, потрібних для повноцінної інтерпретації художніх текстів, розуміння головних закономірностей перебігу літературного процесу;

- навчати учнів визначати національну своєрідність і загальнолюдську значущість літературних творів, зокрема шляхом зіставлення зі зразками різних національних літератур і різних видів мистецтв;

- розвивати усне й писемне мовлення школярів, їхнє мислення (образне, асоціативне, абстрактне, критичне, логічне тощо);

- формувати в учнів потребу в читанні літературних творів, здатність засвоювати духовно-естетичний потенціал художньої літератури;

- виховувати повагу до книги як універсальної носія інформації,

- відпрацьовувати навички розрізнення явищ елітарної й масової культури.

Об'єктом вивчення в курсі української літератури є художній твір, його естетична природа й духовно-етична сутність. Аналіз та інтерпретація літературного твору мають спиратися на ґрунтовне знання тексту, докладний розгляд ключових епізодів, доречне цитування, виразне читання окремих творів або їх фрагментів тощо.

У 2013—2014 навчальному році вивчення української літератури **в 5 класі** здійснюватиметься за

новою навчальною програмою для 5—9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, розробленою на основі нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392) і затвердженою наказом Міністерства від 6.06.2012 р. № 664.

Укладачі нової програми з української літератури максимально враховували потреби й читацькі інтереси сучасних дітей, розв'язавши такі завдання: скорочення загальної кількості авторів для кожного класу з метою розвантаження школярів і вивільнення часу для глибшого вивчення конкретних творів; добір творів лише високої художньої якості; максимальне осучаснення запропонованих творів за рахунок уведення нових; урахування відповідності художніх текстів віковим особливостям учнів; визначення концептів толерантності й патріотизму як основних критеріїв добору художніх текстів.

У програмі для 5 класу було вилучено тексти, які застаріли, нецікаві для сучасних учнів або ж заскладні для їхнього розуміння й естетичного сприймання. Натомість запропоновано нові сучасні художні твори, написані спеціально для дітей: наприклад, твір Галини Малик "Незвичайні пригоди Алі в країні Недоладії".

Програму 5 класу структуровано за такими взаємопов'язаними тематично-проблемними блоками: "Світ фантазії, мудрості", "Історичне минуле нашого народу", "Рідна Україна. Світ природи". На рубрику "Література рідного краю" виділено 4 години, які вчитель упродовж року може розподіляти самостійно. Це сприятиме додатковому індивідуальному вибору вчителем текстів для розгляду. До "літератури рідного краю" пропонується включити також художню творчість відомих ровесників учнів, їхніх земляків.

Запропонована кількість часу на вивчення кожного розділу, теми є орієнтовною, учитель може її змінювати (у межах 70 год). Резервний час може використовуватися для уроків розвитку мовлення, контрольного оцінювання, різних видів творчих та інших робіт (екскурсій, диспутів, семінарів тощо) — на вибір учителя. Ознайомлення з літературою рідного краю відбувається упродовж року.

Необхідно звернути увагу, що текстово вивчаються лише твори, виокремлені у новій програмі півжирним, інші ж лише називаються. Це саме стосується й коротких оглядів перед підтемами. Особливу увагу варто звернути на підрубрику ТЛ (теорія літератури). У шкільному вивченні вона означає лише початкові, доступні дітям знання про певні теоретико-літературні поняття, необхідні при розгляді твору як явища мистецтва слова. До того ж кожне з них зазначається лише один раз, надалі вони лише повторюються, закріплюються — відповідно до вибору й фахової компетентності вчителя.

Вивчення української літератури **в 6—9 класах** за-

гальноосвітніх навчальних закладів здійснюватиметься за програмою, затвердженою Міністерством: Українська література. 5—12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів/ Укладачі: 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 програмних художніх творів і 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 (6—9 класи), а саме:

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. Самійленко "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. Черногуза "Як вибирати ім'я", "Як поводитись у кіно" зі збірки оповідань "Веселі поради";

9 клас

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

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

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

Вивчення української літератури як профільного предмета у **10—11 класах** загальноосвітніх навчальних закладів й визначення ступеня її представленості як окремого навчального предмета в профілях різних спеціалізацій урегульовано за рахунок наявності програм різних рівнів (стандарту, академічного, профільного). Ці програми затверджені наказом Міністерства від 28.10.2010 № 1021:

— 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).

Вивчення української літератури у 5 класі загальноосвітніх навчальних закладів у 2013—2014 навчальному році здійснюватиметься за підручниками, рекомендованими Міністерством:

— Авраменко О.М. Українська література. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. — К.: Грамота, 2013.

— Коваленко Л.Т. Українська література. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. — К.: Видавничий дім "Освіта", 2013.

Представлені підручники відповідають вимогам нової програми з української літератури для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів, хоча кожен з них має свої особливості.

Концептуальними положеннями підручника **Авраменка О.М.** є посилення читацького інтересу й пізнавальної активності учнів в умовах глобалізації суспільства й розвитку інформаційних технологій; зацікавлення учнів художнім твором як явищем мистецтва слова, як каналом пізнання світу й себе в ньому; формування творчої особистості, національно свідомої, громадянина України і світу; повернення літератури в коло пріоритетів молоді.

Підручник побудований на поєднанні проблемно-тематичного й жанрового принципів вивчення української літератури й представляє нове покоління навчальних видань, покликаних сприяти формуванню стійкої мотивації до вивчення літератури й розвитку різнобічних здібностей учнів: спостереження за становленням особистості на прикладі літературних героїв; діалогізм: читач — підручник, читач — художній твір, читач — автор підручника; узагальнення найсучаснішої інформації про письменників і їхні твори; емоційне сприйняття й оцінка художніх творів; елементи аналізу й інтерпретації художніх творів; розвиток комунікативних здібностей (система завдань, в основі яких лежить диспут або дискусія).

Основний текст підручника має три основних рівні: *художньо-літературний, теоретичний і методичний. Додатковий рівень* представлений переважно матеріалом рубрик "До речі...", "Цікаве літературознавство", "Допитливому читачеві".

Прикметною особливістю в структуруванні матеріалу, що пов'язаний з вивченням творів великої прози, є те, що його поділено на частини, у кінці кожної подано систему різнорівневих завдань (їх завжди дванадцять). Такий підхід чітко організовує роботу учнів і вчителя на окремих уроках, збалансовано розподіляє навчальний час.

Актуальність авторської концепції змісту підручника з української літератури **Коваленко Л.Т.** полягає в зорієнтованості не лише на засвоєння учнями певної суми знань, а й на *розвиткові його особистості, пізнавальних і творчих можливостей*. Активна комунікація

на уроці й у позаурочний час передбачена на багатьох рівнях: з однокласниками, батьками, іншими членами родини, носіями творів усної народної творчості. Значну увагу приділено *розвитку емоційної сфери* школярів.

Підручник розвиває *логічне, критичне й творче мислення учнів*. Він націлений на розвиток розумового потенціалу школярів шляхом цілеспрямованого формування у них правильної читацької діяльності. Вона забезпечується системою запитань і завдань, які вдосконалюють уміння прогнозувати певний розвиток подій, творчо інтерпретувати отриману за допомогою читання інформацію, засвоюючи не тільки фактичний зміст літературного твору, а й також підтекст ідейний задум (смысловое ядро).

Перед кожним художнім текстом запропоновано пояснення теоретичних відомостей, короткі відомості з біографії письменника. Ураховуючи тематику й стильову різноманітність текстів, у підручнику зроблено спробу відійти від традиційної розповіді про письменника тільки в науково-популярному стилі. Намагаючись представити тексти різних стилів мовлення, пропонується частину біографічного матеріалу опрацьовувати на зразках публіцистичного або ділового мовлення (спогади про письменника, автобіографія, інтерв'ю, коротка наукова стаття відомого літературознавця тощо).

У підручнику учням запропоновано працювати за рубриками: "Поміркуй над прочитаним"; "Збагачуй своє мовлення"; "Будь уважним до слова"; "Література в колі мистецтв"; "Ти — творча особистість"; "Твої літературні проекти". Завершує кожен розділ сторінка "Перевір, чи старанно ти навчаєшся".

Інтерактивні технології навчання сприяють постійній активній діяльності й позитивній взаємодії всіх учнів. Підручник націлює на колективне, групове, індивідуальне навчання, самонавчання, самоконтроль і самооцінювання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні — рівноправні суб'єкти пізнавальної діяльності. Завдання підручника спонукають учнів займати активну позицію в процесі навчання, моделювати життєві ситуації. Типи завдань, які спрямовані на реалізацію інтерактивних діалогових технологій: учень-учитель, учень-учні, учень-учень; завдання на вільний вибір тощо.

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

У 5 класі: Українська література. 5—9 класи. Навчальні програми для учнів загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою / Укладачі: Р.В. Мовчан, М.П. Бондар, Л. І. Кавун, О.М. Івасюк, К.В. Таранік-Ткачук, С.А. Кочерга, О.І. Неживий, Н.В. Михайлова — К.: Видавничий дім "Освіта", 2013.

У 6—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 й профільної підготовки є **курси за вибором і факультативи**, які 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 й фахові навички.

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

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

Організаційні аспекти щодо використання програм курсів за вибором і факультативів зазначено в інструктивно-методичних рекомендаціях щодо вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах у 2012—2013 навчальному році (лист Міністерства від 01.06.2012 року № 1/9-426).

Для рівномірного розподілу навантаження учнів протягом навчального року подаємо рекомендовану кількість видів контролю з української літератури (за класами). Поданий у таблиці розподіл годин є **мінімальним і обов'язковим** для проведення в кож-

ному 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**

| Класи | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | I | II | I | II | I | II | I | II | I | II |
| Семестри | | | | | | | | | | |
| Контрольні роботи у формі: | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 |
| — контрольного класного твору; | — | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| — виконання інших завдань (тестів, відповідей на запитання тощо) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 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 |

У 8—9 класах з поглибленим вивченням української літератури пропорційно збільшується кількість контрольних робіт та уроків розвитку мовлення (на розсуд учителя 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: | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| — контрольного класного твору; | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| — виконання інших завдань (тестів, відповідей на запитання тощо) | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Уроки розвитку мовлення* (РМ) | 2 у+п | 2 у+п | 2 у+п | 2 у+п | 2 у+п | 2 у+п | 2 у+п | 2 у+п |
| Уроки позакласного читання (ПЧ) | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 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 вчитель, перетворюється на формальність і не дає змоги об'єктивно визначити знання учнів із певної теми.

Якщо такий вид контролю навчальних досягнень учнів, як домашній контрольний твір, залишений учителем, необхідно обрати таку форму творчої роботи, щоб учні самостійно виконували творче домашнє завдання.

Можливі види контрольних робіт:

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

Можливі види контрольних робіт із розвитку мовлення:

- складання оповідання (казки) за прислів'ям;
- добір прислів'їв, крилатих виразів, фразеологічних зворотів, що виражають головну ідею твору;
- введення власних описів в інтер'єр, портрет, пейзаж у вже існуючому творі;
- усний переказ оповідання, епізоду твору;
- твір-характеристика персонажа;

- написання асоціативного етюду, викликаного певним художнім образом;
- написання вітального слова на честь літературного героя, автора тощо;
- твір-опис за картиною;

- складання тез літературно-критичної статті (параграфу підручника);
- підготовка проєкту (з можливим використанням мультимедійних технологій)
- індивідуального чи колективного — для представлення життєвого і творчого

- шляху, естетичних уподобань письменника тощо;
- складання анкети головного героя, цитатних характеристик, конспекту, рецензії, анотації;
- написання реферату;
- ідейно-художній аналіз поетичного чи прозового твору;

- написання листа авторів улюбленої книжки;
- інсценізація твору (конкурс на кращу інсценізацію уривка твору) тощо.

Основними видами оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови, літератури є поточне оцінювання, тематичний контроль, семестрове, річне оцінювання, державна підсумкова атестація.

Вимоги до виконання письмових і усних робіт з української літератури, визначення видів і кількості контрольних робіт у I й II семестрах, перевірки зошитів з української літератури залишаються без змін.

Зошити для навчальних класних і домашніх робіт з української літератури перевіряють раз на місяць у кожному класі. Оплата за перевірку зошитів для навчальних класних і домашніх робіт з української літератури має здійснюватися відповідно до п. 37 "Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівників освіти", що затверджена наказом Міністерства освіти України від 15.04.1993 р. № 102, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України від 27.05.1993 р. за № 56.

Оцінку за ведення зошита з української літератури виставляють у кожному класі окремою колонкою в журналі раз на місяць і враховують як поточну до найближчої тематичної.

Виставляючи оцінку за ведення зошита з літератури, слід ураховувати: наявність різних видів робіт; грамотність (якість виконання робіт); охайність; уміння правильно оформляти роботи (дотримання вимог орфографічного режиму). Учитель **обов'язково перевіряє кілька робіт** для виставлення аргументованої, об'єктивної оцінки, але кількість цих робіт визначає на власний розсуд (але не менше двох на місяць).

Порядок проведення уроків виразного читання, кількості, призначення та особливостей оформлення зошитів із 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 | Бали | Орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів |
| Початковий | 1 | Учень (учениця) сприймає навчальний матеріал на елементарному рівні, називає окремі літературні факти або явища. |
| | 2 | Учень (учениця) сприймає навчальний матеріал на елементарному рівні, називає окремі літературні факти або явища. |
| | 3 | Учень (учениця) сприймає навчальний матеріал, відтворює окремі фрагменти твору (за допомогою вчителя). |
| Середній | 4 | Учень (учениця) частково відтворює навчальний матеріал на репродуктивному рівні, дає визначення літературного явища без посилання на текст. |
| | 5 | Учень (учениця) розуміє навчальний матеріал і за допомогою вчителя знаходить потрібні приклади у тексті літературного твору. |
| | 6 | Учень (учениця) розуміє навчальний матеріал, відтворює значну його частину за допомогою вчителя й самостійно знаходить приклади в тексті. |
| Достатній | 7 | Учень (учениця) володіє матеріалом і навичками аналізу літературного твору за поданим учителем зразком, наводить окремі власні приклади на підтвердження певних суджень. |
| | 8 | Учень (учениця) володіє матеріалом і навичками текстуального аналізу художнього твору, під керівництвом учителя виправляє допущені помилки й добирає аргументи на підтвердження висловленого судження або висновку. |
| | 9 | Учень (учениця) володіє матеріалом, навичками текстуального аналізу на рівні цілісно-комплексного уявлення про певне літературне явище, під керівництвом учителя аналізує й виправляє допущені помилки; добирає аргументи на підтвердження висловленого судження або висновку. |
| Високий | 10 | Учень (учениця) добре володіє матеріалом і навичками цілісно-комплексного аналізу художнього твору, самостійно оцінює окремі літературні явища, знаходить і виправляє допущені помилки, працює з різними джерелами інформації, систематизує дібраний матеріал. |
| | 11 | Учень (учениця) на високому рівні володіє матеріалом, уміннями й навичками цілісно-комплексного аналізу художнього твору, висловлює свої думки, самостійно оцінює явища культурного життя, аргументуючи власну позицію щодо них, виявляє початкові творчі здібності. |
| | 12 | Учень (учениця) вільно володіє матеріалом і навичками цілісно-комплексного аналізу літературного твору, виявляє особливі творчі здібності й здатність до оригінальних рішень щодо різноманітних навчальних завдань, до використання здобутих знань і набутих вмій у нестандартних ситуаціях, має схильність до літературної творчості. |

| Вимоги до оцінювання контрольних творів | | | | |
|---|------|---|--|--|
| Рівень | Бали | Вимоги до оцінювання змісту творів | 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 й граматичне оформлення роботи. | 15—16 і більше | 9—10 |
| | 2 | Побудоване учнем (ученицею) висловлювання характеризується фрагментарністю, думки викладені на елементарному рівні; потребує збагачення й урізноманітнення лексична і граматична будова висловлювання. | 13—14 | |
| | 3 | Письмове висловлювання учня (учениці) відзначається слабкою послідовністю й недостатньою чіткістю викладення власних думок, не дотримана змістова й стилістична єдність твору, потребує збагачення та урізноманітнення лексична і граматична будова висловлювання. | 11—12 | |
| Середній | 4 | Висловлювання учня (учениці) за обсягом складає дещо більше половини від норми й характеризується певною завершеністю, зв'язністю; але розкриття теми вимагає більшої повноти, ґрунтовності й послідовності; чіткіше розрізняє основну й другорядну інформацію; потребує урізноманітнення добір слів. | 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, більш чіткого вираження основної думки твору, дотримання єдності стилю та урізноманітнення мовного оформлення. | 7—8 | |
| | 6 | За обсягом висловлювання учня (учениці) сягає норми, його тема розкрита, виклад думок загалом зв'язний, але учневі ще треба працювати над умінням самостійно формулювати судження, належно їх аргументувати, точніше добирати слова й синтаксичні конструкції. | 5—6 | |

| | | | | |
|-----------|----|--|------------------|-----|
| Достатній | 7 | Написаний учнем твір являє собою достатньо повний, зв'язний, з елементами самостійних суджень текст, із вдало дібраними лексичними засобами, але ще з недостатньо чітким висвітленням теми й порушенням послідовності її викладення й невмінням належно аргументувати основну думку. | 4 | 5—6 |
| | 8 | Написаний учнем твір є достатньо повним, осмисленим висловлюванням, у ньому досить ґрунтовно висвітлена тема, дібрані переконливі аргументи для її розкриття; проте авторів письмової роботи ще потрібно працювати над урізноманітненням словникового запасу й стилістичним оформленням своїх думок. | 3 | |
| | 9 | Письмове висловлювання учня являє собою логічно структурований текст, повний за обсягом, у якому тему розкрито належним чином, думки викладено послідовно, вдало дібрані лексичні засоби, проте авторів твору не вистачило вміння виразно висловити власну позицію й належно її аргументувати. | 1+1 (негруба) | |
| Високий | 10 | Написаний учнем твір являє собою самостійно побудований, послідовний, повний текст, автор якого враховує комунікативне завдання, висловлює власну думку, певним чином аргументує різні погляди на проблему, цитує уривки з художнього тексту; робота відзначається багатством словника, граматичною правильністю, дотриманням стильової єдності й виразності тексту. | 1 | 3 |
| | 11 | Письмове висловлювання учня являє собою самостійно побудований послідовний текст, автор якого враховує 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, доречно цитує уривки з художнього тексту; робота відзначається багатством словника, точністю слововживання, стилістичною єдністю, граматичною різноманітністю. | 1 (негруба) | 2 |
| | 12 | Написаний учнем твір є самостійно створеним, яскравим, оригінальним за думкою та оформленням висловлюванням; автор письмової роботи повно, вичерпно висвітлює тему; аналізує різні погляди на той самий предмет, добирає переконливі аргументи на користь тієї чи іншої позиції, використовує здобуту з різних джерел інформацію для розв'язання певних життєвих проблем, доречно цитує й коментує уривки з художнього тексту; робота відзначається багатством слововживання, граматичною правильністю та різноманітністю, стилістичною довершеністю. | — | 1 |

Звертаємо особливу увагу, що відповідно до наказу Міністерства від 02.08.2012 р. № 882 "Про використання навчально-методичної літератури у загальноосвітніх навчальних закладах" загальноосвітні навчальні заклади мають право використовувати в організації навчально-виховного процесу лише навчально-методичну літературу, що має відповідний гриф Міністерства, схвалення для використання у загальноосвітніх навчальних закладах.

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

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 з використанням матеріалів методичних посібників для вироблення й відпрацювання навичок моделювання уроків різного типу.

Упровадження системи **зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів** з ук-

раїнської мови й літератури спричинює значну увагу вчителів-словесників до відпрацювання в школярів навичок виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності, використання яких відбувається з метою забезпечити поетапне різнобічне й об'єктивне оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі засвоєння ними курсу української літератури.

Для ефективного використання в навчальному процесі пропонуються схвалені Міністерством і 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 із курсу української літератури:

Авраменко О.М., Блажко М.Б. Українська мова та література. Довідник. Завдання в тестовій формі. I частина. ЗНО 2013. — К.: Грамота, 2013.

Авраменко О.М. Українська мова та література. Збірник завдань у тестовій формі. II частина. ЗНО 2013. — К.: Грамота, 2013.

Українська література: Хрестоматія для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання 2013 / [упорядк. Авраменко О. М.]. — К.: Грамота, 2013.

Авраменко О.М. Українська література. Міні-конспекти для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. — К.: Грамота, 2013.

К. В. Таранік-Ткачук,
в.о. начальника відділу експериментальної педагогіки та управління освітою департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України, кандидат педагогічних наук

Як заохотити учня до читання

Анатолій Фасоля,

кандидат педагогічних наук,

науковий керівник лабораторії

особистісно зорієнтованого навчання

української літератури Рівненського ОІППО

Спочатку уточнимо: а про яке читання, власне, йдеться? Науково-популярної літератури? Підручника? Коміксів? Періодики? Художньої? З якою метою: знайти інформацію? Розважитися? Одержати відповідь на смислосубтєві питання? Прагнемо насолодитися спілкуванням із цікавим співрозмовником, майстерністю автора? Здебільшого нарікання словесників про нехіль до читання стосуються осягнення учнем художнього твору як естетичного явища.

Сучасна методична наука (О. Ісаєва, О. Куцевол, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.) спрямовують увагу вчителя на діалогічне прочитання тексту, роботу із суб'єктивним досвідом школяра. Справді, забезпечивши зміщення акцентів із відтворення фактуальної інформації ("Що відбувається?", "Хто діє", "Що робить?" тощо) на її осягнення й осмислення ("Чому робить?", "Як це зображено?", "Чому саме так?", "Що хоче сказати читачеві автор?", "Що я візьму для себе з прочитаного?" тощо), підвівши учня до діалогу з автором, героями, самим собою, вчимо його розглядати твір як естетичний феномен, спираючись на суб'єктивний досвід, відштовхуючись від нього, ідучи від читача до твору і повертаючись назад, збагачені досвідом героїв, розв'язуючи порушені на початку розмови проблеми з урахуванням висновків персонажів, одержуємо потужний стимул активізації читацької діяльності.

Однак реалізація цих підходів на практиці дається складно. По-перше, тому, що програма з української літератури так і залишається предметно- і знаннеорієнтованою. По-друге, учитель не завжди враховує, що формування читацьких умінь — процес довготривалий, і сподіватися на швидке "прозоріння" чи раптове "осяяння" учня, для якого "краса художнього слова" лише словосполучення, не варто (воно хоча й можливе, але радше як виняток, який, як відомо, підтверджує правило). Потрібна копітка праця, потрібен час, а значить, **необхідна мотивація**, яка спонукала б до читання у період до відкриття "таїни слова".

Члени лабораторії особистісно зорієнтованого навчання української літератури Рівненського ОІППО переконані, що такою спонукою може стати бажання... бути успішним у житті. Людина завжди прагне самореалізації, і навіть для учня, який не любить, не хоче, не бачить смислу в читанні художньої літератури, зрозуміло, що стати успішним у будь-якій сфері не можна без умінь визначати мету, ставити цілі, планувати й організовувати діяльність, здійснювати, відрефлексовувати й оцінювати її, вносити, за потреби, корективи. Усвідомивши це, він починає вчитися керувати своїм навчанням. А оскільки це здійснюється на матеріалі літератури, мимоволі включається у процес його засвоєння і освоєння. І вже не вчитель "іде" до учня (індивідуалізація в умовах наповнюваності класів 30—35 учнів малореальна), а він сам "іде до себе", стаючи суб'єктом читацької діяльності і читацького самотво-

рення. Зрозуміло, що в цей час учитель усіляко заохочує школяра, "навертає" його до книжки, пропонує цікаві завдання, демонструючи, яким цікавим може бути пошук таємниць тексту.

Досвід реалізації цих підходів представлено у посібнику **"Формування суб'єктності учня-читача в умовах особистісно зорієнтованого навчання. Планування та моделювання уроків української літератури у 5 класі. I семестр"** (Рівне, 2013). Пропонує читачам журналу фрагменти календарного і поурочного планування (подальші подачі у наступних числах), звернемо увагу на кілька важливих моментів.

Для здійснення читацького самотворення учень повинен:

- мати певні теоретичні знання: змісту понять "читач", "текст", "читацька діяльність", "діалог із текстом", "вміти читати", "ідеальний читач"; видів читання; типи читачів; переліку читацьких якостей;

- усвідомлювати свої читацькі якості, здібності, потреби, нахили тощо ("Я-читач реальний");

- мати сформований образ ідеального читача і бажаний рівень власного читацького розвитку ("Я-читач ідеальний", "Я-читач бажаний");

- володіти необхідними знаннями і вміннями саморегуляції читацької діяльності (управлінським циклом);

- уміти відрефлексувати своє становлення як читача, проектувати себе;

- бути активним, ініціативним, цілеспрямованим, позитивно мотивованим на читання, досягнення вищого рівня сформованості читацьких умінь і навичок.

Як бачимо, йдеться не лише про засвоєння предметного змісту, оволодіння певними предметними вміннями, а й самопізнання, формування умінь дізнатися щось про самого себе, прожити, пережити й усвідомити пов'язані з навчанням внутрішні зміни, виробити здатність осмислювати себе як читача: навчитися визначати смисл власного читання, планувати його, організувати (обирати, залежно від мети, ті чи інші читацькі стратегії), рефлексувати й оцінювати. Відповідно, учитель вносить зміни до змісту літературної освіти, структури уроку, номенклатури типів занять, передбачає послідовне оволодіння теоретичними знаннями (про сутність читання, читачів: що означає бути гарним читачем, існуючі класифікації читачів тощо; про себе як читача: який я читач? яким я хочу бути читачем? навіщо це мені? як досягти цього?), забезпечує вироблення практичних умінь (читацьких, оргдіяльнісних, в т.ч. саморефлексії себе як читача), пропонує, окрім спрямованих на засвоєння предметного змісту, спеціальні вправи, завдання і запитання на фіксацію, аналіз і вербалізацію емоційних станів суб'єктів читацької діяльності, вироблення загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних, умінь.

Автори методичних розробок, кажучи словами М. Шагінян, **вчать вчитися читати**.

Уже на першому уроці учні шукають разом з учителем відповіді на запитання: "Для чого потрібно вивчати літературу?", "Що це означає — гарний читач?", "Як зрозуміти вислів, що читання — це діалог з твором?", "Якщо читання — спілкування з письменником, то яка його мета?".

На заключному — рефлексивно-оцінювальному — етапі уроку літератури розмірковують на лише про те, що вони вивчили, а й аналізують свою діяльність і почуття:

- Що ми робили сьогодні на уроці?
- Що дізналися нового: про літературні твори? Про себе як читачів?
- Що зацікавило на уроці?
- Чи сподобалось працювати? Чому?
- Чи змінилася ваша думка про мистецтво взагалі і літературу зокрема порівняно з початком уроку?
- Які висновки ви зробили після цього уроку?
- Про що хотілося б дізнатися більше?
- Чи досягли ви поставленої мети?

Особистісно зорієнтований урок має свою структуру: *мотиваційний етап*, де відбувається емоційне налагодження співпраці, актуалізація суб'єктного досвіду й опорних знань учнів; *етап цілевизначення і планування* (учні оволодівають уміннями ставити цілі і планувати свою читацьку діяльність); *етап опрацювання навчального матеріалу* (предметна і загальнонавчальна діяльність, що перемижується рефлексивно після окремих етапів), *рефлексивно-оцінювальний етап* (аналіз і оцінювання процесу, результату діяльності і пов'язаних із цим почуттів, співвіднесення досягнутого і запланованого, визначення особистісних смислів вивченого, оцінювання свого читацького розвитку).

Тут, власне, маємо говорити про дидактичну структуру, яка, як підкреслюють учні, "виступає у вигляді загального припису, загального алгоритму уроку" (П. Підкасистий), регулюючи діяльність вчителя. Перелік методів, прийомів, видів учнівської діяльності зазначається у методичній підструктурі заняття, яка є динамічною, що забезпечує учителеві можливість творчого підходу до планування і проведення заняття. Рухливими є межі і між макроетапами (скажімо, учитель актуалізує суб'єктний досвід на прикладі нового навчального матеріалу; проведення рефлексії й оцінювання результатів навчальної діяльності може бути домашнім завданням та ін.).

Досвід упровадження особистісно зорієнтованого навчання засвідчує необхідність розширення типології уроків літератури, виокремлення у ній, окрім звичних для вчителя типів, — засвоєння нових знань, формування умінь; застосування знань і вмінь; узагальнення і систематизації знань, закріплення умінь; контролю знань, умінь і навичок — урок ціле- і смислевизначення щодо вивчуваного матеріалу та урок оцінювання і корекції навчальної діяльності.

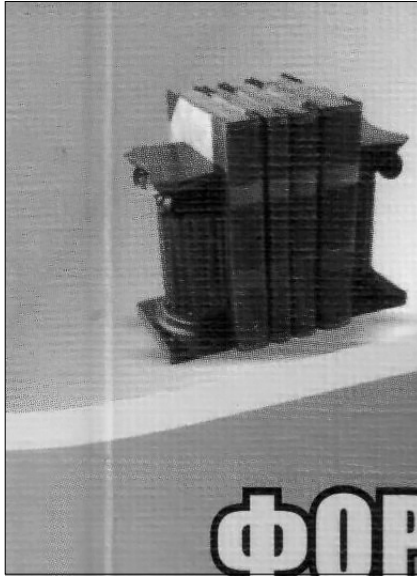
Дидактична мета уроків ціле- і смислевизначення щодо вивчуваного матеріалу — орієнтаційно-мотиваційна. На основі ознайомлення зі змістом вивчуваного матеріалу на тему/семестр/рік (подається блочно), пропонуваними цілями, учні визначають власні пріоритети, смисли, бажаний рівень навчальних досягнень щодо розвитку читацьких умінь, освоєння матеріалу тощо.

Дидактична мета уроків "оцінювання і корекції навчальної діяльності" — рефлексивно-оцінювальна. Цей тип нагадує уроки контролю знань, умінь і навичок. Однак є суттєва різниця. Відрефлексовуються й оцінюються не лише предметні, а й надпредметні, зокрема оргдіяльнісні, уміння. Учитель упродовж вивчення теми (семестру, навчального року) відслідковує формування здатності учня до самоорганізації, самонавчання, формує необхідні рефлексивні й оцінні вміння. Відтак необхідним є зіставлення запланованого і досягнутого, визначення причин неуспіху чи запоруки успіху, що стане "відправною точкою" для планування наступного етапу навчання. Наголосимо, що в системі особистісно зорієнтованого навчання уроки цього типу відіграють особливу роль, адже вироблення рефлексивно-оцінювальних умінь є однією з умов розвитку суб'єктності учня-читача.

З огляду на переваження навчальної програми, виділити окремий урок на роботу з цілями чи проведення рефлексії і оцінки досягнення цілей можна хіба що на початку і в кінці навчального року на вступному і заключному занятті. На вступному/завершальному уроці з вивчення теми (першому/останньому уроці в семестрі) на це відводимо від 15 до 20 хвилин. Таким чином, ці уроки також стають комбінованими, оскільки мають дві дидактичні цілі: засвоєння нових знань, формування умінь + ціле- і смислевизначення щодо вивчуваного матеріалу; контроль знань, умінь і навичок + оцінювання і корекція навчальної діяльності.

З точки зору сучасних підходів до розуміння сутності навчального процесу в ньому беруть участь два суб'єкти: учень і вчитель. І лише учитель-суб'єкт здатний сформулювати такого ж суб'єкта учня. А для цього він повинен наділити власну діяльність особистісними смислами. Важливо пам'ятати, що лише учитель-читач може сформулювати успішного читача-учня. Перший крок до цього — формулювання свого читацького надзавдання, забезпечення діалогічності уроку літератури: спільного пошуку відповідей на значущі для обох — учителя і учня — ціннісно-смислові питання. І, звичайно ж, присутність на уроці літератури насамперед в якості читача, словесне означення своєї читацької позиції.

...Учителі Рівненщини пропонують своє бачення шляхів формування учня-читача. Їхні судження, пропозиції, методичні підходи можуть викликати запитання, а може, й сумніви. І це природно. Автори розглядають можливі зауваження і міркування як спонуку до роздумів, подальших пошуків, дискусії з приводу однієї з найактуальніших проблем літературної освіти — формування учня як суб'єкта читацької діяльності. Відтак будемо вдячні за відгуки і побажання. Їх можна надіслати персонально, а також розмішувати на сайті особистісно зорієнтованого навчання української літератури ozonlit.org. Можна також замовити примірник календарного і поурочного планування з української літератури на II семестр через редакцію або звернувшись до автора цієї публікації.



Календарно-тематичне планування уроків української літератури

(5 клас, 1 семестр, 1 тема)

| № | Зміст | К-ть год. | Дата | Цілі уроку | Методи, прийоми, види, форми робіт |
|---|---|-----------|------|--|--|
| 1 | Ціле- і смислевизначення з курсу української літератури 5 класу. Вступ. Слово в житті людини. Краса світу і людської душі в художньому слові. Образне слово — першоелемент літератури. ТЛ: образне слово. | 1 | | Учні знатимуть: коло проблем, які будуть вирішуватися під час вивчення української літератури у I семестрі; зміст понять <i>образне слово, читач, уміти читати, читання; специфіку організації навчальної діяльності у 5 класі; роль оволодіння організаційно-діяльними вміннями та їхні види.</i> Учні вмітимуть: розповісти про роль художнього слова в житті людини; <i>пояснити мету і значення оволодіння оргдіяльними вміннями.</i> | Розповідь учителя, бесіда, поетична (або ігрова) хвилинка, коментоване читання, пошук ключових слів, виконання творчого завдання. |
| 2 | Початок словесного мистецтва: фольклор і літописи. Види мистецтва. Художня література як мистецтво слова. | 1 | | Учні знатимуть: назви видів мистецтва; зміст понять <i>фольклор, літописи, художня література; форми оцінювання емоційного стану; назви оргдіяльних умінь: цілевизначення, планування, оцінювання.</i> Учні вмітимуть: визначити спільне й відмінне між творами фольклору й художньої літератури, називати види мистецтва; відрізнити художню творчість від інших видів діяльності людини; <i>пояснити мету і значення оволодіння загальнонавчальними вміннями.</i> | Розповідь учителя, бесіда, поетична хвилинка, прослуховування музичних творів, перегляд презентації; фотопрезентації; робота з підручником. |
| 3 | СВІТ ФАНТАЗІЇ, МУДРОСТІ Ціле- і смислевизначення з теми "Міфи, легенди, перекази, народні казки". Первісні уявлення про всесвіт і людину в міфах "Про зоряний Віз", "Берегиня", "Дажбог", "Неопалима купина". | 1 | | Учні знатимуть: зміст виучуваних міфів, ідеї творів, імена головних язичницьких слов'янських богів, визначення поняття <i>міф.</i> Учні вмітимуть: розповідати про виникнення міфів, переказувати та тлумачити їх зміст, уявляти прочитане, розповідати про виховне значення міфів, пояснювати роль реального і уявного у житті людей; <i>вибирати із загального переліку цілей найбільш значущі.</i> | Виразне читання, "мікрофон 1", "смайлики", передбачення, перегляд презентації, взаємоконтроль у парах, робота в групах, укладання схеми, "порушена послідовність" "незакінчене речення", інсценізація. |
| 4 | Реальні та фантастичні елементи людської поведінки в легендах "Як виникли Карпати", "Чому в морі є перли і мушлі", "Чому пес живе коло людини?". | 1 | | Учні знатимуть: зміст виучуваних легенд; визначення поняття <i>легенда;</i> <i>коло проблем, які будуть вирішуватися на уроці, очікуваний рівень навчальних досягнень; назви читацьких умінь; назви і зміст оргдіяльних умінь: цілевизначення, планування, рефлексія, оцінювання.</i> Учні вмітимуть: розповісти про виникнення легенд; переказувати їх, тлумачити зміст; уявляти прочитане, розповідати про враження; пояснити роль і місце реального і фантастичного в житті людини; розрізнити реальне і фантастичне у виучуваних творах; <i>пояснити значення уяви й емпатії у сприйнятті фольклорних творів; розкрити сутність понять цілевизначення, планування; вибрати з цілей вивчення теми ті, що стосуються уроку.</i> | Парне читання, читання у ролях, парний переказ, "незакінчене речення", бесіда, "мікрофон 1", гра "Так - Ні", віртуальна екскурсія. |
| 5 | Народні перекази: "Білгородський кисіль". Мужність, відвага, винахідливість наших предків у боротьбі з ворогами. | 1 | | Учні знатимуть: зміст переказу "Білгородський кисіль"; <i>назви і зміст оргдіяльних умінь.</i> Учні вмітимуть: переказувати й коментувати окремі епізоди твору, уявляти прочитане, розповісти про враження, розрізнити реальне й фантастичне у переказі; <i>вибрати з цілей, запропонованих учителем, ті, що стосуються уроку, визначити власні цілі уроку.</i> | Розповідь учителя, "незакінчене речення", бесіда, вибірковий переказ, виразне читання. |
| 6 | Народні перекази: "Прийом у запорожці", "Ой Морозе-Морозенку". Лицарство та відвага запорозьких козаків. ТЛ: міф, фольклор, легенда. Переказ. | 1 | | Учні знатимуть: зміст переказів "Прийом у запорожці" та "Ой Морозе-Морозенку"; зміст літературознавчих термінів: міф, фольклор, легенда, переказ. Учні вмітимуть: переказувати й коментувати окремі епізоди твору, уявляти прочитане, розповісти про враження, створювати "дерево козацької слави"; <i>з цілей вивчення теми вибрати ті, що стосуються уроку, визначити власні цілі уроку, оцінювати свою роботу.</i> | Розповідь учителя, "незакінчене речення", "мікрофон 2", робота з таблицею "ЗХД", групування, самооцінювання, бесіда, вибірковий переказ, виразне читання. |
| 7 | Література рідного краю. Легенди мого краю. | 1 | | Учні знатимуть: зміст легенд про походження назв населених пунктів Кореччини, особливості виразного читання прозових творів. | Слово вчителя, бесіда, робота у парах, |

| | | | | |
|----|--|---|--|---|
| | | | Учні вмітимуть: сприймати народні легенди як одну із форм духовної спадщини рідного краю, виразно читати легенди, осмислювати їх зміст, ставити запитання до тексту; <i>визначати цілі уроку, рефлексувати й оцінювати досягнення.</i> | "незакінчене речення", виразне читання, "поділися враженням", передбачення. |
| 8 | Розвиток мовлення. Складання казок (усно і письмово). | 1 | Учні знатимуть: вимоги до складання казки, критерії оцінювання творчої роботи. Учні вмітимуть: колективно і самостійно складати казку; планувати роботу; <i>аналізувати досягнення цілей, відрефлексовувати власну роботу на уроці.</i> | Слово вчителя, бесіда, словникова робота, самостійна робота (складання казки). |
| 9 | Народні казки Тематика і різновиди народних казок. Перемога правди над кривдою в казці "Про правду і кривду" . | 1 | Учні знатимуть: визначення поняття <i>народна казка</i> ; тематику і різновиди народних казок, зміст виучуваної казки, особливості виразного читання. Учні вмітимуть: уявляти прочитане, розповідати про враження, переказувати казку, ставити запитання до тексту, героїв; на основі змісту казок з'ясувати народне розуміння та розповідати про власні погляди на добро і зло; пояснити роль фантастичних елементів у казці; характеризувати казкових героїв, давати власну оцінку їхнім рисам, учинкам; проводити аналогію із сучасним життям; <i>усно відрефлексовувати власну діяльність на певному етапі уроку, характеризувати себе як читача.</i> | "Незакінчене речення", передбачення, робота із заголовком, "мікрофон - 1", словникова робота, читання в особах; спільні запитання до героїв твору; бесіда, виразне читання, словесне малювання, "мозковий штурм". |
| 10 | Уславлення мудрості, кмітливості людини у казці "Мудра дівчина" . Побудова казки. | 1 | Учні знатимуть: зміст казки "Мудра дівчина", особливості її побудови, виразного читання. Учні вмітимуть: розповідати про враження, переказувати казку від імені дійових осіб, створювати словесні портрети казкових героїв, ставити запитання до тексту, героїв; на основі змісту казки коментувати народне розуміння добра і зла; давати власну оцінку рисам та вчинкам персонажів; проводити аналогію із сучасним життям; <i>усно відрефлексовувати власну діяльність у кінці уроку.</i> | "Квітка побажань", "передбачення" (робота із заголовком), "незакінчене речення", словникова робота, "словникова мозаїка", самостійне формулювання запитань, розповідь (переказ) від імені героя, виразне читання, метод ПРЕС, словесне малювання. |
| 11 | Реальне й фантастичне в казці "Летючий корабель" . Повчальний зміст казки. ТЛ: народна казка. | 1 | Учні знатимуть: зміст поняття <i>народна казка</i> ; зміст казки "Летючий корабель", особливості її побудови й виразного читання. Учні вмітимуть: уявляти прочитане; переказувати казку; давати власну оцінку рисам та вчинкам героїв; ставити запитання до тексту, створювати словесні портрети казкових героїв; пояснити роль фантастичних елементів у казці; <i>усно відрефлексовувати власну діяльність на певному етапі уроку.</i> | Читання в особах, словникова робота, гра "Пароль", "незакінчене речення", робота в парах, передбачення, словесне малювання, бесіда. |
| 12 | Українська народна казка "Ох" . Фантастичне й реальне в казці. | 1 | Учні знатимуть: зміст казки, особливості її виразного читання. Учні вмітимуть: виразно читати казку, засобами виразного читання передавати настрій твору; осмислювати зміст; висловлювати ставлення до описаних у казці подій. <i>самостійно визначати власні цілі та узгоджувати з цілями, визначеними вчителем.</i> | Асоціювання, бесіда, читання із зупинками, словесне малювання. |
| 13 | Повчальний зміст казки "Ох" . | 1 | Учні знатимуть: основну думку казки. Учні вмітимуть: виразно читати й переказувати уривки з казки, аналізувати ситуації, змальовані в ній; ставити запитання до героя казки; розкривати основну думку твору, аргументовано висловлювати власні міркування щодо прочитаного, відрефлексовувати власну діяльність. | Візуалізація, "порушена послідовність", бесіда, робота в парах, ПРЕС, "незакінчене речення". |
| 14 | Позакласне читання. Казки моєї родини. | 1 | Учні знатимуть: зміст народних казок, їх різновиди; складові частини казки, відмінність між народними та літературними казками. Учні вмітимуть: виділяти головне в прочитаному, аргументовано висловлювати власну думку, визначати тему та головну думку твору, оцінювати поведінку персонажів; <i>визначати цілі уроку, відрефлексовувати свою діяльність.</i> | "Незакінчене речення", слово вчителя, бесіда, робота в групах, випереджувальні завдання, інсценізація, укладання "квітки цінностей", "ти мені - я тобі", "дерево очікувань", гра "Хто відгадає?" |
| 15 | Оцінювання і корекція навчальної діяльності з теми "Міфи, легенди, перекази, народні казки" . | 1 | Учні знатимуть: алгоритм рефлексії й оцінювання результатів вивчення теми; рівень готовності до контрольної роботи, прогалини у знаннях і вміннях. Учні вмітимуть: відрефлексовувати й оцінити ступінь досягнення визначених на тему цілей (загальних й індивідуальних), відкоригувати їх з урахуванням бажаного рівня навчальних досягнень; визначити причини невдач (якщо такі були), запоруку успіху. | Бесіда, вікторина, самоаналіз "папки успіху". |
| 16 | Контрольна робота. Міфи, легенди. Народні казки. Тести. | 1 | Учні знатимуть: власний рівень засвоєння вивченого. Учні вмітимуть: робити узагальнення; виконувати тестові завдання різних видів; сформулювати значення ролі вивченого для особистого розвитку; <i>рефлексувати та оцінювати досягнення.</i> | Словесний настрій, виконання тестових завдань, бесіда, незакінчене речення. |

Моделювання уроків. 5 клас

Уроки перший, другий

Оксана Гаврилюк,

учитель Рівненської української гімназії,

кандидат педагогічних наук

Тема. Ціле- і смислевизначення з курсу української літератури 5 класу. **Вступ.** Слово в житті людини. Краса світу і людської душі в художньому слові. **Образне слово** — першоелемент літератури.

ТЛ: образне слово.

Мета: окреслити коло тем, які будуть розглядатися на уроках української літератури протягом року, семестру, під час опрацювання теми; допомогти дітям усвідомити роль слова в житті людини; розвивати логічне та образне мислення; виховувати інтерес до літератури, прищеплювати бажання читати художні твори.

Цілі.

Учні знатимуть: імена письменників, коло тем, назви творів, які будуть розглядатися під час вивчення української літератури у I семестрі; зміст понять *образне слово, читач, уміти читати, читання; специфіку організації навчальної діяльності у 5 класі; роль оволодіння організаційно-діяльнісними уміннями та їх види.*

Учні вмітимуть: розповісти про роль художнього слова в житті людини; пояснити мету і значення оволодіння організаційно-діяльнісними уміннями.

Тип уроку: комбінований урок.

Обладнання: анкета "Цілі вивчення української літератури", вирізані з паперу "зернинки", "листочки" й "пелюстки"; підручник, виставка книг.

Методи, прийоми, види, форми роботи: розповідь учителя, бесіда, поетична (або ігрова) хвилинка, коментоване читання, пошук ключових слів, виконання творчого завдання.

Хід уроку

I. Мотиваційний етап

1. Забезпечення емоційної готовності до уроку (привітання з новим навчальним роком, обмін побажаннями).

2. Актуалізація суб'єктного досвіду.

Учитель. Ви тепер п'ятикласники. Стільки нових учителів! А скільки нових предметів! І українська література серед них. Це новий для вас предмет чи ні? А як ви думаєте, для чого потрібно вивчати літературу?

3. Ознайомлення з підручником.

Учні гортають підручник, кажуть, чим він подобається (або не подобається), і читають звернення до читача.

II. Цілевизначення та планування

1. Окреслення кола тем, які будуть вивчатися упродовж року, семестру. Пояснення вчителем специфіки особистісно зорієнтованого навчання, мети і значення оволодіння оргдіяльнісними уміннями.

Учні отримують анкети, за якими визначають основні цілі вивчення літератури (обирають із пропонованого переліку найважливіші для себе), і коментують (за бажання) свій вибір, пояснюють, як планують досягати цілей. Учитель підсумовує, для чого потрібне дітям уміння визначати цілі й планувати роботу. Далі пропонує записати одну — найважливішу (на думку учнів) — ціль на "зернинці", озвучити, прикріпити "зернинку" до дошки (посіяти у ґрунт) і підтримає учнів у їхніх прагненнях.

Бесіда:

— Бачу, що дехто з вас вирішив стати "гарним читачем". А що це означає — гарний читач? (Орієнтовні

відповіді учнів: це той, хто багато читає, хто уважно читає, розуміє прочитане тощо.)

— Читання часто називають спілкуванням із письменником. Як ви думаєте, чому? (Бо письменник розповідає, а читач намагається його зрозуміти.)

— Спілкуючись, ми ставимо запитання, висловлюємо свої думки, вислуховуємо співрозмовників, погоджуємось із ними чи ні, виявляємо емоції, ставлення. І якщо читання — це спілкування з письменником, то, очевидно, теж потрібно вчитись "слухати" автора, розмірковувати над прочитаним, тобто вести діалог із твором. А для чого потрібен такий діалог? (Для того, щоб ми про щось замислились, щоб краще зрозуміли письменника. Тоді він стає твоїм другом, а твір ніби оживає.)

— Справді, спілкування з твором спонукає до міркування, допомагає нам краще зрозуміти письменника. А ще допомагає зрозуміти себе, розкрити (у першу чергу для себе) багатства власної душі.

2. Повідомлення теми уроку, визначення його цілей.

Пропонуємо записати в зошити (можна як епіграф) слова: "Література — це інструмент — древній і вічно молодий. А слова в ній — то струни" (В. Костюченко).

Учитель. А з чим би ви порівняли слово? (Відповіді учнів.)

III. Опрацювання навчального матеріалу

1. Бесіда про роль слова в житті людини.

Учитель. На початку уроку ми привіталися, обмінялися побажаннями, сказали один одному добре слово. А яка ж роль слова в нашому житті? (Відповіді учнів і доповнення вчителя.)

2. Поетична хвилинка.

Пропонуємо учням пригадати й виразно прочитати рядки з улюблених поезій, назвати авторів. Учитель виразно читає уривок зі свого улюбленого твору.

АБО

Ігрова хвилинка "З якого твору рядки?"

Учитель або підготовлений учень пропонує пригадати рядки вивчених у молодших класах творів, як-от: гуморески Г. Бойка, байки Л. Глібова, поезії Т. Шевченка, Л. Костенко, М. Рильського та ін.

Учні пояснюють, чим саме їм подобаються процитовані твори.

3. Робота з підручником. Читання й коментування матеріалу підручника. Визначення ключових слів у понятті "образне слово": краса, незвичність, загадковість, багато значень (Ці слова записуються на "листочках" і кріпляться на дошці над "зернинками". Пропонуємо скласти своє визначення поняття, використовуючи ключові слова.)

4. Творча робота.

За допомогою образного слова описати свій настрій на уроці. Озвучення та коментар напрацювань (учні роблять записи на "пелюстках", читають написане і кріплять пелюстки на дошці так, аби утворилася квітка.)

IV. Рефлексивно-оцінювальний етап

Рефлексія процесу навчання та рівня навченості.

— Що ми робили сьогодні на уроці?

— Що дізналися нового?

— Чи сподобалось працювати на уроці? Чим саме?

Домашнє завдання.

Обов'язкове загальне: запитати у батьків, для чого, на їхню думку, потрібно вивчати літературу, яке місце вона посідає серед інших шкільних предметів) відповідь записати у зошиті.

За бажанням: підготуватися до декламації улюблено-го твору (уривка з нього) української літератури.

Додаток

Анкета "Цілі вивчення української літератури"

учня (учениці) ... класу _____

Головні цілі (відзначити 3 — 5), яких я хочу досягнути у семестрі (навчальному році).

1. Вивчити матеріал підручника.
2. Прочитати всі твори, які ми будемо вивчати у 5 класі.
3. Стати гарним читачем.
4. Навчитися самостійно здобувати знання.
5. Навчитися самостійно працювати з довідковою та спеціальною літературою.
6. Розвивати свої здібності (вказати які).
7. Навчитися правильно організовувати свою роботу: ставити цілі, складати реальний план, виконувати його й оцінювати результат.
8. Навчитися уважно слухати, правильно розмовляти, аргументовано сперечатися.
9. Отримати гарну семестрову (річну) оцінку з української літератури.
10. Нічого не хоч.
11. Свій варіант цілі.

Урок 2

Тема. Початок словесного мистецтва: фольклор і літописи. Види мистецтва. Художня література як мистецтво слова.

Мета: допомогти учням усвідомити роль художньої літератури в житті людини; розкрити зміст понять *мистецтво, види мистецтва, художня література, фольклор, літопис*; розвивати образне мислення школярів; виховувати гармонійну творчу особистість.

Учні знатимуть: назви видів мистецтва; зміст понять *фольклор, літописи, художня література*; *форми оцінювання емоційного стану; назви оргдіяльнісних умінь: цілевизначення, планування, оцінювання.*

Учні вмітимуть: визначити спільне й відмінне між творами фольклору й художньої літератури, називати види мистецтва; відрізнити художню творчість від інших видів діяльності людини; *пояснити мету і значення оволодіння загальнонавчальними вміннями.*

Тип уроку: урок засвоєння нових знань.

Обладнання: підручник, слайд-презентація "Краса навколо нас", виставка книг.

Методи, прийоми, види, форми роботи: розповідь учителя, бесіда, поетична хвилинка, прослуховування музичних творів, перегляд фотопрезентації; робота з підручником.

Епіграф: *Митці покликані народом для того, аби показувати світові насамперед, що життя прекрасне.*

Олександр Довженко

Хід уроку

I. Мотиваційний етап

1. Забезпечення емоційної готовності до уроку.

— Ознайомлення з формами оцінювання емоційного настрою, готовності до уроку (графічно, кольором, певною частиною мови тощо).

— Графічне визначення емоційної готовності до уроку ("Символи": сонечко, хмаринка, дощ, веселка тощо).

2. Актуалізація суб'єктного досвіду й опорних знань.

Усна відповідь на запитання: "Що ви відчуваєте, коли бачите щось красиве? У чому можна побачити красу?"

Перегляд учнями фотопрезентації "Краса навколо нас".

Бесіда:

— Що ви побачили? Які види мистецтва були представлені?

— А що відчули?

— Як ви думаєте, для чого потрібне мистецтво людям?

— Як ви розумієте епіграф уроку? (*Учитель пропонує прочитати епіграф уроку, порівняти слова О. Довженка з міркуваннями учнів.*)

3. Повідомлення теми уроку.

II. Цілевизначення та планування

1. Пояснення змісту понять, що називають оргдіяльнісними вміннями: *цілевизначення, планування, оцінка тощо.*

2. Ознайомлення учнів із цілями уроку, визначеними вчителем.

3. Ознайомлення з планом роботи.

III. Опрацювання навчального матеріалу

1. Бесіда:

— Художню літературу називають мистецтвом слова. Як ви думаєте, чому? (*Відповіді учнів, доповнення вчителя.*)

— Чим художня література відрізняється від інших видів мистецтва?

— А що спільного й відмінного між творами наукової й художньої літератури?

— А для чого потрібно вивчати літературу? Що про це думаєте ви? А ваші батьки?

2. Слово вчителя (або опрацювання учнями статті в підручнику).

— А як же виникла література? Ще змалечку дитина чує ніжну коліскову, мудру казку, цікаві загадки, дотепні прислів'я і приказки. Усе це — твори фольклору. Література кожного народу бере початок саме з усної народної творчості. А творило її не одне покоління людей. Скажімо, хтось склав казку, переповів іншому. Якщо розповідь подобалась, її переказували, часом щось змінювали, доповнювали. Ї починала казка мандрувати від однієї людини до іншої, із уст в уста (звідси й назва — усна народна творчість).

Коли ж виникло письмо, освічені люди почали записувати, що відбувалося щороку, — так виникли літописи. Найдавніший літопис нашого народу — "Повість минулих літ".

Демонструються збірки творів фольклору, літописи, книги відомих учням письменників.

Талановиті люди — письменники — розкривають нам красу світу в слові. У своїх творах вони не тільки передають читачам думки й почуття, а й пробуджують в них власні.

3. Поетична хвилинка.

— На уроках читання в молодших класах або й самостійно ви вивчали твори художньої літератури напам'ять. Прорекламуйте улюблену поезію або рядки з неї, поясніть, чому обрали саме цей твір.

Учні декламують улюблені твори і пояснюють, у чому їхня краса, які почуття вони пробуджують.

IV. Рефлексивно-оцінювальний етап

Бесіда:

— Повернімося до епіграфа уроку. Чи змінилася ваша думка про мистецтво взагалі і літературу зокрема порівняно з початком уроку?

— Які висновки ви зробили після цього уроку?

— Що зацікавило?

— Про що хотілося б дізнатися більше?

Відповідно до того, які відповіді дадуть учні на останні два запитання, учитель запропонує домашнє завдання.

Домашнє завдання.

Обов'язкове загальне: опрацювати матеріал підручника.

Обов'язкове на вибір: а) підготувати коротке усне повідомлення про виникнення усної народної творчості, її жанри; б) самостійно створити образ сонця, дощу, веселки тощо за допомогою різних видів мистецтва.



Проблема методичної творчості вчителя літератури в науковій рецепції професора Ніли Волошиної

Ольга Куцевол,

доктор педагогічних наук, професор

кафедри української літератури

Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського

У статті розкрито теоретико-методичні основи проблеми професійної творчості вчителя української літератури, висвітлені в працях Ніли Йосипівни Волошиної.

Ключові слова: професійна діяльність учителя-словесника, методична творчість учителя літератури, методи, прийоми і форми навчання літератури, творчі літературні здібності учнів.

Проблема професійної творчості вчителя-словесника посідає особливе місце серед різновекторних досліджень доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України Ніли Йосипівни Волошиної. І хоча сучасний етап розвитку вітчизняної методики позначений тенденцією до розгортання системного вивчення напрацювань цього відомого вченого-методиста [7], проте названа проблема досі не була предметом спеціальних досліджень. Це зумовлює **актуальність та мету нашої статті:** проаналізувати генезу поглядів Н. Волошиної на зміст та структуру професійно-педагогічної творчості вчителя української літератури.

Одразу хочемо зазначити, що до глибинного розкриття цієї проблеми високошановна Ніла Йосипівна йшла впродовж багаторічної наукової та науково-педагогічної діяльності. Перше висвітлення теоретичних узагальнень попередньо напрацьованого та виробленого на їх основі власних міркувань про творчість учителя-словесника спостерігаємо у форматі досліджуваної нею проблеми естетичного виховання на уроках літератури: *"Виховання почуття прекрасного на уроках читання"* (1974), *"Естетичне виховання засобами художньої літератури"* (1976), *"Літературно-творческое развитие учащихся в процессе изучения украинской литературы"* (1977), у кандидатській дисертації *"Естетичне виховання учнів у процесі вивчення української літератури (на прикладах трудового та бойового подвигів радянських людей)"* (1977) та посібнику для вчителів *"Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури"* (1985) [2].

Дослідниця, спираючись на праці з філософії та естетики про загальну й літературну творчість, обґрунтовує теоретичні засади проблеми естетичного виховання шкільної молоді засобами літератури. Концептуально значущим є міркування, що "творити прекрасне в мистецтві зможуть не всі, але створювати красу в процесі виробничої діяльності, щоденного спілкування можуть і повинні всі" [2, с. 6]. Відтак універсальним засобом естетичного виховання Ніла Йосипівна називає трудову діяльність людини, що сприяє формуванню всіх почуттів особистості, у тому числі й естетичних. При цьому наголошується, що джерелом насолоди є лише вільна т в о р ч а (розрядка наша — О. К.) праця. На підтвердження цієї тези методист наводить чис-

ленні приклади з повістей О. Довженка "Поема про море", П. Загребельного "З погляду вічності", романів О. Гончара, М. Стельмаха, В. Собка, збірки М. Рильського "Троянди й виноград" та інших творів українського письменства. Завдання словесника, на думку Н. Волошиної, — "показати, що, виконуючи ту чи іншу суспільно корисну працю, людина разом з тим творить красу" [2, с. 11].

Водночас вона зазначає, що естетичне виховання здійснюється не лише засобами літературного та літературознавчого матеріалу — знайомством з життєписами письменників, котрі були прикладом працелюбності, вивченням творів на трудову тематику, а й у рефлексивно-оцінювальній діяльності самих реципієнтів художнього слова. "Для того, щоб розкрити учням красу праці, учитель-словесник повинен прищепити їм навички роботи над словом, уміння самостійно оцінювати ідейно-естетичну вартість як художнього твору, так і явищ дійсності" [2, с. 11].

Н. Волошина презентує методичне вирішення проблеми формування креативно-естетичних якостей шкільної молоді в практиці урочної та позакласної роботи вчителів України, зокрема Героя Соціалістичної Праці Є. М. Кучеренко (СШ № 74 м. Львова), заслуженого вчителя УРСР В. І. Цимбалюка (СШ № 1 м. Сквиря Київської обл.), словесників СШ № 1 м. Вишневого Київської обл., де чимало років працювала сама Ніла Йосипівна, та ін. Акцент робиться на використанні різноманітних методів і форм навчальної діяльності — **бесід, дискусій, екскурсій, зустрічей з письменниками та визначними людьми різних професій, написання творчих робіт** тощо. Учений-методист обстоює необхідність розширення трактування поняття "літературна творчість школярів", уключаючи в нього не лише вірші, а й інші жанри — нариси, зарисовки, репортажі, інтерв'ю, анотації [2, с. 75]. На думку методиста, розвиток літературно-творчих здібностей учнів сприяє досягненню гармонії в їхньому навчанні та вихованні.

Визнаючи, що в основному концепція естетичного виховання шкільної молоді напрацьована Н. Волошиною відповідно до тогочасних ідеологічних вимог на методологічних засадах марксистсько-ленінської філософії, усе ж зауважуємо, що у ній прослідковується й опора на українську етнопедагогіку та культурну традицію, пріоритетність уселюдських ціннос-

тей, де творчість у всіх видах діяльності посідає почесне місце.

У праці **"Уроки позакласного читання в старших класах"** (1988) дослідниця сфокусувалась на вирішенні проблеми розвитку навичок кваліфікованого, творчого читача. Вона увиразнює особливості сприймання художньої літератури учнями різного віку, використовуючи спогади відомих людей про власне читацьке становлення, наприклад, зізнання Максима Горького: "У літературі я передусім шукав героя". Ніла Йосипівна коментує це, підтверджуючи, що "діти справді завжди шукають у художньому творі героя, на якого можна було б рівнятися, за яким можна було б іти" [5, с. 4]. І сьогодні не втратила актуальності концептуальна теза методиста про визначальну роль книг у формуванні світоглядних позицій особистості: "Погляди на життя, ставлення до людей, інтереси та смаки, запити й потреби дорослої людини залежать від ідейно-художньої якості тих книжок, які вона прочитала в роки дитинства і юності" [5, с. 4-5].

Узагальнюючи ретельний огляд проблеми організації позакласного читання на широкому хронологічному тлі — від початків методики навчання літератури до середини 1980-х рр., Н. Волошина робить висновок, що "вміле керівництво позакласним читанням художньої, науково-популярної та критичної літератури стимулює самостійне читання учнів, сприяє освітньому, культурному й творчому розвитку школяра" [5, с. 10].

Оцінюючи пошуки вчених-методистів та вчителів-словесників у царині типології уроків позакласного читання, дослідниця вітає **новаторські типи таких занять: уроки рекомендації книжок, поглиблення знань про твір, уроки вироблення навичок анотування й рецензування, бібліотечні уроки; урок-бесіда, диспут, лекція, конференція, заочна екскурсія, літературний вечір** тощо. Проте застерігає від псевдонаукового продукування невиправданих термінів, як-от: "урок-рецензія", "урок-анотація", "урок-монолог", "урок-портрет поета" [5, с. 11].

Ще глибше проблема творчої діяльності вчителя та учнів у форматі літературної освіти осмислюється Н. Волошиною в 1990-ті рр. Учений-методист усвідомлювала потребу розбудови школи незалежної української держави, одним з векторів якої вважала **посилення творчого компонента в професійній діяльності вчителя**. Вона розуміла, що обличчя молоді української генерації залежить від того, наскільки творчо працюватимуть педагоги, у якій мірі вони будуть мотивовані на розвиток творчого потенціалу своїх вихованців. У цьому науковому прогнозуванні виявилась домінуюча риса особистості професора Н. Волошиної, важлива для кожного дослідника — здатність інтуїтивно відчувати новаторське й перспективне в наші, яке згодом стане в ній магістральним [7, с. 20].

У посібнику **"Вивчення української літератури. 5 клас"** (1997) [1] особливо відчутні загальноосвітні тенденції гуманізації навчального процесу. Прикметно, що один з наріжних розділів цієї книги має назву "Творча діяльність учнів". Тут Ніла Йосипівна висловлює концептуальні засади шкільної літературної освіти: "Повноцінним уроком буде лише тоді, коли на ньому пануватиме атмосфера співдружності, творчості, нестримного бажання учнів відповісти на хвилюючі їх морально-етичні проблеми, поставлені письменником". Чітко окреслюється мета літературної освіти — "виховувати активного творця життя" [1, с. 7]. Методист наголошує, що **залучати до творчої діяльності потрібно не лише обдарованих, а в с і х дітей** (роз-

рядка наша — О.К.), аргументуючи це дослідженнями психолога Б. Теплова про роль творчості не тільки в художньому, а й у загальному розвитку людини. Відтак завдання вчителя — формувати творчу, активну особистість, її високу культуру та естетичні потреби [1, с. 7].

Авторка посібника значну увагу надає розкриттю поняття **"літературно-творча діяльність учнів"**, намагаючись зруйнувати стереотип, що склався в переважній більшості вчителів, які формувалися в надрах радянської школи, (за даними дослідження, проведеного Н. Волошиною, це характерно для 85,1% опитаних) [1, с. 8]: нібито творчий компонент притаманний навчальній діяльності учнів лише за умови їхнього безпосереднього включення в процес літературної творчості. Професор Н. Волошина аргументовано доводить, що творчість має бути присутня на уроці літератури в усіх видах учнівської діяльності: **при сприйманні літературного явища, засвоєнні історико-літературних і теоретико-літературних знань** і апіорі — у контексті **власне літературної творчості** [1, с. 7]. Характеризуючи кожен з цих компонентів, дослідниця виокремлює ті здібності, що стають засадничими для формування творчої особистості. Наприклад, на етапі сприймання явища словесного мистецтва необхідно розвивати художню спостережливість індивіда, уміння бачити в навколишній дійсності і в літературному творі найбільш характерне, пов'язане з його творчою природою. Також значна увага надається **емоційній підготовці учнів, розвитку ейдетичної та образної пам'яті, образного мислення, поетичного чуття мови й розуміння зображальних засобів**.

Вагому роль у розвитку креативних здібностей учнів, на думку Н. Волошиної, відіграє **виразне читання** — формування в учнів уміння відтворювати засобами виразного читання настрої та переживання персонажів, інсценізувати діалоги, послуговуватися такими засобами виразності, як міміка, жести тощо. Методист пропонує звертати увагу п'ятикласників на темп читання, тембр голосу, паузи, логічні наголоси, інтонацію [1, с. 87, 20, 25], ці знання стануть основою напрацювання читацьких умінь та навичок.

Методист наголошує, що урок виразного читання, зокрема читання казок, має бути святковим, цікавим [1, с. 18], доцільне частотне використання **прийому читання під музичний супровід, демонстрування візуального ряду до прочитаного, використання декорацій, інсценізування літературного твору**. Декларування методистом такого підходу до організації читання набувало особливої значущості в контексті поширеної в тогочасній шкільній практиці моди на "заміри" з техніки читання, що призводило до знецінення вчителями-словесниками та й самими учнями читання творчого, осмисленого, художнього.

Слідом за вченими-психологами Н. Волошина наголошує на важливості для читачів такої креативної якості, як **відтворювальна уява** — здатності побачити внутрішнім зором змальовані письменником картини, події, героїв, їхні вчинки. "Яскравість, конкретність, точність уявлень, що виникають у дітей, зумовлюються багатьма факторами, найважливіший з яких — уміння уважно читати, намагаючись правдиво відтворити зміст у своїй уяві" [1, с. 46]. Методист пропонує розвивати в дітей здатність до уявлювання, використовуючи **прийом естетичної паузи, усного малювання, емоційного занурення, ейдетичної пам'яті** (вживаємо сучасну термінологію), наприклад, як при читанні уривка з казки М. Коцюбинського "Хо" — "Ранок у лісі". Зважаючи на те, що в читачів молодшого підліткового віку переважає конкретно-образне мислення,

Н. Волошина радить після прочитання твору чи його уривка використовувати **прийом роботи з ілюстраціями до нього**, таким чином, учні зможуть порівняти образи та картини, що виникли на екрані їхнього внутрішнього зору, з малюнками, створеними іншим — більш досвідченим читачем, професійним художником. У результаті коригується індивідуально-творче сприймання кожного читача й заповнюються лакуни в їхньому уявленні прочитаного.

Дослідниця намагається створити **систему прийомів роботи з візуальними матеріалами до творів**: при вивченні казок це може бути малювання учнями власних вражень, під час читання легенд і переказів — "складання уявного діяльму, кадри якого відтворюватимуть найяскравіші епізоди твору", далі — бесіди за ілюстраціями з підручника, репродукціями картин, фотографій [1, с. 5-6]. Так учитель поступово розкриватиме специфіку роботи художника, навчати-ме школярів порівнювати ілюстрації, твори живопису, архітектури, скульптури з творами художнього слова, розуміти мову інших мистецтв. Н. Волошина презентує в посібнику "конкретні прийоми роботи з ілюстраціями, різноманітні завдання, що активізують творчу уяву дітей, сприяють поглибленому розумінню тексту, розвитку усного та писемного мовлення, уміння бачити й розуміти мистецтво" [1, с. 6].

На етапі осмислення літературного твору методист робить акцент на висловленні учнями особистісного враження від прочитаного, обміні думками з однокласниками та вчителем, відтак домінують, на її думку, тут мають бути такі види навчальної діяльності, як переказування, обговорення, дискусування, рефлексування. Н. Волошина застерігає словесників від поширеної помилки — зосередженості на репродуктивній діяльності учнів, механічному відтворенні авторського тексту, підкреслюючи, що переказування варто сприймати як "необхідний засіб для висловлення школярами свого ставлення до зображуваного письменником" [1, с. 32]. Відповідно до цього завдання шкільної літературної освіти пропонується активно використовувати **різноманітні бесіди: на з'ясування первісного читацького враження, на осмислення власного досвіду, репродуктивні, аналітичні, евристичні, проблемні** тощо.

У ході розгляду твору Н. Волошина радить приділяти пильнішу увагу формуванню в читачів **креативно-естетичної чутливості до художнього слова, роботі з художньою деталлю**. Класичним прикладом для вчителя, особливо початківця, можуть стати її рекомендації до вивчення оповідання В. Винниченка "Федько-халамидник", складання порівняльної характеристики персонажів-антиподів [1, с. 58]. На доступному п'ятикласникам рівні, акцентуючи увагу на образи-деталі, методист переконливо демонструє вміння заглибитися в ідейно-естетичний задум письменника, через співпереживання підвести учнів до власного висновку про сутність кожного з персонажів та ідейне спрямування всього твору.

При вивченні лірики Н. Волошина пропонує використовувати оригінальний прийом розвитку чуття поетичної мови й розуміння значення художньо-зображувальних засобів вірша — **поетичні диктанти**, коли, уважно прислухаючись до ритму й рими, школярі складають його графічний малюнок [1, с. 10], а також прийом **стилістичного експерименту** — вилучення з авторського тексту епітетів, метафор чи заміна їх власними та порівняння цих варіантів з першоджерелом.

Учений-методист наголошувала на важливості розвитку в юних читачів **здатності до образного мис-**

лення. Вона пропонує такі прийоми його формування, як **зіставлення прислів'я та малюнків до нього, написання твору-мініатюри за прислів'ям, створення альбому ілюстрацій до загадок** [1, с. 27, 28, 30], **підбір образних висловлювань до словосполучень з тексту** [1, с. 9].

Н. Волошина підкреслює важливість опанування молодшими підлітками **вмінням усного малювання**, яке образно найменує "оживленням тексту", а також **навичками усного та писемного зв'язного мовлення**. Важливим у цьому контексті є навчання дітей **читати картини**. Як вчителька й методист з багатим педагогічним досвідом, Ніла Йосипівна приділяла цьому виду роботи значну увагу, причому в підборі нею художніх полотен прослідковується національно-культурна спрямованість. Авторка посібника "Вивчення української літератури. 5 клас" радила познайомити учнів з картинами на тему козаччини, зокрема, М. Самокиша "Бій Максима Кривоноса із Яремою Вишневецьким", "Козак Мамай", портретом Павла Полуботка; художніми творами, що відображали сторінки життя вітчизняних письменників: І. Іжакевича "Тарас Шевченко — пастух", В. Патики "Старе село Нагусевичі часів І. Франка", Л. Левицького "У кузні", В. Сіпера "І. Франко на рибалці", А. Базилевича "Малий Франко слухає пісні матері", А. Монастирського "І. Франко серед дітей рідного села"; сюжетні картини й пейзажі: М. Пимоненка "Перед грозою", М. Попова "Мати", М. Богданова-Бельського "Біля дверей школи", М. Глуценка "Ранок на морі" тощо.

Ніла Йосипівна робить також акцент на важливості творчого підходу вчителя до організації **засвоєння учнями історико-літературних і теоретико-літературних знань**. Наприклад, осмислення поняття "поетичний звукопис" рекомендує проводити на матеріалі вірша П. Тичини "Хор лісових дзвіночків" з використанням (за сучасною термінологією) **прийому ейдетичної сугестії**: "Учитель пропонує учням пригадати лісові квіти та розповісти про них. Далі один учень читає, а решта, заплющивши очі, уявляє ті картини, про які говориться в тексті: "Біля затишного гаю сонячні промені освітили сині дзвоники-дзвіночки. Вони ніби відзвонюють своїми голівками: "День! День! Тінь! Тінь!" Та раптом дзвіночки підняли голівки, зашестіли листячком: "Линьте, хмари, ой прилиньте, хмари..." А далі їм усміхається колосками жито: "Тінь! Тінь!" [1, с. 9]. Так п'ятикласники отримують наочне поняття про алітерацію й асонанс і їхню роль у створенні художніх образів.

Серед найбільш ефективних засобів формування якостей кваліфікованого читача проф. Н. Волошина називає **завдання, покликані пробуджувати творчість школярів**. Посібник містить чимале число таких завдань, до прикладу: **складання казки; підбір прислів'я до малюнка; написання твору-мініатюри, у якому розкривається пряме чи переносне значення прислів'я чи приказки; складання усного опису картини та зовнішності персонажа, порівняння творів різної образотворчості — літератури та живопису** тощо. Таким чином, переконуємося, що Н. Волошина трактує початки шкільної літературної освіти як прилучення учнів до краси слова в поєднанні з красою музики, співів, образотворчого мистецтва... Тут виявляється їхня творчість, що є основою життя" [1, с. 20].

Найбільш повне теоретичне узагальнення проблема творчості вчителя літератури отримала в колективній праці **"Наукові основи методики літератури"** (2002), одним з авторів і редактором якої була профе-

сор Н. Волошина. Це, по суті, друге (після підручника професора Є. Пасічника "Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах") системне викладення концептуальних засад шкільної літературної освіти в національній школі незалежної України. У передмові до книги Ніла Йосипівна переконливо обґрунтовує необхідність інноваційного підходу до організації навчального процесу відповідно до вимог сучасної школи, розкриває поняття "творча особистість", "розвиток творчих здібностей учнів". Лейтмотивом цієї праці є утвердження творчої сутності методичної науки: "Процес викладання літератури в школі слід розглядати як творчу діяльність учителя-словесника" [6, с. 26]. На доведення цієї тези Н. Волошина наводить висловлювання В. Сухомлинського: "За самою своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна праця неможлива без елементів дослідження", творчість учителя-словесника полягає у виборі способу розв'язання практичних завдань, "у втіленні теоретичних істин у живі людські думки й емоції" [6, с. 26].

Проф. Н. Волошина настійливо стверджує, що "вчитель, який готується творчо працювати в школі, повинен виховувати в собі спеціальні якості і вміння, які сприятимуть його творчій праці з учнями" [6, с. 26]. Серед професійно сутнісних якостей учений називає всебічну гармонійну освіченість, високі моральні якості, вольові риси характеру, любов до дітей, тактовність, спостережливість, самостійний склад мислення, здатність до аналізу й самоаналізу, уміння чітко, ясно викладати матеріал і т. п., а для вчителя літератури — ще й майстерне володіння мистецтвом слова.

Дослідниця особливо підкреслює дихотомічний характер методики навчання літератури, яка одночасно закорінена в традиції минулого й має новаторський характер, адже "тільки творче освоєння й критичне осмислення давніх традицій у світлі нових ідей і концепцій веде до справжнього новаторства" [6, с. 28]. Окреслено сучасні напрямки творчості в царині методики навчання української літератури, серед них наріжними є такі:

1) збагачення шкільного курсу літератури іменами письменників, які були вилучені з контексту вітчизняної літератури — представники Розстріляного відродження, діаспорної літератури, митці-дисиденти;

2) удосконалення методів шкільного вивчення літератури, творче взаємодіяння традиційних і новаторських методів вивчення творчості письменників і літературного процесу, їх раціональне поєднання, усунення штампів та стереотипів;

3) напрацювання новітніх типів уроків літератури, удосконалення структури уроку та самостійної роботи учнів;

4) цілеспрямоване самовдосконалення та самоосвіта вчителів з метою сходження на рівень творчого виконання професійних обов'язків;

5) розвиток творчого мислення та літературно-творчих здібностей учнів у процесі вивчення літератури в школі;

6) забезпечення диференційованого підходу до учнів у процесі вивчення літератури та індивідуальної роботи з ними.

Не втратили актуальності настанови проф. Н. Волошиної, спрямовані на забезпечення творчого компонента діяльності вчителя-словесника:

◆ Навчальна програма з літератури — живий, рухомий орієнтир. Вона, як і сам її предмет, вимагає творчого ставлення до себе, безперервного вдоскона-

лення, оновлення, при всьому прагненні до стабільності. У ході застосування вдосконаленої програми передбачається далі її поліпшення [6, с. 46].

◆ Важливо сьогодні змінювати традиційні рамки уроку, підвищувати його місткість, уміло організувати індивідуалізацію навчання й самостійність учнів, розвивати їхню творчу активність [6, с. 152].

◆ Сучасний урок літератури не може бути шаблонним, схематичним, тут має бути присутнім дух творчості, пошуків, висока науковість, емоційність, раціональне використання методів і прийомів, застосування технічних засобів навчання. Урок літератури сьогодні — це витвір мистецтва, у якому присутні й краса, і натхнення, і радість пошуків, створені спільними зусиллями учня та вчителя [6, с. 154—155].

◆ Методи роботи на уроці літератури повинні спрямовувати учнів на творче ставлення до предмета, до самостійного застосування здобутих знань у повсякденній діяльності, у житті [6, с. 32].

◆ Щоб не відстати від розвитку літературознавства, педагогіки та методики, повною мірою задовольняти зростаючі потреби життя, підручник з літератури повинен періодично оновлюватися й удосконалюватися як у доборі художніх творів для текстуального вивчення, так і в опрацюванні методичного апарату [6, с. 312]. До речі, сама Ніла Йосипівна давала приклад такого вдумливого й новаторського підручникотворення. Її навчальні книги для середніх шкіл за програмами, укладеними колективом лабораторії літературної освіти НАПН України, витримали не одне перевидання. А коли у 2005 р. набули чинності нові програми, то вона, як істинний учений-методист, запропонувала у своїх підручниках для 5 і 6 класів власне бачення реалізації концептуальних позицій іншого авторського колективу [3; 4].

В умовах розбудови профільного навчання Н. Волошина продовжувала розроблення методики інших форм навчально-виховного процесу, що відображено в підрозділі "Новаторські форми занять. Активізація творчої діяльності учнів у процесі вивчення літератури". Методист далі увиразнює специфіку семінарських занять, конференцій, диспутів, глибше прослідковує методичні аспекти творчих взаємозв'язків класного та позакласного вивчення літератури.

Торкаючись проблеми передового педагогічного досвіду, Н. Волошина трактує його як "практику вчительської майстерності, яка має в собі надбання творчого пошуку, нового, оригінального підходу до викладання того чи іншого матеріалу, застосування того чи іншого методів" [6, с. 250]. Учений вважає, що досвід учителів-новаторів особливо важливий, оскільки прокладає нові шляхи в шкільній практиці й педагогічній науці. Також окреслена, хоч і схематично, кореляція понять "передовий педагогічний досвід" і "педагогічна майстерність": перше розглядається як необхідна умова досягнення другого. На думку Н. Волошиної, "учитель-словесник, використовуючи нові й оригінальні прийоми чи по-новому ефективно поєднуючи старі, поступово стає майстром, справжнім новатором" [6, с. 250].

Критерій новаторства — новизна, наявність якої, на тверде переконання вченого-методиста, є тим лакмусовим папірцем, що допоможе відрізнити істинне новаторство та педагогічну творчість від окаянств і вдаваних інновацій. Тут необхідно зазначити, що Ніла Йосипівна мала феноменальне чуття на вчителів-новаторів, уміла побачити в їхній роботі перспективу зростання як методистів-дослідників, допомагала розвивати творчий потенціал, заохочувала до науково-

го осмислення власних практичних напрацювань і знахідок. Про це згадує чимало її учнів-послідовників, яких проф. Н. Волошина вивела на наукову орбіту, допомігши визначити ціль та координати майбутнього творчого пошуку в незглибимому обширі методичної науки [7]. Це можу засвідчити і я, щасливо втрапивши багато років тому в поле притягання ідей цього вченого, який став для мене поряд з професорами Лесею Федорівною Мірошніченко та Євгеном Андрійовичем Пасічником високошанованим Учителем і взірцем наукової діяльності.

Підсумовуючи розгляд проблеми, можемо зробити висновок, що професор Н. Волошина виокремлювала методичну творчість учителя літератури як вищу сходинку його професійної діяльності, а також її необхідну умову, пов'язуючи це з творчим характером методичної науки та вагомою роллю вчителя-практика в її розвитку. Дослідниця переконливо мотивувала взаємозв'язок між традиційним і творчим компонентом у роботі вчителя-словесника; виокремила сутнісні якості творчого педагога, як-от: розвинута естетична чутливість, високий рівень асоціативного мислення, відчуття краси художнього слова. У науковій спадщині Ніли Йосипівни прослідковується постійна увага до методичного забезпечення формування творчої особистості учня-читача засобами художнього слова.

Ольга Куцевол. Проблема методического творчества учителя литературы в научной рецепции профессора Нилы Волошиной

В статье раскрыты теоретико-методические основы проблемы профессионального творчества учителя украинской литературы в исследованиях профессора Нилы Волошиной.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя-словесника, методическое творчество учителя украинской литературы, методы, приемы и формы изучения литературы, творческие литературные способности учащихся.

Olga Kutsevol. A Problem of Methodical Creativity of the Teacher of Literature in the Scientific Reception of Professor Nila Voloshyna

The article highlights the theoretico-methodical bases of professional creativity problem of the Ukrainian literature teacher lighted up in Nila Yosypivna Voloshyna works.

Key words: professional work of the teacher-philologist, methodical creativity of the teacher of literature, methods, techniques and forms of teaching literature, creative literary skills of the students.

УДК 821.161.2 — 97.09

Формування змісту шкільного курсу літератури — одна з невіддільних функцій методики літератури

Наталія Логвіненко,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

Інституту педагогіки НАПН України

У статті проаналізовано основні здобутки ученої-методиста, члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Н.Й. Волошиної у творенні програм з української літератури в часи розбудови національної школи в Україні.

Ключові слова: наукові і прикладні функції методики літератури, актуальні проблеми викладання літератури, структура шкільного курсу літератури, історико-літературний принцип, критерії добору творів, новітні підходи, ціннісні орієнтації.

Збагачення і спрямування змісту шкільного курсу літературної освіти завжди були у колі наукових зацікавлень члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Н.Й. Волошиної. Визначаючи наукові і прикладні функції методики літератури в часи розбудови національної школи, вчена виділяла чотири групи перспективних ліній її зростання. Однією з найактуальніших проблем, пов'язаних із загальними питаннями викладання літератури в школі,

Можна з упевненістю стверджувати, що вчений-методист Н. Й. Волошина зуміла накреслити основні вектори перспективного розвитку вітчизняної методики, у тому числі і в аспекті проблеми творчості вчителя та учнів.

Література

1. Волошина Н. Й. Вивчення української літератури. 5 клас: метод. посібник / Н. Й. Волошина. — К.: Педагогічна думка, 1997. — 144 с.

2. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури : посібник для вчителів / Н. Й. Волошина. — К.: Рад. школа, 1985. — 103 с.

3. Волошина Н. Й. Українська література: підручник для 5 класу / Н. Й. Волошина. — К.: Педагогічна думка, 2007. — 188 с. (експериментальне видання).

4. Волошина Н. Й. Українська література: підручник для 6 класу для загальноосвітніх навч. закладів / Н. Й. Волошина, І. В. Одінець. — К.: Педагогічна думка, 2007. — 262 с. (експериментальне видання).

5. Волошина Н. Й. Уроки позакласного читання у старших класах: посібник для вчителя / Н. Й. Волошина. — К.: Рад. школа, 1988. — 174 с.

6. Наукові основи методики літератури: навч.-методич. посібник / за ред. доктора пед. наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. — К.: Ленвіт, 2002. — 344 с.

7. Ніла Йосипівна Волошина : бібліогр. покажч. НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Павленко Т. С., Кирій С. В., Бондаренко В. В.; наук. ред. Рогова П. І. — К.: Задруга, 2010. — 2000 с. — (Сер. "Ювіляри НАПН України"; вип. 28).

особливе значення. Тому і гуманітарний напрям української освіти є одним із найважливіших, оскільки забезпечує духовний розвиток особистості. Про це йдеться у новій Концепції літературної освіти. На цьому неодноразово наголошувала Н.Й. Волошина як провідний учений України, котра працювала у складі творчих колективів, які вперше почали розробляти проект Державного стандарту загальної середньої освіти з окремих освітніх галузей.

Н.Й. Волошина, як відомо, — автор програм, за якими протягом не одного десятиліття викладався курс української літератури в загальноосвітній школі (і для шкіл з російською мовою навчання). У них визначалися твори для текстурального і оглядового вивчення, самостійного і позакласного читання. Систематичність курсу забезпечувалась історико-літературним принципом структурування навчального матеріалу, здійснення якого мало відбуватися у кожному класі відповідно до вікових особливостей і пізнавальних можливостей школярів [7, с. 3]. Н.Й. Волошина вважала, що програми курсу мають оновлюватися хоча б один раз на п'ять років, розвантажуватися "від застарілого й другорядного матеріалу". Так, у 1992 році до програми були внесені твори світової літератури, у 1998 році введено рубрику "Література рідного краю" з метою "ознайомлення учнів з творчістю письменників, що жили або живуть в області (районі), місті (селі), де розміщена школа, та посилення патріотичного виховання" [8, с. 126].

Працюючи над програмою для 12-річної школи, колектив укладачів, який вона очолювала, дотримувався визначених у Концепції навчальної програми критеріїв добору творів, основними серед яких були:

- висока художня цінність твору;
- інтерес, який твір викликає в учнів;
- суспільне і літературне значення: за тієї епохи, коли твір був написаний, і для сьогодення;
- доступність учням відповідно до їх вікових особливостей та розумового розвитку.

Зауважимо, вони стали основою нової Концепції літературної освіти школярів: "Твори мають відповідати таким критеріям: високий художньо-естетичний рівень; гуманістичний зміст, що сприяє духовному самовизначенню учнів; висока педагогічна цінність і значний виховний ефект; яскраво виражена репрезентативність; психологічна відповідність віковому періоду; визначений обсяг видань [6]".

Основні положення Концепції Н.Й. Волошиної утілилися у розробці змісту навчальної програми з української літератури, що ґрунтувалася на принципово новому доборі і структуруванні літературного матеріалу, завершеному вивченні літератури в основній (5—9 кл.) і старшій школі (10—12 кл.); включенні до програми творів пригодницького і фантастичного жанрів, збільшенні кількості гумористичних творів; введенні нових в історії шкільних програм рубрик: "Літературні паралелі", "Мистецькі аналогії"; розкритті на основі літературних творів художніх систем: модернізм, постмодернізм, імпресіонізм, бароко, екзистенціалізм тощо.

В одній із рецензій на програму з української літератури для 5—12 класів, розробленої в Інституті педагогіки НАПН України (Автори програми: Волошина Н.Й. (керівник авторського колективу), Градовський А.В., Жила С.О., Логвіненко Н.М., Одінець І.В.) говориться: "Українська література — це та духовна сила, яка намагає молоде покоління, формує його свідомість, виховує патріотизм, відданість рідному народові, Україні. Навчальна програма з української літератури, створена в Інституті педагогіки НАПН України, спрямована на

виховання таких ціннісних орієнтацій.

Автори чітко визначили, які знання і вміння потрібно формувати в учнів під час вивчення художніх творів. У кожному класі твори дібрані відповідно до вікових особливостей учнів. Загалом програма побудована на засадах основних дидактичних принципів: доступності, наступності і перспективності.

Анотації до художніх творів розкривають естетичну і пізнавальну цінність мистецтва слова. В основу побудови навчальної програми покладено історико-хронологічний принцип, який відстоювали вчені-методисти впродовж багатьох років. Тематичний принцип віджив своє. Він у минулому часі.

У кожному класі принагідно в процесі вивчення художнього твору рекомендовано вивчати теорію літератури. Дуже добре, що автори не перевантажують теоретичними відомостями програму.

Окремо слід відзначити, що реалізація рубрик "Літературні паралелі" і "Мистецькі аналогії", які конкретизуються стосовно кожного художнього твору, допоможе вчителю подати учням літературу на тлі європейського мистецтва слова, а також у взаємозв'язках з образотворчістю: живописом, музикою, глядацькими мистецтвами.

Твори українських письменників зарубіжжя не викремлюються, як це наявно в інших навчальних програмах, а включені як складник розвитку літературного процесу в Україні.

Вважаю, що представлена навчальна програма з української літератури відповідає сучасним вимогам, укладена з урахуванням найновіших досягнень дидактики, літературознавства, педагогіки, психології і може бути надрукована для використання у загальноосвітній школі", — таку оцінку навчальній програмі у 2009 році дала дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Н.М. Бібік.

Аналізуючи оновлену програму, яка прийде в школу з наступного навчального року, бачимо, що ідеї Н.Й. Волошиної використані у пояснювальній записці до програми і, на жаль, тільки задекларовані, оскільки в змісті і структурі програми не розкриті. Це стосується і змістового наповнення, і теоретичних відомостей, що мають засвоїти учні, і порушення історико-хронологічного принципу.

Н.Й. Волошина вважала, що для профільних класів мають бути складені окремі програми. Варто зазначити, що з її ініціативи протягом останніх років лабораторія літературної освіти Інституту педагогіки НАПН України працювала над науково-методичним забезпеченням профільної школи. Науковцями були розроблені програми спецкурсів і факультативів для поглибленого вивчення літератури в старшій школі, що отримали гриф Міністерства освіти для використання в навчально-виховному процесі. Збагаченню змісту шкільного курсу літератури і поглибленому її вивченню сприятимуть спецкурси "Сонет в українській і зарубіжній літературі" (автори В.О. Братко, С.П. Паламар), факультативи "Сучасне українське фентезі" та "Українська фантастична проза" (автор Н.М. Логвіненко) та ін. Н.Й. Волошина почала розробляти спецкурс "Вивчення української літератури у взаємозв'язках з образотворчим мистецтвом" для учнів 8—9 класів.

Розвиваючи ідею збагачення і спрямування змісту шкільного курсу літературної освіти у своїх наукових працях і окремих публікаціях [1; 2; 3; 4; 5], учена-методист неодноразово наголошувала, що реформування освіти вимагає по-новому підходити до навчання. Серед новітніх підходів, на основі аналізу наукових досліджень, виокремлювала таке завдання: "учнів

потрібно навчити самостійно здобувати знання, щоб потім вони зуміли адаптуватися в соціумі й самостійно та творчо працювати [1, с. 2]". Нині це одне з важливих завдань навчально-виховного процесу в умовах компетентнісного підходу.

Ідеї Н.Й. Волошиної ніколи не були декларативними. Якщо мова заходила про вивчення літератури в умовах скорочення годин, коли з текстуальною вивчення вилучили твори І. Франка, А. Давидова, А. Шияна (5 клас), Марка Вовчка, Т. Бордуляка, Б. Грінченка (6 клас), Гр. Тютюнника, О. Підсухи (7 клас), О. Гончара, В. Стуса (8 клас) та ін., а у старших класах пропонувалося оглядове вивчення творчості багатьох письменників, вона радила міняти технологію навчання, озброюючи вчителів практичними порадами, які "визначали шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах предмета, теми, розділу [1, с. 2]".

Наприклад, технологія вивчення оглядових тем передбачала написання невеличких рефератів, підготовку до виразного читання улюблених поетичних творів та уривків з літописів; проведення бінарних уроків; обговорення творів (на вибір учнів та вчителя) на уроках позакласного читання.

Важлива роль у всі часи відводилася вчителю. І нині, в умовах компетентнісного підходу в освіті, словесник має бути "організатором, консультантом і помічником у всіх видах діяльності школярів", що спрямовані, зокрема, на формування умінь самостійно вчитися. У процесі вивчення української літератури Н.Й. Волошина вважала за необхідне формування таких умінь:

- "прочитавши твір, уміти визначати проблему (або проблеми), які в ньому порушуються;
- самостійно та критично їх аналізувати;
- усвідомлювати, як можна буде використати здобуті знання і вміння в різних життєвих ситуаціях;
- уміти працювати з текстом твору, добирати факти, художні деталі, аналізувати їх, робити висновки й узагальнення;
- уміти працювати в колективі над розв'язанням проблем, поставлених однокласниками;
- уміти користуватися знаннями, одержаними поза школою (радіо, телебачення, інтернет, самостійне читання художньої та критичної літератури [1, с. 2]).

Крім того, вчитель має "організувати творчу діяльність учнів на уроках літератури та під час самостійної роботи. Завдяки цим навичкам, — переконує учена-методист, — учень має змогу самостійно керувати своєю пізнавальною діяльністю [1, с. 3]".

Вивчення літератури в школі має не лише освітню, а й виховну мету. "Літературна освіта повинна служити вихованню особистості, національно свідомої, духовно багатой, зорієнтованої на творчу діяльність, щоб, як підкреслював В. Леві, "знайти себе в суспільстві, себе у людстві, себе у Всесвіті [1, с. 2]".

Порівняймо з метою освітньої галузі "Мови і літератури", за новими стандартами (2011р.), що передбачає, зокрема, формування "... гуманістичного світогляду, національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій".

Психологи вважають, що ціннісні орієнтації визначають цілі діяльності і засоби їх досягнення: від змісту ціннісних орієнтацій індивіда залежить, як він сприймає ту або ту ситуацію, які завдання ставить перед собою, який спосіб дії обере. Вони є особливо значущим регулятором життєдіяльності й поведінки людини. Отже, ціннісні орієнтації особистості виконують ряд важливих функцій:

— гармонізують і інтегрують духовний світ індивіда, визначаючи його соціальну значущість;

— визначають цілісність, унікальність і неповторність особистості;

— регулюють поведінку і діяльність людини в суспільстві, визначаючи її дії і вчинки.

Усе це визначило проблему соціалізації особистості як одну з важливих проблем сучасної освіти в умовах компетентнісного підходу до навчання. У процесі соціалізації, за спостереженнями О.М. Легуна, людина активно засвоює соціальний досвід і перетворює його у власні цінності, установки, орієнтири.

Безумовно, літературній освіті у цьому процесі завжди відводилася визначальна роль. Нині про це свідчить *емоційно-ціннісна лінія* як одна із складових ліній літературного компонента (емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна і компаративна лінії), яка має забезпечити розкриття гуманістичного потенціалу та естетичної цінності художніх творів, формування світогляду учнів, їхньої національної свідомості, моралі та громадянської позиції. Як один із авторів перших Державних стандартів Н.Й. Волошина пояснювала: "Все це відбувається під час роботи над художнім текстом твору, його образами, мовним багатством тощо. Стосовно ціннісних орієнтацій, то відзначимо основні з них:

- любов до матері і до Батьківщини,
- повага до національних традицій свого народу та традицій інших народів,
- збагачення духовного світу особистості засобами мистецтва слова,
- розкриття учням таких понять: архетип матері, землі у творах української літератури, духовність нації і духовність кожного її представника [4, с. 2]".

Зміст *ціннісно-світоглядної компетентності* полягає у розумінні учнем світоглядних категорій, що знайшли художнє відображення в літературних творах, у здатності визначати ціннісні орієнтації героїв твору, усвідомлено виявляти своє ставлення до них; умінні аргументувати оцінює ставлення до них; формувати в собі, виявляти в певних життєвих ситуаціях.

Бачимо, що ідеї спрямованості змісту і мети літературної освіти, закладені в працях Н.Й. Волошиної, знаходять свій розвиток у нових умовах реформування літературної освіти на засадах компетентнісного підходу і забезпечуються урахуванням принципів єдності навчання, виховання і розвитку школяра, гуманізації, гуманітаризації і демократизації освіти, широкого "застосування у вивченні літератури творчості вчителя, проблемності як характеру навчального процесу, що відображає активну розумову діяльність учнів, підсилену високою емоційністю сприйняття, ідейно-естетичною єдністю мислення і почуттів [2, с. 4]".

Література

1. Волошина Н.Й. Про зміни в навчальних програмах і технологія вивчення літератури / Волошина Н. Й. // Українська література в загальноосвітній школі. — 2001. — №4. — 64 с. — С. 2—4.
2. Волошина Н.Й. Наукові і прикладні функції методики літератури / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. — 2004. — №10. — 64 с. — С. 4—6.
3. Волошина Н.Й. Якість освіти і перспективні педагогічні технології / Н. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. — 2006. — №9. — 56 с. — С. 2—3.
4. Волошина Н.Й. Про Державні стандарти базової і повної середньої освіти учнів з української і зарубіжної літератури / Ніла Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. — 2004. — №4. — 64 с. — С. 2—3.

5. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Проект. Частина I. — К. : Генеза, 1997. — 72 с. — С. 49—59.

6. Концепція літературної світи [Режим доступу]: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-331EB9DAC35A0/list-9cbf2d9326>.

7. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською та російською мо-

вами навчання. — К. : Освіта, 1992. — 352 с. — С. 3—138.

8. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література : 5—11 класи. — К. : Перун, 1998. — 272 с. — С. 125—270.

9. Проект програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література : 5—12 класи // Українська література в загальноосвітній школі. — 2002. — №5. — 64 с. — С. 2—64.

Наталія Логвиненко. Формирование содержания школьного курса литературы — одна из неотъемлемых функций методики литературы

В статье проанализированы основные достижения ученого-методиста, члена-корреспондента НАПН Украины, доктора педагогических наук, профессора Н.И. Волошиной в создании программ по украинской литературе во времена становления национальной школы в Украине.

Ключевые слова: научные и прикладные функции методики литературы, актуальные проблемы преподавания литературы, структура школьного курса литературы, историко-литературный принцип, критерии отбора произведений, новые подходы, ценностные ориентации.

Natalia Logvinenko. Forming of maintenance of school course of literature — one of inseparable functions of method of literature

In the article basic achievements of scientific are analyzed methodist, member-correspondent NAPN Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor N.Y. Voloshinoy in creation of the programs from Ukrainian literature in the days of reerecting of national school in Ukraine.

Keywords: scientific and applied functions of method of literature, issues of the day of teaching of literature, structure of school course of literature, historical and literary principle, criteria of selection of works, newest approaches, valued orientations.

УДК 378

Розвиток творчої особистості як актуальна проблема методики викладання літератури

Олена Чайка,

аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

У статті розглянуто основні теоретичні положення та практичні рекомендації сучасної методичної науки з проблеми розвитку творчої особистості.

Ключові слова: творча особистість, творча діяльність, творча активність, самостійна робота, продуктивне навчання, творчі завдання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сьогодні розроблено нову стратегію літературної освіти школярів України, реалізація якої потребує змін у підготовці вчителя світової літератури. Він повинен оволодіти не тільки новим змістом шкільних програм, а й новими технологіями освіти. А це, відповідно, сприятиме піднесенню рівня викладання світової літератури, всебічному, гармонійному розвитку творчого мислення учнів, виробленню навичок проведення самостійних досліджень, уміння дати будь-якому життєвому чи літературному явищу обґрунтовану власну оцінку.

На формування гуманістичного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання звертається увага у Законі України "Про освіту", державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), Концепції літературної освіти в 11-річній школі та Концепції гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах.

У зв'язку з цим особливого значення у сучасній освіті набуває проблема розвитку творчої особистості, важливими ознаками якої є самостійність в інтелектуально-творчій діяльності, здатність до самоорганізації і саморозвитку.

Актуальність статті обумовлюється необхідністю систематизації та обґрунтування істотних питань теорії

методики літератури, що допоможе майбутньому вчителю опанувати нові освітні технології, виробити персональну методику у викладанні літератури як мистецтва слова. Такі знання не повинні лежати непорушно. Вони мають цінність тоді, коли знаходять застосування у теорії та практиці навчання.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Проблема творчості у різних аспектах її дослідження постійно цікавить вчених, свідченням чого є наукові пошуки психологів, педагогів, методистів XIX—XX століть (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Матюшкін, М. Алексєєв, Д. Богоявленська, В. Моляко, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Махмутов, М. Скаткін, В. Онищук, Т. Бугайко і Ф. Бугайко, В. Голубков, Є. Жицький, М. Кудряшов, В. Маранцман, Н.Сафонова та ін.). Аналіз наукових досягнень у різних науках дає змогу стверджувати, що організація навчально-творчої діяльності є однією з назрілих проблем сучасної освіти і має стати джерелом інноваційних освітніх процесів.

В останні десятиліття XX — на початку XXI століть особливої актуальності набуває питання розвитку творчої особистості. Окремі аспекти цієї проблеми частково розглядали О. Бандура, Н. Волошина, О. Ісаєва, О. Мазуркевич, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін. Дослідження сучасних вчених-методистів заслуговують на ретельне вивчення та узагальнення.

Формулювання цілей статті. Проаналізувати та обґрунтувати основні теоретичні положення та практичні рекомендації сучасної методичної науки з проблеми розвитку творчої особистості учня.

Виклад основного матеріалу. Реформування освіти вимагає нових підходів до навчання. Як свідчать наукові дослідження, учнів та студентів потрібно чити творчо працювати, самостійно мислити, народжувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення, оскільки творча особистість значно краще адаптується до соціальних, побутових та виробничих умов, ефективно їх використовує, удосконалює, змінює.

Учені відзначають, що творчою особистістю вважається та людина, яка володіє високим рівнем знань, прагне до чогось нового, оригінального. Для такої людини творча діяльність є необхідною умовою існування, а притаманні їй творчі здібності є запорукою успішної творчої діяльності.

Аналіз методичної спадщини, класичних праць з методики викладання літератури доводить, що питання творчості, особливостей творчої діяльності, розвитку творчої особистості та формування творчих здібностей суб'єкта пізнавальної діяльності залишається одним із найактуальніших.

Вчені минулих століть визнавали творчу діяльність учнів за важливий компонент загальної системи викладання літератури, проте зміст терміна "творчість" не був чітко визначений у їхніх працях.

Вагомий внесок щодо розвитку творчої активності школярів у період 60—70-тих років ХХ століття зробили Т. Бугайко і Ф. Бугайко, В. Голубков, Г. Гуківський, М. Рибникова та інші. Вчені-методисти розробляли питання ефективних способів викладання літератури з метою активізації діяльності й розвитку самостійності учнів, однак проблеми формування творчих здібностей особистості як передумови продуктивної діяльності не було приділено уваги.

Ефективні шляхи розв'язання питання розвитку творчої особистості у процесі вивчення літератури представлені у працях багатьох учених сучасності — О. Бандури, Н. Волошиної, О. Куцевол, В. Маранцмана, Л. Мірошніченко, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Цимбалюка та ін.

Сучасні методисти вважають, що навчання — процес творчий, у якому учні повинні бути активними учасниками пізнання, суб'єктами власної діяльності. Вивчення літератури розглядається науковцями не як самоціль, а як засіб виховання і розвитку школярів. Реалізація зазначених положень можлива за умови використання активних методів і прийомів навчання (евристичного, дослідницького, самостійної роботи, проблемності у навчанні), творчих завдань, навчальних занять нових видів, позакласної роботи тощо.

На значення системної організації творчої учнівської діяльності на уроках літератури вказують Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин та ін. Науковці доводять, що за допомогою використання завдань підвищеної складності, завдань для індивідуалізованої літературно-творчої роботи можна стимулювати творчу діяльність та літературну обдарованість учнів [5; 6; 8]. Так, Н. Волошина слушно зазначає, що "завдання, які ставить учитель, повинні вимагати творчого підходу до їх розв'язання, систематизації вмінь та навичок, що стимулюють активність школяра: створення умов для творчої діяльності; використання пошукових, тестових завдань, які виявляють ознаки самостійності учнів, творчої активності" [5, с. 8].

Особливе місце серед них займають завдання творчого рівня. Зокрема Г. Токмань звертає увагу на те, що на уроках слід підтримувати атмосферу схвалення і сприяння власній учнівській творчості. "Учні виявляють її у формі вірша, новели, етюд, сторінки зі щоденника, невідправленого листа" [9, с. 60]. Розвиток творчої уяви, на думку методиста, стане ґрунтом для його сходження на новий рівень розуміння художньої літератури.

Такі вчені, як О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, В. Маранцман, Л. Мірошніченко та інші підкреслюють, що активне сприйняття та інтерпретація творів художньої літератури може відбуватися лише в умовах творчої природи уроку літератури. Її реалізація забезпечується пріоритетністю застосування методів евристичної бесіди, творчого читання, дослідницького і репродуктивно-творчого, різноманітних видів і форм пізнавальної активності школярів, що гармонізують інтелектуальну й практичну сфери навчальної діяльності [1; 3; 4].

Методист Н. Волошина ефективним способом формування і розвитку творчої навчальної діяльності вважає нові види (форми) занять. "Серед них — лекції, семінарські заняття, учнівські конференції, співбесіди, диспути, практикуми, консультації, конкурси на кращий учнівський твір тощо" [5, с. 56]. З метою розвитку ініціативи, самодіяльності і творчих здібностей школярів науковець надає великого значення позакласній роботі, яка допомагає залучати учнів до різних видів мистецтва — музики, живопису, театру, кіно тощо [5].

Опрацьовуючи питання способів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, що сприяють розвитку активності та творчої самостійності школярів у процесі вивчення літератури, Є. Пасічник звертає увагу на проблемність у навчанні, комунікативно-творчу учнівську діяльність, різноманітні завдання, позакласну роботу [6]. Майже на ті ж самі способи вказує і Б. Степанишин: проблемні методи навчання, літературні ігри, творчі роботи тощо [7].

На вагому роль продуктивних видів діяльності у формуванні творчих здібностей та розвитку пізнавальної активності школярів вказують такі дослідники, як О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, С. Мірошник та інші. У методичному доробку науковців серед творчих завдань пропонуються проблемні й евристичні запитання, практичні вправи на розвиток уяви та асоціативного мислення, різні за жанрами творчі роботи. Вчені-методисти зазначають, що організація навчально-творчої діяльності учнів з літератури характеризується гармонійним поєднанням логічних та евристичних процедур, тому потребує:

— розвитку асоціативного мислення, художньо-образних уявлень учнів, урахування їхнього життєвого і навчального досвіду як важливих чинників розвитку творчої активності;

— формування критичного мислення і здатності школярів вивчати світову літературу в її взаємозв'язку з національною;

— художньо-творчого і комунікативного розвитку учнів з урахуванням естетичної й діалогічної природи уроку літератури;

— реалізації основних напрямів творчого самозростання учнів і засобів педагогічного керування чिताцькою діяльністю [1; 4].

Ще одним із дієвих засобів розвитку творчої особистості під час вивчення літератури, на думку науковців (О. Бандура, Н. Волошина, В. Золотникова,

О. Мазуркевич, Б. Степанишин та ін.), є самостійна робота [2; 5; 7].

Так, О. Мазуркевич твердить, що "самостійна робота над текстом художнього твору... є найперша, вихідна позиція активізації навчально-виховного процесу, забезпечення всеохоплюючої творчої діяльності учнів на уроках літератури..., спрямованих на глибоке вивчення художніх творів у зв'язку з життям" [2, с. 115]. Глибше проникнення у зміст і форму літературного твору, у світ його літературних образів зароджує творчі поривання в мисленні учнів, стимулює їхню творчу активність, виробляє певні позиції, готує до самостійного життя.

В. Золотникова наголошує, що самостійна робота школярів над літературним твором збуджує їхні особистісні творчі можливості та інтереси. Творчо обдарований учень найбільш виявляє себе під час читання та аналізу художнього твору. Він нестандартно мислить, висловлюється, бачить у творі те, чого інші не бачать. Дуже важливо, на думку О. Бандури, щоб у школярів було достатньо сформоване вміння "бачити" у художньому тексті деталі, сполучати їх у широку картину певного життєвого явища чи факту [5].

Досить ґрунтовно питання взаємозв'язку творчої й самостійної діяльності учнів розкривається у працях Б. Степанишина [7; 8]. Вчений зауважує, що "самостійна робота прищеплює учням необхідні практичні вміння й навички розумової праці в галузі гуманітарних наук і мистецтва слова..., сприяє формуванню творчої активності, бо при її застосуванні учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом, співтворцем навчання й виховання" [7, с. 12]. У посібнику "Викладання української літератури в школі" методист визначає три рівні розвитку самостійності школярів: самостійно-репродуктивний, репродуктивно-критичний, критично-творчий. Розкриваючи сутність останнього, він вказує на вміння школяра "творчо застосовувати здобуті знання, вміння і навички, тобто створювати щось якісно нове" [8, с. 141].

Вітчизняний вчений-методист Н. Волошина переконливо доводить, що на уроках літератури необхідно організовувати таку самостійну діяльність, у процесі якої учні заглиблюватимуться в атмосферу творчого пошуку. "В неї можуть входити такі види роботи, як добір літературного матеріалу для розкриття проблеми; з'ясування ролі художніх деталей, влучно використаних письменником; роздуми над психологічною характеристикою героя; виявлення авторських оцінок зображуваного у творі; розкриття ролі підтексту у змалюванні характеру героя, подій" [5, с. 8]. Учитель, на її думку, має наперед передбачити всю систему цієї роботи.

У методичній спадщині науковця також наголошується на важливій ролі вчителя-словесника у розвитку творчої особистості школяра. Н. Волошина стверджує, що вчитель має бути не диктатором, а організатором, консультантом і помічником в усіх видах

діяльності, щоб підтримати творчі починання школярів, їхню добровільність і самостійність; він повинен не вимагати накопичення знань та вмінь, а постійно збагачувати учнів творчим досвідом, формувати у них механізм самоорганізації та саморозвитку; також педагог має підтримувати атмосферу творчості на уроці, не нав'язуючи своїх думок, шануючи судження учнів, зароджувати впевненість своїх вихованців у власних творчих можливостях [5].

На думку більшості науковців, щоб виховати справжню творчу особистість, педагог і сам повинен уміти творити, адже творчість розвивається через творчість. Творчість є основою формування педагогічної талановитості вчителя. Виховання справжнього творчого вчителя має починатися ще у вищому навчальному закладі.

Висновок. У результаті аналізу наукових джерел з проблеми розвитку творчої особистості у сучасній методичній науці ми дійшли висновку про її актуальність та особливу необхідність подальшої розробки даного питання в умовах вивчення університетського курсу методики викладання світової літератури. Недостатня розробленість проблеми зумовлює доцільність створення методичної системи розвитку творчої самостійності студента у процесі фахової підготовки, що має бути побудована з урахуванням основних теоретичних положень, напрацьованих методичною наукою.

Література

1. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : [монографія] / О. О. Ісаєва. — К., 2003. — 380 с.
2. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість. Удосконалення методів вивчення художньої літератури в процесі розвитку і творчого застосування / О. Р. Мазуркевич. — К. : Рад. школа, 1973. — 255 с.
3. Методика преподавания литературы : [учебн. для студ. педвузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана]. — В 2 ч. — М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1994. — Ч. 1. — 288 с., Ч. 2. — 288 с.
4. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : [підручник] / Л. Ф. Мірошніченко. — К. : УДПУ, 1994. — С. 129 — 131.
5. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / [Н. Й. Волошина, О. М. Бандура, О. А. Гальонка та ін.] ; за ред. Н. Й. Волошиної. — К. : Ленвіт, 2002. — 344 с.
6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. А. Пасічник. — К. : Ленвіт, 2000. — 384 с.
7. Степанишин Б. І. Література — вчитель — учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : [посібник для вчителя] / Б. І. Степанишин. — К. : Освіта, 1993. — 240 с.
8. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : [методичний посібник] / Б. І. Степанишин. — К. : Проза, 1995. — 254 с.
9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : [підручник] / Г. Л. Токмань. — К. : ВЦ "Академія", 2012. — 312 с.

Чайка Елена. Развитие творческой личности как актуальная проблема методики преподавания литературы

В статье рассмотрены основные теоретические положения и практические рекомендации современной методической науки по проблеме развития творческой личности.

Ключевые слова: творческая личность, творческая деятельность, творческая активность, самостоятельная работа, продуктивное обучение, творческие задания.

Chayka Elena. The development of the creative personality as an actual problem of methods of teaching literature

The article focuses on the basic theoretical principles and practical recommendations of modern methodical science in the problem of the creative personality.

Key words: creative personality, creative activity, selfactivity work, productive teaching, creative tasks.

Критичне мислення як основа правильної інтерпретації художніх текстів на уроках української літератури в старших класах

Наталія Скоморовська,
викладач Івано-франківського ОІППО

У статті йдеться про необхідність розвитку критичного мислення в учнів старших класів. Висвітлено ті методи, прийоми та завдання, які допоможуть словеснику на уроках української літератури вдосконалити вміння учнів працювати з текстом, виконувати логічні операції (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами, явищами, переробляти інформацію для отримання певного продукту.

Ключові слова: критичне мислення, технології, методи, прийоми, види роботи, компетентності.

Актуальність статті. Щоб підготувати школярів до життя в суспільстві, де інформація швидко змінюється, кожен день приносить нові пропозиції, вчителю необхідно звернути особливу увагу на розвиток критичного мислення учнів. Для успішного розвитку і самореалізації сучасна молода людина має вміти мислити самостійно, творчо, критично. Це допоможе їй усвідомлено сприймати навколишню дійсність, сумніватися, аналізувати, прогнозувати, вирішувати проблемні питання.

Мета статті. Висвітлити найбільш оптимальні шляхи розвитку критичного мислення старшокласників на уроках української літератури.

Для того, щоб кожен учень умів правильно інтерпретувати художні твори, самостійно формувати власну думку, вмів її захистити, обґрунтувати, вчителю необхідно звернути особливу увагу на розвиток критичного мислення школярів.

Питання розвитку критичного мислення вже не один рік висвітлюється вітчизняними та зарубіжними науковцями. Відомі широкому загалу публікації М. Ліпмана, Д. Кластера, Д. Халперн, Дж. Дьюї, А. Кроуфорда, К. Мередіта, К. Поплера, Р. Пола, С. Метью, Р. Пауля, С. Стернеберга, Д. Стіла, Ч. Темпла, О. Тягло, С. Терно, О. Пометун, О. Кочерги, О. Іванова, В. Макаренко, О. Туманцевої, Н. Вукіної, М. Махмутова, Т. Воропай, В. Болотова, С. Романова, П. Блонського, В. Теплова, Т. Олійник, В. Кушнір, І. Слободянюк, С. Романова, Є. Полата, І. Бондарука.

Єдиного визначення критичного мислення немає, кожен науковець пропонує своє. Так, фундатор інституту критичного мислення та інституту вдосконалення філософії для дітей в Університеті Монтклер професор Колумбійського університету М. Ліпман розглядає критичне мислення як процес, коли учні переходять від простих оцінних суджень та елементарної аргументації до опанування відповідного способу мислення — уміння здійснювати багатофактовий аналіз; вважає, що такий тип мислення потрібен для вирішення неординарних практичних завдань, коли ми стикаємося із складними ситуаціями вибору, які потребують обмірковування та оцінювання. Як твердить науковець, ознаки критичного мислення — це схильність до сумнівів, самостійність та гнучкість (пошук нової інформації, нових прийомів пізнання та діяльності), пошук доказів та перевірка обґрунтованості будь-яких знань.

Д. Клустер вважає, що критичне мислення — це мислення інформативне, яке розпочинається з поста-

новки запитання, прагне до переконливої аргументації та має соціальний характер. Коли завдання будується на принципах критичного мислення, кожен учень формує свої ідеї, оцінки, переконання. Тобто критичне мислення має індивідуальний характер, є самостійним. Інформація є відправним пунктом критичного мислення, а не кінцевим. Завданням учня має бути не накопичення нової інформації, а вміння з нею працювати. Для розвитку критичного мислення необхідно пробудити навчальний інтерес учнів.

Д. Халперн, американський психолог, автор посібника "Психологія критичного мислення", стверджує, що критичне мислення — це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату. Це тип мислення, до якого звертаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, здійсненні ймовірнісного оцінювання та прийнятті рішень.

На думку Дж. Дьюї, розвитку критичного мислення сприяє розв'язання учнями конкретної проблеми. Фіксація уваги на проблемах стимулює природну цікавість і спонукає до критичного мислення. Тому, готуючись до занять, учитель повинен визначити коло актуальних проблем, а в подальшому, коли учні будуть до цього готові, допомогти їм сформулювати ці проблеми самостійно. Завдяки критичному мисленню навчання із рутинної роботи перетворюється у цілеспрямовану діяльність, в ході якої учні включаються у інтелектуальну роботу і розв'язують реальні життєві проблеми.

Багато публікацій стосовно критичного мислення знаходимо у О. Пометун. Вона вважає, що критичне мислення — це мислення, яке сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію щодо певного питання, уміння висувати нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати.

Інший науковець — С. Терно — розглядає критичне мислення як мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване.

Узагальнюючи різні підходи щодо розуміння сутності та змісту критичного мислення, можемо сказати, що критичне мислення в педагогіці розглядається як антипод догматичного мислення, як мислення самостійне, логічне, творче. Характерними ознаками такого типу мислення є індивідуальність та соціальність: кожна думка перевіряється і обґрунтовується тоді, коли нею діляться з іншими. Це мислення, що самовдосконалюється, прагне до переконливої аргументації та пошуку оптимальних рішень.

Розвивати критичне мислення учнів слід за допомогою добре розробленої технології чи методики. Свою методику розвитку критичного мислення запропонувала О. Пометун. У ній вчитель знайде низку порад, як організувати навчальний процес на уроці, яких вимог слід дотримуватись та які види роботи доцільно використовувати. Науковець радить вчителю виклад готувати інформації звести до мінімуму. Головними в процесі навчання мають стати стосунки між учнями, взаємодія дітей і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників навчання, учні беруть на себе відповідальність за досягнуті результати. На думку О. Пометун, важливими для розвитку критичного мислення є також психолого-педагогічні умови. Учень буде активним, якщо його не лякає атмосфера заняття, що передбачає різноманітні види його власної діяльності і діяльності вчителя; впевнений у собі, якщо на занятті відсутня критика його особи з боку вчителя та однокласників, а зауваження мають конструктивний характер і стосуються лише результатів його діяльності. Школяр відчуває себе в безпеці, коли будь-який його внесок у навчальний процес оцінюється позитивно. Тільки при відсутності страху перед тим новим, що пропонує педагог, учень дозволить собі експериментувати з моделями поведінки, знаходячи оптимальний результат своєї поведінки, визначаючи свою роль у спільній роботі, вибираючи і формуючи свою позицію, свою точку зору, "конструюючи" свої знання [6, 15].

С. Терно вважає, що найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання, оскільки проблемність забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності учнів, спонукає вчителя ознайомити школярів із правилами критичного мислення, потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять, орієнтує учнів на письмове викладення розв'язків задач та організацію осмислення цих розв'язків [8, 31].

Проблемна ситуація — це така ситуація на уроці, для розв'язання якої учні повинні вдатися до своїх знань і розуміння загальних закономірностей літературного процесу, використовувати елементи самостійної дослідницької роботи, вишукувати певні аналогічні ситуації, приклади, самостійно робити висновки, висловлювати судження щодо оцінки життєвого матеріалу, ідейних, моральних питань, художньої оцінки якості літературного твору [5, 24].

Окрім проблемних ситуацій вчитель може використовувати на уроці проблемні питання та проблемні завдання. Проблемні завдання — це завдання, для розв'язку яких недостатньо тільки знань, потрібні певні навички, вміння використовувати ці знання. Пошук невідомих даних потребує від учнів активної розумової діяльності (аналіз подій, вчинків, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо). Проблемні завдання відрізняються тим, що тут немає готового зразка чи інструкції щодо виконання. Учні самостійно шукають способи розв'язання завдань. У виборі проблемних завдань важливо пам'ятати про принцип доступності та наступності. Завдання мають бути посилені для учнів і водночас кожне наступне повинне бути складніше за попереднє. Проблеми питання бажано пропонувати такі, що пов'язані з досвідом, який вже є в учнів, та прогнозуванням тих ситуацій, з якими вони ще зустрінуться в житті.

Роботу над проблемним питанням можна організувати і як процес висування та перевірки гіпотез. Це буде стимулювати пізнавальну активність учнів, оскільки

для того, щоб підтвердити чи спростувати гіпотези, учні мають попрацювати з текстами, запропонувати власні думки, свої міркування.

Укладачі проекту "Розвиток критичного мислення через читання і письмо" Д. Клаустер, Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл, С. Уолтер вважають, що головне завдання в упровадженні критичного мислення — вчити спілкуватися і співпрацювати з усіма людьми. Для розвитку в учнів критичного мислення вони запропонували свою структуру уроку та обрали такі види роботи, які спрямовані на розвиток особистості кожного учня, його активну участь у навчанні. Це "Групування", "Вільне письмо", "Кубування", "Сенкан", "Кола Вена", "Щоденник подвійних нотаток", "Кутки", "Система "Поміч", "Джигсоу", "Карусель", "Методика взаємних запитань", "Сітка Елвермана", "Мікрофон", "Мозковий штурм". Вибір стратегії залежить від мети, яку ставить перед собою учитель. Різні види роботи передбачають різний термін виконання. Великі (модельні) стратегії розраховані на весь урок. Малі (короткі) передбачають для реалізації невеликий проміжок часу й у разі необхідності їх можна використати декілька. Для ефективною роботи з малими стратегіями потрібно подбати про їх взаємозв'язок на кожному етапі уроку.

Власні технології розвитку критичного мислення розробили А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер. На їх думку, для розвитку критичного мислення необхідно включати завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня; навчальний процес має бути обов'язково організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними; результатом навчання є не засвоєння фактів або чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення. Це дозволяє учням зрозуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їх модифікації, якщо її може потребувати контекст. Для роботи науковці запропонували використовувати такі методи та прийоми: "Подумайте — об'єднайтеся у пари — обговоріть", "Знаємо — хочемо дізнатися — дізналися", "Читання в парі — узагальнення в парі", "Лінія цінностей", "Структурований огляд", "Твір-п'ятихвилинка", "Пошук запитань", "Графічний організатор", "Семантична карта", "Припущення на основі запропонованих слів", "Ажурна пилка", "Читання з маркуванням тексту", "Навчальна дискусія", "Читаємо та запитуємо", "Взаємне навчання", "Метод спільного опитування", "Я досліджую", "Швидке письмо".

І. Бондарук для того, щоб розвивати критичне мислення учнів, пропонує створювати на уроках проблемні ситуації та працювати з такими стратегіями: "(Т) таблиця", "Лінія цінностей", "Дебати у форматі Карла Поппера". Для розвитку критичного мислення, на думку науковця, навчальний процес має бути побудований таким чином, щоб учні розмірковували про те, що саме вони вивчають, обдумували, яким чином приходять до власних рішень чи розв'язування завдань, проблем. У такому разі результатом навчання буде не засвоєння фактів чи чужих думок, а формування власних суджень на основі роботи з інформацією за допомогою певних прийомів мислення.

Методика розвитку критичного мислення завжди коригується залежно від особливостей навчального предмета та повинна враховувати вікові особливості учнів. Особливу увагу розвитку критичного мислення в школі слід приділити в старших класах. Саме в цей час учні стають більш активні та самостійні. У цей період у школярів інтенсивний розвиток мислення, появляється потреба в науковому обґрунтуванні думок,

висновків. У старшокласників частково сформовані навички порівняльного аналізу, вміння узагальнювати, класифікувати тощо. Учні в своїх висновках вже опираються на факти, намагаються обґрунтувати свої думки.

На уроці української літератури словесник може розвивати критичне мислення учнів, поєднуючи різноманітні проблемні, пошукові, творчі та дослідницькі методи.

Метод лекції сприятиме розвитку критичного мислення тоді, коли вчитель у своєму повідомленні логічно і послідовно розкриє певну проблему, порушену у літературному творі, запропонує алгоритм обговорення, навчить учнів працювати з навчальним матеріалом. Добре підготовлена лекція пробуджує мисленнєву діяльність учнів, бажання самостійно осмислити матеріал. Виклад лекційного матеріалу у старших класах має бути проблемного характеру з використанням фактів, прикладів. Слід пам'ятати про послідовність викладу матеріалу. Нова інформація має бути тісно пов'язана з попереднім матеріалом. Це дасть можливість учням сприймати літературу як певний неперервний процес.

Лекція буде результативною, коли словесник поєднає її з наочним методом та евристичною бесідою. Метод евристичної бесіди сприяє розвитку самостійної думки учнів, умінню робити з прочитаного власні висновки. В основу цього методу покладена система запитань. Евристична бесіда — це активний обмін думками, під час якого учні дають відповіді на запитання вчителя, самі вчать ставити запитання. Вона має бути спрямована на аналіз, пошук аналогій, порівняння. Високу ефективність евристичної бесіди забезпечують питання, що мають проблемний характер. Старшокласники вже можуть брати участь у проблемно-пошуковому діалозі. Щоб він був результативний, щоб учні активно включилися в процес обговорення, слід обирати актуальні для школярів моральні, світоглядні проблеми. У процесі бесіди учні обговорюють сюжет, проблематику, образи, питання з теорії літератури, аналізують твір як явище мистецтва. Учитель бачить рівень розуміння учнями нового матеріалу.

Для розвитку критичного мислення особливу увагу слід приділити практичним методам, використовувати на уроках літератури інтерактивні види роботи. Їх слід застосовувати під час розв'язання певних проблемних ситуацій, організовувати роботу як пошук відповідей на проблемні питання, орієнтувати учнів на діалог, постійну співпрацю.

Використання інтерактивних видів роботи дає можливість кожному учневі спробувати себе у ролі вчителя. Старшокласники мають не тільки вдало дібрати матеріал, цікаво його подати, а й продумати систему завдань чи запитань для перевірки. Тільки тоді кожен учень зможе зрозуміти, чи була результативною його робота.

Інтерактивне навчання передбачає, як правило, роботу в групах, парах. Ефективність роботи в групах залежить насамперед від того, наскільки кожний член групи усвідомлює важливість роботи разом та взаємодію через взаємодопомогу. Важливо пробудити в учнів прагнення робити все можливе для досягнення успіху групи. Це формує позитивну взаємозалежність, розвиває почуття особистої відповідальності за досягнення групи. Інтерактивні колективні форми навчання розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учнями, вчать працювати в команді, прислухатися до думки своїх товаришів. Учні побачать, що проблему вирішувати краще спільно, в колективі.

Кожен метод передбачає наявність певних прийомів та видів роботи. Важливе значення на уроці літератури має прийом читання. Працюючи з підручником, учні самостійно розв'язують навчальні завдання, вишукують необхідні факти, вчать встановлювати зв'язки між подіями, формувати власну думку стосовно прочитаного. Читання художнього твору відрізняється від читання інших текстів (наукового, публіцистичного). Тут потрібна особлива увага до художнього слова, до побудови фрази, розуміння тексту. Щоб навчити учнів уважно читати кожен рядок, кожен абзац, вчитель може використовувати прийом індивідуального читання з системою позначок. Це будуть ті знаки, які допоможуть учням виокремити новий матеріал, позначити незрозумілі для них речі, ті поняття, які зацікавили, привернули увагу, пробудили бажання отримати більше інформації. Такий глибокий аналіз текстів навчить учнів бути уважними до тих важливих деталей, на які школярі часто не звертають уваги, зосередивши всю увагу на розвитку сюжету.

Важливим для розвитку критичного мислення є коментоване читання з визначенням ключових фраз та записом власних міркувань. Учні вчать помічати у тексті ключові фрази, обдумувати, обговорювати їх. Ці міркування можна використати під час написання підсумкової роботи (домашній твір-роздум, рецензія тощо).

Діалог на уроці літератури — це найкраща можливість розвивати мислення та мовлення учнів. Такий прийом допомагає формувати вміння усно висловлювати думки. Для розвитку мовлення учнів слід постійно збагачувати їхній словниковий запас, вчити постійно вдосконалювати свою мову, використовувати різні види тропів, висловлювати свої думки поширеними реченнями. Добираючи запитання для діалогу, вчитель має звертати увагу на запитання високого рівня, уникати репродуктивних запитань та таких, що передбачають односкладову відповідь. Перевагу слід надавати проблемним запитанням, які стимулюють пізнавальну активність учнів, допомагають розвивати критичне мислення. Щоб діалог був результативний, вчитель має з повагою ставитися до кожної думки учня, створювати на уроці сприятливу психологічну атмосферу.

Актуальним для розвитку критичного мислення є прийом порівняльного аналізу. Використовуючи порівняльний аналіз, учитель реалізує один із головних принципів у викладанні літератури — принцип вивчення національних літератур у взаємозв'язку, у контексті світового літературного процесу. Аналогії можна проводити на рівні творів, сюжету, жанрової структури, на рівні течії, напряму, стильових потоків у різних національних літературах. Такий аналіз розширить погляди учнів на літературу, допоможе сформувати в них стійкі уявлення про різноманітність світу, школярі вдосконалять свої навички аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення.

Написання віршів, міні-творів, листів до автора, есе тощо доречно як підсумковий вид роботи. Їх доцільно пропонувати учням після детального розгляду теми, коли школярі проаналізували певні образи, побачили причинно-наслідкові зв'язки, зрозуміли проблематику, зробили власні висновки.

Старшокласники вже можуть писати твори, у яких певною мірою будуть поєднуватися елементи розповіді, опису й роздуму. Для написання такого твору доцільно сформулювати проблемні запитання, які можна розглядати, розкриваючи тему. Учні, вправляючись у написанні таких творів, вчать письмово висловлювати власну позицію.

Для творчих робіт слід обирати теми, які забезпечують самостійність думки учнів. У творчій роботі має бути логічна обґрунтованість тверджень, переконливість висновків, широке використання навчального матеріалу. Вікові можливості старшокласників дають змогу пропонувати складні теми для письмових робіт. Значення проблемності у формулюванні теми та її розкритті зростає.

Старшокласники можуть виконувати такі письмові роботи, як анотації та рецензії. Це також цікавий для учнів вид літературно-критичної творчості. Написання анотації виробляє вміння вибирати з тексту основні думки, звертати увагу на ключові епізоди, важливі риси персонажів та способи розкриття проблематики твору.

Рецензуючи твори, учні порівнюють події, описані у художньому творі, з власним життям. Старшокласники вчать на основі аналізу, порівняння висловлювати власні думки, обґрунтовувати актуальність проблематики, визначати ключові епізоди твору, звертати увагу на особливості мови, систему образотворчих засобів, які використав письменник.

Для реалізації практичного методу навчання словесник має дібрати низку завдань. Це завдання для перевірки:

- знання художнього тексту;
- розуміння тематики твору;
- вміння аналізувати художні образи;
- знання теоретико-літературних понять;
- вміння проводити порівняльний аналіз;
- вміння визначати риси індивідуального стилю письменника;
- розуміння художньої цінності твору.

Учителю потрібно поєднувати завдання, які учень може виконати самостійно, з тими, які він буде виконувати під керівництвом учителя. Виконуючи останні, школярі мають не механічно, а творчо наслідувати педагога, вчитися, як потрібно шукати способи розв'язання проблемних завдань.

Використання цих методів, прийомів та завдань дасть можливість учням удосконалити вміння працювати з текстом: навчальною, енциклопедичною, науково-популярною, художньою літературою, періодичною пресою, Інтернетом, навчитися уважно читати, виписувати важливі фрази, цікаві думки, висловлювати власне розуміння кожної фрази. Школярі вчать виконувати логічні операції (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення), встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами, явищами.

На основі опрацьованої інформації кожна дитина формує власну думку стосовно проблеми, яка обгово-

рюється на уроці, ділиться своїми міркуваннями з однокласниками. Коли виникають суперечливі питання, учителю слід організувати дискусію, в процесі якої учні можуть висловити свої думки, обговорити їх, поглибити, а в разі необхідності — скоригувати чи змінити. Під час дискусії в учнів формуються вміння спілкуватися, обговорювати проблеми, висловлювати власну точку зору, аргументовано і толерантно доводити свою позицію. Існує багато видів дискусії, які вчитель може обрати для уроку: диспут, полеміка, дебати, "Дерево рішень", "Кутки", "Сітка Елвермана" тощо.

Організуючи навчальний процес на уроці як роботу над проблемним питанням, учитель формує в учнів компетентність саморозвитку та самоосвіти. Самоосвіта починається тоді, коли учень на основі знань і вмінь, отриманих в процесі навчання, усвідомлює нестачу наявних знань для розв'язання певної проблемної задачі. Школярі вчать самостійно ставити перед собою цілі й завдання, визначати шляхи їх досягнення, контролювати хід роботи і самостійно оцінювати її. Така пошуково-дослідницька діяльність дозволяє самостійно здобувати нові знання, вдосконалювати вже набуті вміння працювати з інформацією.

Розвиваючи в учнів критичне мислення, вчитель формує компетентну особистість, яка буде готова до самоосвіти, самовдосконалення, прийняття нового у суспільстві.

Література

1. Вукіна Н. Критичне мислення: як цьому навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сущенко, за наук. ред. О. І. Пометун. — Харків: Б. в., 2007. — 190 с.
2. Іванюк В. Критичне мислення — не критика недоліків / В. Іванюк // Відкритий урок. 2010. — №5. — С. 49.
3. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер. — К.: Плеяди, 2006.
4. Мартинець А. Сучасний урок зарубіжної літератури / А. Мартинець. — Х.: Основа, 2005.
5. Неділько В. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Неділько. — К: Вища школа, 1978.
6. Пометун О. Основи критичного мислення / О. Пометун, Л. Пилипчатина, І. Сущенко, І. Баранова. — Т.: Навчальна книга, 2010.
7. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Пометун // Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. — 2012. — №2. — С. 3—8.
8. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. — 2012. — №7—8.
9. Синиця О. Як виховати критично мислячого читача? / О. Синиця // Відкритий урок. — 2011. — №7 — 8. — С. 57—59.
10. Матющенко С. Критичне мислення на уроках світової літератури / С. Матющенко // Директор школи. — 2012. — № 5. — С. 47—54

Скоморовская Н. Критическое мышление как основа правильной интерпретации художественных текстов на уроках украинской литературы в старших классах

В данной статье идет речь о необходимости развития критического мышления в учащихся старших классов. Освещены те методы, задания, которые помогут учителю на уроках украинской литературы усовершенствовать умение учащихся работать с текстом, выполнять логические операции (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение), устанавливать причинно-следственные связи между фактами, процессами, явлениями, перерабатывать информацию для получения определенного продукта.

Ключевые слова: критическое мышление, технологии, методы, виды деятельности, компетентности.

Skomorovska N. B. Critical thinking as a basis for the correct interpretation of literary texts in the lesson of Ukrainian literature in high school

This article about the needs of critical thinking in students of high school. Deals the methods, techniques and tasks that will help teachers of Ukrainian literature to improve the ability of students to work with text, perform logical operations (comparison, analysis, synthesis, abstraction, generalization), to establish relationships between facts, processes, events, change information for taking specific product.

Keywords: critical thinking, technology, methods, techniques, types of work competence.



Дослідження ціннісних та цільових пріоритетів персонажів у процесі шкільного аналізу літературного твору

Юрій Бондаренко,
доктор педагогічних наук,
професор Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

У статті запропоновано окремий шлях аналізу образів-персонажів на основі їхньої ціннісно-цільової програми. Автор наукового матеріалу стверджує: названий підхід допомагає учням осмислити концептуальне значення літературного героя, усвідомити підпорядкованість його внутрішніх властивостей ціннісним пріоритетам, які визначив письменник.

Ключові слова: образ-персонаж, ціннісно-цільова програма, мотиви, пріоритети, концепція.

Одна із властивостей людини — здатність виробляти впорядкований, внутрішньо обґрунтований і вмотивований ціннісний погляд на світ, вибудовувати у зв'язку з цим цільову програму своєї діяльності. Завдяки міметичному характеру художньої літератури назване переноситься і на риси образів-персонажів. Дослідження ціннісних та цільових пріоритетів один із способів внутрішньої характеристики літературних героїв, шлях до того, щоб усвідомити їх концептуальне значення в тексті, а також дати обґрунтовану оцінку всім особливостям художнього вираження.

Такий підхід до осмислення образів-персонажів є однією із ланок **ціннісного** вивчення (Г.Гуковський, О.Ніколенко, Г.Токмань, В.Уліщенко, Б.Шалагінов, В.Шуляр та ін. саме в цьому вбачають один із основних сенсів існування літератури як навчального предмета), мета якого "полягає у тому, щоб представити літературу не як частину пасивного дозвілля чи розваги, а розкрити в ній смислоутворювальні ідеї, які лежать в основі людської цивілізації..." [7, с.6]. Мистецтво слова — широкий простір ідейного вираження. Як зазначив Б.Шалагінов, "з усіх шкільних предметів тільки література дає змогу пояснити реальний світ у світлі ідеальних понять..." [7, с. 6].

Отже, доцільно виділити відповідну систему навчальних властивостей для формування у школярів. На нашу думку, учні повинні **знати і вміти виявляти ціннісно-цільову програму персонажа, продемонстровану в художньому тексті з допомогою:**

— прямої словесно вираженої декларації ним власний цінностей, мети існування, кола інтересів та мотивів поведінки;

— окреслення іншими героями чи автором ціннісних та цільових настанов персонажа, що розглядається;

— вираження внутрішніх пріоритетів у поведінці та інших складових художнього образотворення;

— взаємодії героя з реаліями навколишнього світу, його індивідуальної позиції щодо зображених процесів та явищ, участі в їх здійсненні або переборенні під час досягнення своєї головної мети;

— стосунків з іншими дійовими особами, особливостей взаємодії з ними або протидії їм;

— його цільової переорієнтації, внутрішнього ціннісного конфлікту (за умови, якщо вони наявні в тексті);

— концептуальної ролі персонажа в структурі тексту, у реалізації ідейного задуму письменника.

Отже, у кінцевому підсумку школярі мають розуміти комплексну ціннісну програму героя (систему психологічних пріоритетів у їх взаємодії), вибудовувати на цій основі власний узагальнений погляд на аналізований образ, визначити, з якою метою, на їх думку, письменник створив героя саме з такою системою уявлень.

Окреслений підхід спрямовано на подолання деяких недоліків у сприйнятті учнями образів-персонажів. Зокрема, вони не завжди правильно встановлюють домінуючі властивості літературного героя, мотивацію його поведінки, концептуальне навантаження в рамках твору. Увага школярів може розпоршуватися між головними та другорядними особливостями, якими наділив дійову особу автор. **Характеристика на основі ціннісно-цільової програми дає змогу продемонструвати, що весь набір рис персонажа формується відповідно до його головних мотиваційних рушіїв, якими є сповідувані цінності та актуальна для нього мета.** Це, на наш погляд, один із найкращих способів "виокремлення аксіосфери письменника й урахування під час конкретного уроку української літератури" [8, с. 41]. Чітке розуміння учнями ідейно-ціннісної системи митця — шлях до усвідомлення ними концептуального змісту всього художнього твору.

Окреслена стратегія діяльності має виховну спрямованість, оскільки "прилучення учнів до читання залежить від того, чи розкриються перед ними ті гуманістичні цінності, що приховує в собі художня література, і чи усвідомлять вони самі свою значущість у світі через читання" [4, с. 2]. Робота з образами-персонажами допомагає вирішити це завдання.

На наш погляд, її варто здійснювати декількома етапами:

1. Вхідження (проникнення) вчителя та учнів у ціннісно-цільову систему персонажа.

2. З'ясування її змісту.

3. Дослідження впливу ціннісних пріоритетів на всю структуру образу-персонажа, тобто його внутрішній потенціал та засоби художнього зображення.

4. Узагальнення концептуальної ролі літературного героя з такою ціннісно-цільовою програмою в художній системі твору.

Планування тем уроків при цьому відбувається таким чином, щоб у центр уваги учнів поставити той цільовий орієнтир, який визначає духовну сутність літературних героїв. Наприклад:

"Остап і Соломія — шукачі волі в повісті М. Коцюбинського "Дорогою ціною".

"Земля в житті і долі героїв однойменної повісті О. Кобилянської".

"Мати чи "загірна комуна"?": внутрішня драма головного героя новели Миколи Хвильового "Я (Романтика)".

"Що значить "відікрасти" щастя для кожного з героїв п'єси І. Франка "Украдене щастя"?

Отже, поняття "воля", "земля", "мати", "загірна комуна", "щастя" створюють той семантичний код, який домінуватиме під час розгляду літературних героїв відповідних творів. Оволодіння такими концептами на початку аналізу є принципово важливим, оскільки "ефективність емоційно-ціннісної компетенції під час осягнення художнього твору обумовлюється знаннями і розумінням смислу вихідного повідомлення..." [6, с.92], яке є провідним змістоутворювальним чинником для всього тексту, а відтак — накладається й на окремі художні елементи, у тому числі й образи-персонажі.

Тому першим кроком у здійсненні окресленої діяльності є встановлення пріоритетів, на які орієнтується персонаж. Учителю на учні знаходять у творі точки "входження" в його ціннісно-цільову систему. Безперечно, школярам найлегше сприйняти те, що герой сам говорить чи думає про власні цінності та мету діяльності, усвідомлює себе як духовно-психологічний суб'єкт, визначає свою сутність, зміст власного існування, сенс або ж результати життя. Необхідно також розібратися, як саме він розуміє загальнолюдські поняття морально-етичного, духовно-культурного чи суспільно-політичного змісту.

Для аналізу обираються фрагменти, в яких представлено його монологічне чи діалогічне мовлення або ж роздуми на означену тему. Опрацюванню підлягають і судження інших дійових осіб, авторські відступи, де вони окреслюють ціннісно-цільову програму персонажа, що розглядається.

Так, на початку оповідання М.Коцюбинського "Дорогою ціною" письменник підкреслює: визначальним прагненням і метою всього, що роблять головні герої твору Остап і Соломія, є воля. З аналогічною метою автор проєктує ще декілька епізодів. На увагу також заслугують сюжетні частини, де розповідається про вплив діда на вільнолюбну душу юнака, де Остап уявляє себе козаком, і прикінцеві слова героя: "Дорого я заплатив за волю, гірку ціну дав..."

Пропонуємо школярам здійснити коментоване читання названих фрагментів та дослідницьку роботу, зміст якої — виписати із названих частин оповідання художні вислови з концептом "воля". Учні фіксують словосполучення та речення: "смак волі", "вільний дух народу ще тлів під попелом неволі", "свіжі традиції волі", "пісня волі ... лунала в серцях молоді", "на широкі бессарабські степи, вільні, без пана й панщини, рвалася гаряча ява...", "палкі заклики у кіш на волю, до січового братства", "хлоп тікав на вільні землі" та ін. Після такого відбору відбувається тлумачення всіх значень, які закріплені за потрібним словом і які допомагають зрозуміти спрямованість поведінки героїв.

Поясніть значення слова "воля" в кожному окремому випадку.

Узагальніть його сукупний зміст, виходячи із усіх усвідомлених вами значень.

Так з'ясується, що концепт "воля" в повісті М. Коцюбинського "Дорогою ціною" означає не тільки

омріяний головними героями стан буття, найвищу цінність, мету життя. Крім того, він пов'язаний із бессарабськими степами, куди всі тікають, із січовим братством, що отаборилося за Дунаєм, із недавнім козацьким минулим України, а в кінці твору — з тяжкими поневіряннями і навіть смертю коханої, чим довелося Остапу заплатити за свободу. Отже, досягнути бажаного складно й небезпечно, оскільки втікачів ловлять, повертають до пана, катують, відправляють на каторгу, убивають. Це допомагає школярам усвідомити, чим ризикують герої заради волі, яку ціну вони готові за неї заплатити і врешті-решт платять її. У процесі аналізу концепт "воля" набуває в їхній уяві тієї багатозначності, яка виражена в тексті. І це важливо, оскільки "концепт не безпосередньо виникає із значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення слова з особистим і народним досвідом людини" [3]. М. Коцюбинський значно розширює словниковий потенціал поняття "воля", наповнює значеннями, носіями яких є і окремі зображені особистості, і авторська свідомість як основне джерело концептуального мислення у творі.

Для багатьох інших текстів цей підхід також є продуктивним. Учні, наприклад, усвідомлюють, що означають поняття "Україна" для Сомка і Шрама з історичного роману П. Куліша "Чорна рада", "земля" для кожного із членів сім'ї Федорчуків в однойменній повісті О.Кобилянської, "загірна комуна", "мати" для героя новели Миколи Хвильового "Я (Романтика)", "жінка", "місто", "гроші" для Степана Радченка з роману В. Підмогильного "Місто" тощо. Як бачимо, у багатьох випадках ціннісну парадигму мислення персонажів визначають ті реалії, з якими вони вступають у взаємодію. Це можуть бути поняття конкретні й абстрактні, статичні й динамічні, деперсоніфіковані і, навпаки, оживлені уявою героїв. Вони необхідні авторам літературних текстів для того, щоб визначити суспільно-політичний, духовно-культурний, морально-етичний рівень дійових осіб, зміст їхнього існування, спрямованість помислів.

Визначення на уроці ціннісної складової у мисленні героїв дає можливість встановити дослідницький вектор опрацювання образів під час заняття. Адже окреслена робота допомагає учням збагнути і мотивацію дій персонажів, і ті небезпеки, які треба здолати, щоб отримати бажане. Вона фактично започатковує дослідження образів на основі ціннісно-цільової програми, яку для них визначив митець, стає стартовою позицією в організації всього комплексу аналітичних дій, присвячених опрацюванню внутрішнього світу та поведінки літературних героїв. При цьому розглядаються такі ключові питання:

Яким чином у творі розвиваються події?

Що здійснюють персонажі, намагаючись досягти своєї мети?

Назвіть найбільш яскраві вчинки.

Як саме це відбувається у творі?

Якими рисами характеру наділив героїв письменник для цього?

Як вони проявляються?

Опишіть і проаналізуйте ключові сюжетні епізоди, найбільш показові з погляду того, на що здатні персонажі заради мрії, бажання, мети.

Дайте оцінку поведінці та внутрішнім якостям дійової особи в них.

Узагальніть:

На що готовий піти персонаж заради свого ідеалу?

Яка його художня роль у творі?

З якою метою, на ваш погляд, письменник створив такого героя?

Названий вид діяльності може відбуватися і як індивідуальна, і як групова характеристика персонажів, які досить часто об'єднані письменником спільною метою.

Під час перших спроб здійснювати таке дослідження (на наш погляд, це може бути в 7—8 класах) словесник сам окреслює поняття, які лежать в основі ціннісної системи персонажів, пропонує поглиблений аналіз тих фрагментів твору, де герої чи автор демонструють розуміння їх змісту. Пізніше, коли первинні уміння вже сформовані, подібне завдання учні виконують самостійно, демонструючи тим самим свою здатність сприймати образи-персонажі у ключових, визначальних для їх психології та поведінки чинниках.

Дослідницька робота ускладнюється ще й тим, що в багатьох творах ціннісно-цільова програма персонажа — це цілий комплекс пріоритетів. Наприклад, поведінка Сави із повісті О. Кобилянської "Земля" визначається і прагненням одержати батьківський ґрунт, і прив'язаністю до Рахіри, і бажанням нічого не робити. Соломія із оповідання М. Коцюбинського "Дорогою ціною" втікає не тільки заради волі. Вона любить Остапа, не хоче залишатися з чоловіком-нелюбом. Важливо, щоб учні усвідомили систему пріоритетів повністю. Це допоможе їм пояснити всі поведінкові прояви героїв, сформувати усвідомлене ставлення до них. Хоча за будь-яких умов необхідно бачити ту ціннісну настанову, яка є внутрішнім "стрижнем". Орієнтація на неї дозволяє не втратити головну дослідницьку лінію в опрацюванні персонажа.

Переходячи до осмислення конкретних дій персонажів, учитель та учні використовують попередні напрацювання і з їх допомогою встановлюють напрямки такого вивчення. Для Соломії це можуть бути вчинки, вмотивовані прагненням волі (втеча від пана, переправа через Дунай), і вчинки, які зумовлені любов'ю до Остапа (втеча з коханим, намагання прорятувати пораненого в плавнях, догляд за хворим, спроба відбити Остапа в жовнірів, яка закінчилася загибеллю молодої жінки).

Отже, на уроці відбувається вивчення психології вчинку [див.: 1], яка зосереджує в собі й індивідуальні цінності та мету персонажа. Оцінюючи кожну дію, на уроці доводиться говорити й про окремі мотиваційні аспекти. Проте має залишатися незмінною загальна стратегія розгляду: в одиничному вчинку бачити визначальні чинники внутрішнього світу літературного героя (тобто його ціннісно-цільову стратегію), які складають концептуальний зміст персонажа, підпорядковують собі його духовний образ.

Не менш значущою є і тема взаємодії та протидії героя і тих обставин, у яких він опиняється. Для реалізації ціннісно-цільового спрямування персонаж обов'язково має пройти через низку конфліктних ситуацій. Його внутрішнє ество зазнає випробувань. Він або реалізує свою духовно-світоглядну програму, або зазнає поразки на цьому шляху. Важливо, щоб учні з'ясували, які саме реалії персонажу доводиться переборювати, щоб досягнути бажаного. Здебільшого це обставини суспільно-історичного, приватного, природного характеру. Чим більша протидія зовнішнього світу, тим вищий ступінь напруги і тим значиміші остаточні здобутки або втрати героя. Усвідомлення цього учнями — ще один спосіб виразити ціннісно-цільову стратегію на уроці літератури. Крім того, відповідь на дослідницьке питання, як саме герой реалізує свою мету, через що йому доводиться пройти, дозволяє дати оцінку всім основним внутрішнім якостям та зовнішнім проявам.

Назвіть усі конфліктні ситуації, через які проходить персонаж, намагаючись досягти своєї мети?

У чому складність названих випробувань?

Які риси характеру герой виявив при цьому?

У такому контексті набирає ваги і вивчення міжперсонажної взаємодії. Адже система образів дійових осіб часто вибудована письменником за схемою поділу на тих, хто є спільником головного героя в досягненні його мети або, навпаки, протидіє чи заважає йому в цьому.

Ось чому важливо зупинитися на конфліктних стосунках Остапа і пана в повісті М. Коцюбинського "Дорогою ціною", Олени Ляуфлер і членів її родини в повісті О. Кобилянської "Людина", братів Половців у новелі Ю. Яновського "Подвійне коло" тощо. У такий спосіб учням можна продемонструвати зіткнення інтересів, завдань, цілей, які складають сутність ідейного спрямування літературних героїв і твору в цілому. Як зазначив Г. Гуковський, "...сама по собі характеристика героя, яку складають учні на уроці чи в домашніх умовах, мало чому служить, якщо вони не зрозуміли, для чого, для втілення якої істини, для відображення якої ідейно важливої риси дійсності героя змальовано таким, а не інакшим..." [2, с. 128]. Тому показати школярам конфлікт цінностей, особливості його реалізації в мові та поведінці дійових осіб — один із найкращих способів виявити духовний вимір кожного із персонажів, які зображені в тексті.

Коли ж мова заходить про ті образи, які допомагають головному герою, мають спільну з ним ціннісно-цільову стратегію, тоді необхідно дослідити подібність їхніх поглядів, однотипність дій та інших проявів. Проте є простір і для певних протиставлень, адже герої-союзники можуть мати і відмінні розуміння головної мети, шляхів її досягнення. Зокрема, це видно у п'єсі І. Карпенка-Карого "Сава Чалий" (несхожі погляди козаків на способи звільнення рідного краю), у романі П. Загребельного "Диво" (різне розуміння деякими будівничими Софії Київської феномену мистецтва). Як свідчить зміст названих текстів, спільники можуть ставати антагоністами саме на основі неоднакового визначення сутності ціннісно-цільової стратегії, яка нібито мала б їх об'єднувати. У цьому питанні також треба розібратися під час аналізу літературного твору, концепція якого часто вибудовується на зіткненні протилежних поглядів на одні і ті ж явища.

Аналогічний підхід є важливим і під час вивчення інших засобів творення літературного героя. Сюжетні й позасюжетні елементи, які беруть участь у формуванні образу, у першу чергу повинні бути осмислені крізь призму того, як саме вони виражають її ціннісно-цільову орієнтацію. Особливо це стосується таких проблемних з погляду осмислення учнями художніх складових, як портрет, хронотоп, пейзаж.

Окремий випадок становлять персонажі, які в літературному творі пройшли крізь ціннісно-цільову переорієнтацію, тобто змінили свій погляд на світ, а відтак — і модель поведінки, або ж коливаються між різними світоглядними векторами. Безперечно, таких персонажів не так і багато. Чіпка Варениченко з роману Пана Мирного та І. Білика "Хіба ревуть воли, як ясла повні?", перебуваючи під різними впливами, декілька разів змінює стратегію своєї поведінки, хоча його остаточний вибір і призив до трагедії. Іван Дідух із новели В. Стефаніка "Камінний хрест" долає свою прив'язаність до рідної землі і виїжджає в далекі краї. Герой новели Миколи Хвильового "Я (Романтика)" стоїть перед вибором — рідна мати чи ідеал "загірної комуні". У таких випадках уся увага — внутрішній драмі персонажа, тому конфлікту, який розігрується в його духовному просторі. Для поглибленого аналізу обираються фрагменти, де змальовано моменти коли-

вань, внутрішнього пошуку і врешті-решт остаточного вибору. Важливо, щоб учні усвідомили всі ціннісні варіанти, які для себе розглядав персонаж, зрозуміли, в чому полягає його остаточний вибір, чим він зумовлений і до яких наслідків призвів. У такому аналізі зосереджений великий потенціал для проблемного прочитання художнього матеріалу, для активізації ціннісного мислення школярів, які мають визначитися, чи погоджуються вони з тією позицією, яку в кінцевому результаті зайняв персонаж.

Установіть усі ціннісні пріоритети, які були актуальними в літературному творі для персонажа.

Опишіть ситуації, в яких вони проявилися.

Яким чином різні цінності впливали на поведінку та долю героя?

У чому полягає їхній конфлікт?

Яким був остаточний вибір героя?

Чи підтримуєте ви його?

Обґрунтуйте свої судження.

Відповідаючи на ці питання, школярі займають власну позицію, а отже, роблять індивідуальний ціннісний вибір. Так активізується виховна функція уроку літератури, яка полягає, зокрема, в тому, щоб допомогти учневі вибудувати "аксіологічну траєкторію формування та розвитку власного Я" [8, с. 41].

Схожа методична роль належить і осмисленню феномена автора у творі. Адже образи-персонажі досить часто стають носіями ідей, які намагається виразити письменник. Словесник та учні дають оцінку позиції автора щодо тих пріоритетів, які втілені з допомогою літературних героїв. Зокрема, вони визначають, хто з героїв виражає важливі для митця цінності, а хто навпаки, з'ясовують, яким чином це відбувається.

Отже, вивчення образів-персонажів на основі їхньої ціннісно-цільової програми дозволяє сформува-ти в учнів розуміння, що кожен літературний герой

створюється з певним завданням і включає в себе ціннісну складову. Такий підхід орієнтує школярів на ключові особливості дійових осіб, спонукає бачити визначальні для їхнього внутрішнього світу чинники. Він забезпечує важливі виховні вимоги до шкільного аналізу художніх зображень людей, який має допомагати учням і "...обрати себе...", і "...вступити в позитивний діалог з іншими людьми, навчитись розуміти їх" [5, с. 233].

Крім того, усвідомлення школярам мети, заради якої діє персонаж, — це спосіб розкрити його концептуальне значення в рамках літературного тексту, усвідомити авторський підхід до зображення дійсності.

Література

1. Бондаренко Ю. Аналіз образів-персонажів на засадах психології вчинку // Українська література в загальноосвітній школі. — 2013. — № 1. — С. 11—14.

2. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. — Тула: Автограф, 2000. — 224 с.

3. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/lihach/koncept.pdf

4. Ніколенко О. Емоційно-ціннісна лінія літературної освіти // Всесвітня література в сучасній школі. — 2013. — № 1. — С. 2—3.

5. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. — К.: Міленіум, 2002. — 320 с.

6. Уліщенко В. В. Теорія і практика інтерсуб'єктного навчання української літератури в школі. — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — 398 с.

7. Шалагінов Б. Теоретичні зауваги до ціннісного вивчення літератури // Всесвітня література в сучасній школі. — 2013. — № 1. — С. 3—9.

8. Шуляр В. Сучасний урок української літератури: теорія, методика, технологія : монографія. — Миколаїв : Іліон, 2012. — 876 с.

В статье предложен отдельный путь анализа образов-персонажей на основе их ценностно-целевой программы. Автор научного материала утверждает: названный подход помогает ученикам осмыслить концептуальное значение литературного героя, осознать подчиненность его внутренних качеств ценностным приоритетам, которые определил писатель.

Ключевые слова: образ-персонаж, ценностно-целевая программа, мотивы, приоритеты, концепция.

The article suggests a separate way of analyzing character images based on their values and goals. The author claims that the approach helps learners to reflect upon the conceptual meaning of a literary character as well as to understand his/her inner properties as subject to value priorities determined by the writer.

Key words: character image, values and goals, motives, priorities, conception.

УДК 373. 3.016:003 — 028.31

Робота над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в 2—4 класах

Тетяна Петровська,
здобувач лабораторії літературної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У статті розглянуто особливості роботи над епітетами як виразниками образності на уроках читання в 2—4 класах. Автор демонструє ефективні прийоми аналізу мовних засобів, з допомогою яких створюються художні образи. Це: 1) прийом вибіркового читання; 2) спостереження над художнім текстом; 3) словникова робота; 4) різні форми ілюстрування тексту.

Ключові слова: образність мовлення, образні засоби, художній образ, поетичний образ, читання, сприйняття, переносне значення, епітет.

Постановка проблеми. Мета і завдання навчальних предметів "Українська мова" і "Літературне читання", відповідно до Державного стандарту початкової

освіти, полягає не лише в опануванні вмінь читати і писати, а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів — умінь висловлюватися в усіх доступних для них фор-

мах, типах і стилях мовлення. Відтак розвиток мовлення набуває статусу провідного принципу у навчанні читання і рідної мови в початковій школі [1].

Розвиток мовлення на уроках читання тісно пов'язаний із процесами сприймання, розуміння, аналізу, інтерпретації художніх творів та продукування на їх основі власних усних і писемних текстів. Володіння означеними формами мовленнєвої діяльності є своєрідним показником культури мовлення учнів, для якої характерні нормативність, логічність, змістовність, доцільність, образність. Образне мовлення є показником виразного, емоційно багатого мовлення і виступає для учнів початкових класів як мовлення, в якому передбачається вживання слів і словосполучень у метафоричному значенні.

Аналіз останніх досліджень. Проблема розвитку образного мовлення досліджувалася з позицій: збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку дітей (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, К. Пономарьова, Н. Сіранчук, В. Тихоша та ін.); культури мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); розробки мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Караман, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.); комунікативного аспекту навчання мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, Т. Ладженська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, М. Стельмахович та ін.).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою пропонованої статті є розкриття особливостей роботи вчителя над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в 2—4 класах.

Основна частина. Найважливішими джерелами розвитку образності дитячого мовлення є твори художньої літератури та усної народної творчості. Через поетичні образи художня література відкриває і пояснює дитині життя природи і суспільства, складний світ людських стосунків, сприяє її мовленнєвому розвитку, даючи зразок правильної літературної мови. Основою роботи під час читання та аналізу художнього твору є осягнення поетичного слова і образу. Саме через слово, яскраве, емоційне, максимально насичене, передає поет свої життєві враження. Тут особливо важливий для аналізу вибір найбільш яскравих, цікавих поетичних образів. Навчити школяра бачити їх, виділяти в поетичному творі, замислюватися над їх виразністю і багатозначністю — це і є культура сприйняття поетичного слова. Саме на культурі сприйняття поетичності, образності художнього слова слід розвивати культуру мовлення школярів і образність їхнього мовлення зокрема.

Метою аналізу художнього твору на уроках читання є осягнення дітьми ідеї конкретного тексту, з одного боку, і формування у них знань і вмінь, необхідних для розуміння будь-якого художнього образу, — з іншого. Відтак "об'єктом уваги читача стає слово, що осмислюється ним як засіб створення словесно-художнього образу, за допомогою якого автор виражає свої почуття, ідеї, ставлення до світу" [2]. Таким чином, проблема розкриття художнього образу (його змістового наповнення, настрою, внутрішнього ритму, контексту) є головним на уроці читання в післябукварний період. Через художній образ письменник висловлює свою ідею, точку зору, позицію, виявляє свій погляд на світ. Через сприйняття цього образу дитина відкриває для себе його сенс, обмірковує авторську точку зору, зіставляє її зі своїм чуттєвим досвідом і набуває асоціативного досвіду, який, у свою чергу, розвиває образне і аналітичне мислення.

Досліджуючи дитяче сприйняття художнього тексту, науковці відзначають його як надзвичайно продуктивне [3—5]. Адже діти самі мислять образами, а це найдавніший спосіб сприйняття світу. Це світосприйняття можна порівняти з художньою фантазією. У зв'язку з цим уроки читання проводилися за нашою методикою з максимальним розкріпаченням дитячого сприйняття. Ми виходили з того, що чим вільніше буде міркування з приводу художнього образу, тим глибшим, повнішим стане ставлення дитини до нього. При цьому необхідно пам'ятати, що свобода інтерпретації образу обмежена авторським задумом.

Головне завдання уроків читання у 2—4 класах — наближення до розкриття задуму письменника чи поета. Тому в читацьких роздумах важливо не віддалятися від тексту художнього твору, його внутрішньої логіки. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх почуттєвий, емоційний характер, мають бути перевірені, аргументовані самим текстом. Це обов'язкова умова відкриття художнього образу. В іншому випадку робота на уроці читання не буде цілеспрямованою.

Основна робота з розвитку образного мовлення молодших школярів на уроках читання полягає у відборі та аналізі мовних засобів, з допомогою яких створюються художні образи. Цю роботу ми розпочали в 2 класі з вивчення вживання слів у переносному значенні. Покажемо це на прикладі читання й аналізу оповідання Т. Коломієць "Хліб" [6, 57—58].

Принесли хліб, на столі поклали. Пахучий, теплий ще, із шкоринкою золоту. Це від вогню позолота в нього.

Та не тільки від вогню. Золоте зерно на борошно мололи. А зерно в золотому колоску на стеблині гойдалося, срібною росу вмивалося, золоте сонячне проміння в себе увібрало. Від сонця позолота у хліба. Та чи тільки від нього?

Золоті роботящі руки зерно в ріллю посіяли, урожай доглянули і зібрали. Роботящі руки зерно змололи, тісто замісили, хліб спекли. Роботящі руки в дім його принесли, на вишивану скатертину поклали.

І лежить на столі хліб, теплий, пахучий, руками роботящими подарований. Лежить ясний, як сонечко, і ніби промовляє:

— Любіть мене, шануйте, їжте та здоровими будьте!

Спочатку діти працюють за завданнями підручника:

— Прочитай текст мовчки.

— Зверни увагу на вислови: **золотава шкоринка, позолота від вогню, золоте зерно, в золотому колосі, на стеблині золочений, золоте проміння, золоті руки**. У якому значенні вжито виділені слова?

— Підготуйся до виразного читання твору.

Далі йде **словникова робота**. Ставимо запитання учням:

— Чи сподобалось вам оповідання? Чим саме?

Діти одноставно відзначають виразність, яскравість прочитаного твору. Вчитель підкреслить, що говорити і писати яскраво (образно, виразно, емоційно) важливо для того, щоб викликати інтерес слухачів і читачів.

— Чим досягається яскравість, образність мовлення у прочитаному оповіданні?

Учні зазначають, що автор красиво описує хліб. Ще раз звертаємо їхню увагу на образні засоби оповідання. Завдання:

— Письменниця, описуючи хліб, вживає декілька образних висловів зі словом **золотий**. Давайте випишемо ці вислови у стовпчик і пояснимо їх значення.

Для другокласників таке завдання здається простим лише на перший погляд. Як правило, в роботу включаються 5—6 учнів у класі. Звернувшись до тексту, колективно з'ясуємо, що **золоте зерно** у ріллю "золоті роботящі руки посіяли", **золотий колос** визрів на сонці, під **золотим промінням**, а тому особливо дорогоцінний. У висловах **золоте зерно** і **золотий колос** прикметник "золотий" означає "високоякісний". У вислові **золоті руки** цей прикметник також означає якість, але дещо іншу — це роботящі руки. В обох випадках прикметник "золотий" вжито в переносному значенні. Такі прикметники називаються епітетами. Записи у зошитах:

Епітети — це прикметники, вжиті в переносному значенні.

Приклади до цього визначення діти знаходять і записують самостійно. Перед цим у класі варто провести мовленнєву розминку: вчитель називає словосполучення з прикметниками в прямому значенні, а учні з такими ж прикметниками — в переносному, наприклад:

ясний день — ясний погляд
теплі руки — тепла зустріч
добра людина — добра справа
дерев'яний стілець — дерев'яна голова
м'який хліб — м'який характер і т.д.

Однак робота над художнім твором не повинна зводитися до набору епітетів, порівнянь та інших засобів художньої виразності. Аналіз образних засобів мови на уроках читання в 2—4 класах повинен допомогти дітям відчутти цілісність художнього образу і адекватно співпереживати героєві. На зміну лінгвістичному аналізу тексту, що мав місце на початку навчання, коли предметом розгляду ставали лише окремі засоби художньої виразності, вилучені з образної тканини твору, приходиться літературознавчий принцип аналізу, який передбачає розгляд цілісного художнього образу.

Покажемо це на прикладі аналізу оповідання В. Сухомлинського "Я хочу сказати своє слово".

Катерина Іванівна повела своїх маленьких першокласників у поле. Був тихий осінній ранок. Високо в небі летів ключ перелітних птахів. Вони тихо курликали, і від цього в степу було сумно. Учителька сказала дітям:

— Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про осіннє небо. Хай кожен з вас добре для цього в рідній мові красиві і точні слова.

Діти притихли. Вони дивилися в небо і думали. Через хвилину всі заговорили: "Небо синє-синє... Небо голубе... Небо чисте..." І все. Діти знову і знову повторювали одні й ті самі слова: синє, голубе, чисте.

Збоку стояла маленька Валя.

— А ти, Валю, що хочеш сказати? — запитала Катерина Іванівна.

— Я хочу сказати своє слово.

— Яке ж твоє слово про небо?

— Небо ласкаве... — тихо сказала дівчинка й усміхнулася.

Діти притихли. Вони враз побачили в небі те, чого не бачили досі: "Небо сумне... Небо тривожне... Небо зажурене... Небо холодне..."

А небо грало, трепетало, дихало, як жива істота. І діти дивилися в його сумні сині-сині осінні очі.

Запитання і завдання до тексту:

— Чому діти не змогли відразу дібрати "красивих і точних слів" про осіннє небо?

Відповіді учнів: "тому що вони звикли чути про небо одні і ті ж слова"; "тому що діти були неухважні, неспостережливі".

— Що змінилося після Валиних слів?

— Дівчинка пробудила уяву однокласників, допомагла їм побачити в небі те, чого вони не бачили досі.

Виразно прочитавши останні два абзаци оповідання, наголосимо, що епітети, дібрані учнями до слова "небо", перетворили його на живу істоту: *"небо грало, трепетало, дихало"*. Підсумовуючи спостереження над текстом, зауважимо, що природа, навколишній світ змінюється від одного нашого ставлення. Наша допитливість, чуйність допомагає побачити і почути чарівні фарби і звуки, справжні живі образи неба, зірок, дерев, квітів, природних явищ тощо.

Використовуючи прийом вибіркового читання, звертаємо увагу учнів на образні засоби мови художнього твору: епітети, метафори, порівняння. Аналіз художнього твору повинен проходити ненав'язливо, так, щоб у ході роботи з текстом зростало здивування і захоплення дітей майстерністю письменника чи поета, щоб за кожним словом і кожним рядком вони побачили яскраву картину і раділи цьому відкриттю.

Наведемо приклад такої роботи на уроці читання в 3 класі за віршем М. Рильського "Дівчина".

*Бджілки золотисті
В квітах літають,
Роси перлисті
З трав опадають.*

*З золота зіткане сяєво ллється,
Ліс в нім купається, листя сміється.*

*В шатах зелених
Вийшла дівчина,
В косах студені
Роси-перлини.*

*З золота зіткане сяєво ллється,
Ліс в нім купається, листя сміється.*

*В квітах барвистих
Дівчина сяє,
В оченьках чистих
Сонечко грає.*

*З тих оченяток сяєво ллється...
Дівчина літом веселим зоветься...*

Перечитуючи з учнями першу строфу вірша М. Рильського, вчитель просить їх назвати епітет, за допомогою якого автор описує роси (перлисті).

— Як ви розумієте його значення?

— Роси, немов перлини.

— Підберіть до нього близькі за значенням слова (срібні, дрібні, блискучі, прозорі).

— Як ви думаєте, чому автор вибирає саме епітет "перлисті"?

Колективно доходимо висновку, що цей епітет походить від слова "перли" — коштовні прикраси. Він передає особливе захоплення поета літом, сонцем, у якому все сяє, підкреслює, що це абсолютно незвичайна пора, в ній багато чудесного. Крім того, слово "перлисті" більш виразне, воно наповнює вірш особливою чарівністю. Цей епітет гармонійно поєднується з іншими образними засобами вірша — "бджілки золотисті", "з золота зіткане сяєво", з допомогою яких автор створює яскравий, осяйний образ дівчини-літа.

Для розвитку яскравих образних уявлень учнів на основі прочитаного учитель використовує прийом ілюстрування тексту. Як показує практика, під час читання ліричних віршів найбільш доцільні такі його різновиди: розглядання готових ілюстрацій, а також словесне і музичне ілюстрування.

Роботу над образними засобами проводимо під час повторного читання, аналізу твору. У процесі аналізу найчастіше ставляться такі запитання:

- Якими словами автор називає предмет, героя?
- Чому автор використовує саме це слово?
- Чому ви думаєте, що воно точніше, виразніше?
- Чому більше підходить до тексту це слово, ніж підібране нами?
- Які думки (почуття) воно викликає?

Оволодіння образністю мовлення говорить про сформовані вміння учня вживати слова в прямому і переносному (метафоричному) значеннях, сприймати і оцінювати зображально-виражальний аспект висловлювання, відчувати емоційно-оцінні конотації слів. Ці вміння є показником загальної культури людини, її інтелектуальних здібностей.

Результати дослідження. У ході такої роботи діти запам'ятовують образні вислови, застосовують їх у власних усних і письмових висловлюваннях. Літературний твір дає дитині готові образні мовленнєві форми, якими вона оперує. Дослідження доводить, що наслідування у даному випадку не є сліпим копіюванням, точним повтором. Це реакція дитини на прочитане, зумовлена рівнем її образного мислення і конкретною мовленнєвою ситуацією. Поки відбувається становлення дитини як мовця, наслідуване допомагає їй, нерідко заміняє власну думку. Але як тільки закріпляться її літе-

ратурні, мовленнєві навички, дитина сама відкине наслідування. Завдання педагога на етапі наслідування — не опікувати учнів надмірно, а надати їм самостійності у своїх спробах, підвести до активного, творчого наслідування, допомогти осмислити твір, який стане поштовхом до власної творчості.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: затв. Постановою Кабінету міністрів України від 20 квітн. 2011 р. № 462 // Початкова школа. — 2011. — № 7. — С. 1—18.
2. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2—4 класи. [Електронний ресурс] — Режим доступу до прогп.: http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/02_lit_chit.pdf
3. Пустовойт В. Г. От слова к образу / В. Г. Пустовойт. — 2-е изд. — К. : Рад. шк., 1974. — 189 с.
4. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй; пер. с итал. / Дж. Родари. — 2-е изд. — М. : Прогресс, 1990. — 192 с. — С. 10.
5. Російчук Т. А. Образні компоненти в структурі становлення писемного мовлення дітей: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. А. Російчук. — К., 2004. — 17 с.
6. Савченко О. Я. Читанка: підручник для 2 класу / О. Я. Савченко. — К. : Освіта, 2002. — Ч. 1. — 126 с.

В статье рассмотрены особенности работы над эпитетами как выразителями образности на уроках чтения во 2—4 классах. Автор демонстрирует эффективные приемы анализа языковых средств, с помощью которых создаются художественные образы. Это: 1) прием выборочного чтения, 2) наблюдение над художественным текстом, 3) словарная работа, 4) различные формы иллюстрирования текста.

Ключевые слова: образность речи, образные средства, художественный образ, поэтический образ, чтение, восприятие, переносное значение, эпитет.

The article describes the features of the above epithets as spokesmen imagery on reading lessons in 2—4 classes. The author demonstrates effective methods of linguistic analysis tools to help create artistic images. They are: 1) acceptance of selective reading, 2) the observation of the literary text, and 3) the work of the dictionary 4) illustrate the various forms of text.

Keywords: speech, imagery, figurative means, artistic image, a poetic image, reading, perception, figurative meaning, the epithet.

Заочний круглий стіл

"Компетентнісний підхід в літературній освіті"

УДК [373.5.016:82]:[373.5.015.31:7]

Естетичні орієнтири сприйняття літератури: до проблеми компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті

Людмила Нежива,

кандидат філологічних наук, доцент
Луганськ

У статті окреслено сутність великостильової компетентності, результатами сформованості якої є створення естетичних орієнтирів у літературі, що забезпечують належне сприйняття різностильових художніх творів, сприяють збагаченню естетичного досвіду.

Ключові слова: естетичний розвиток, літературний напрям, великостильова компетентність, інтерпретаційні ключі, емоційно-художня рефлексія.

У сучасній освіті активно розробляється й впроваджується компетентнісний підхід, покликаний забезпечити готовність особистості до здійснення особистісного екзистенційного вибору, взаємодії із світом і соціумом, успішної реалізації своїх можливостей. У створенні компетентнісної моделі непересічне значення має літературна освіта, що за умов якісної організації навчального процесу сприяє формуванню широкого спектру компетентностей. Оскільки література як мистецтво слова є невичерп-

ною скарбницею духовної культури, джерелом естетичного розвитку, актуалізація її потужного націєтворчого та виховного потенціалу впливає не тільки на інтелектуальний розвиток учнів, а й на формування в них особистісного образу світу з діяльнісно-ціннісною основою. Таким чином, рівень естетичного досвіду часто визначає культуру виявлення почуттів особистості, емоційну чутливість у сприйнятті різноманітних явищ життя, вектор дій і вчинків.

Державним стандартом базової і повної середньої освіти передбачено формування літературної компетентності, презентовану як предметну, складниками якої є емоційно-ціннісна, літературознавча, загальнокультурна, компаративна компетенції особистості. У методиці викладання української літератури до проблем формування літературної компетентності зверталися Л. Мозгова, А. Фасоля, Л. Фурсова, В. Шуляр, Т. Яценко та ін. Зокрема, Т. Яценко розглядає літературну компетентність як сукупність субкомпетентностей: загальнокультурної, читацької, комунікативно-мовленнєвої, ціннісно-світоглядної [9, с. 9], В. Шуляр перевіряє її рівень сформованості за аксіологічною, літературознавчою, комунікативно-мовленнєвою, культурологічно-порівняльною, діяльнісно-операційною, інформаційною компетенціями [8, с. 39—52]. Попри деяку термінологічну неузгодженість компетентнісних моделей, їх змістова спорідненість зумовлена специфікою літератури як мистецтва слова, урахуванням її впливів на формування культурних та етнокультурних орієнтирів, розвиток мовленнєво-комунікативної діяльності, а ще можливостей духовно та інформаційно збагачувати особистість.

Продовжуючи розпрацьовувати літературну компетентність, відзначимо важливість формування в старшокласників її великостильової складової, оскільки вільне оперування знаннями про літературні напрями сприятиме глибокому розумінню художнього тексту й засвоєнню виражених у ньому духовних цінностей. Оволодіння літературознавчими ключами забезпечуватиме результативність читацької діяльності, формування образу світу шляхом осягнення світоглядних та естетичних пріоритетів різних художньо-стильових парадигм, проектування засвоєних з мистецтва ціннісних категорій на власне життя. У шкільній літературній освіті головним предметом вивчення є літературний твір, тому великостильову компетентність, результати сформованості якої націлено, передусім, на розуміння різностильових художніх текстів, розглядатимемо як складову літературної компетентності.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування великостильової компетентності, окреслення індикаторів її сформованості в старшокласників. У зв'язку з цим виникає потреба: дефініювання компетентності в галузі літературних напрямів; деталізація умов її формування, визначення змісту основних компонентів (освітньо-змістового, мотиваційного, ціннісно-сміслового, діяльнісно-практичного, емоційно-рефлексивного).

Науковці розуміють компетентність як: "сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-сміслових

орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально і особистісно значимій сфері" [7, с. 64]; "особистісний результат навчальної діяльності", "досвід ефективної діяльності (ефективного функціонування) в межах певної компетенції" [2, с. 61]; "утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності [1] тощо. Згідно з висновками зарубіжних і вітчизняних дослідників [1; 2; 3; 7; 8; 9], це поняття складне, інтегроване (поєднання знань, установок, діяльності), тому заслуговує на увагу питання його структури. Зокрема, І. Зимня стверджує, що компетентність складається із мотиваційного, поведінкового, ціннісно-сміслового та емоційно-вольового аспектів [3, с. 25—26], українські вчені називають такі її складники: когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий [2, с. 61]. Спираючись на дослідження М. Голованя, Н. Голуб, І. Зимньої, А. Хуторського [1; 2; 3; 7] та ін., визначимо найважливіші компоненти компетентності, якими оперуватимемо у цьому дослідженні: оволодіння знаннями, уміннями, важливими для розв'язання освітніх завдань та життєдіяльності особистості (освітньо-змістовий); стійка мотивація до отримання знань, самоосвітньої діяльності, творчості (мотиваційний); засвоєння системи національних і загальнолюдських цінностей, формування духовно-ціннісного відношення особистості до світу (ціннісно-смісловий); здатність застосовувати знання на практиці, ефективно розв'язувати завдання у визначеній предметній галузі з можливістю максимальної реалізації особистісних здібностей (діялісно-практичний); активізація рефлексивної властивості особистості, емоційна регуляція проявів компетентності (емоційно-рефлексивний).

Таким чином, **великостильову компетентність** розуміємо як сукупність властивостей особистості (знань, умінь, мотиваційних, ціннісних та емоційних установок), що виявляються в свідомому застосуванні інтерпретаційних ключів до вивчення різностильових творів українського письменства; успішній реалізації знань про літературні напрями, течії в самостійній читацькій діяльності; вільному оперуванні стильовими естетичними орієнтирами літературно-мистецького простору в життєдіяльності та творчості.

Деталізуємо умови сформованості великостильової компетентності в учнів старших класів загальноосвітньої школи в таблиці:

| Літературна компетентність | |
|---|---|
| Великостильова літературна компетентність | |
| Освітньо-змістовий компонент | <p>Знання і розуміння:</p> <ul style="list-style-type: none"> — системи теоретико-літературних понять, що є специфічним інструментарієм до розуміння літературних творів; — специфіки літературних напрямів і течій (бароко, класицизму, сентименталізму, романтизму, реалізму, натуралізму, імпресіонізму, символізму, експресіонізму, неоромантизму, неокласицизму, неореалізму, необароко, екзистенціалізму, футуризму, сюрреалізму, постмодернізму); — головних репрезентантів великих стилів; — різних форм художнього відтворення дійсності, змістових пріоритетів, зумовлених естетикою великих стилів; — феномену синтезу великих стилів у літературному творі, творчості письменника; — стильової специфіки тем, мотивів, пафосу, образів, мови, художніх засобів літературного твору; — зв'язок розвитку жанрів з естетикою літературного напрямку. |
| | Інші складові літературної компетентності |

| | |
|---|--|
| М о т и - в а ц і й н и й компонент | Потреба набуття досвіду: — орієнтування в літературно-мистецькому просторі; — читання і розуміння різностильових текстів; — естетичної взаємодії з художнім твором. |
| Ціннісно- смысловий компонент | — Збагачення естетичного, духовного, життєвого досвіду шляхом засвоєння художнього образу світу, зміни якого конститууювали естетику літературних напрямів; — засвоєння системи національних і загальнолюдських цінностей. |
| Діяльнісно- практичний компонент | — Тлумачення назви напрямку; — систематизація й узагальнення складної теоретичної інформації про літературні напрями і течії; — асоціювання літературного напрямку, течії з певними художніми творами і письменниками; — виявлення ознак літературного напрямку, що є стильовою домінантою в художньому творі; — здійснення аналізу та інтерпретації творів української літератури з урахуванням принципів художнього мислення представників різних літературних напрямів; — встановлення діалогу з автором твору, усвідомлюючи його світоглядні орієнтири, що формувалися під впливом культурних, історичних, соціальних умов доби. — зіставлення різних стильових явищ, виявлення їх художньої своєрідності, а також ознак впливу і взаємодії, що ілюструє традиції та безперервність літературно-мистецького процесу. — здійснення самостійного стильового аналізу художнього твору, що забезпечує глибоке проникнення в естетичну тканину тексту; — оперування універсальними інтерпретаційними ключами в самостійній читацькій діяльності; — особистісний вибір лектури для самостійного читання за інтересами, виявленими до якогось із стилів; — можливість вести діалог на загальні теми про художню літературу і свої естетичні уподобання. |
| Емоційно- рефлексив- ний компо- нент | — Розширення чуттєвого діапазону сприйняття різностильових текстів; — налаштування на відповідний рівень емоційно-художньої рефлексії у процесі читацької діяльності. |

Повноцінне сприйняття різностильових художніх творів вимагає від читачів оволодіння особливими здатностями, адже кожен з літературних напрямів конститує певну естетичну систему, розуміння якої забезпечує глибоке інтелектуально-емоційне засвоєння літературного твору. Погоджуємося з думкою М. Моклиці: "Не усвідомивши стилю конкретного твору, ми неминуче зіб'ємося на буквально значення слів або накидання текстові того, чого в ньому насправді немає" [4, с. 57]. Тому зміст великостильової компетентності потребує уточнення відповідно до вивчення літературних напрямів, стильові риси яких стихійно поєднуються в художньому творі. Отож визначимо індикатори сформованості найважливіших складових цієї компетентності за художніми напрями і течіями, які вивчаються на уроках української літератури в старших класах.

Реалістична складова:

— розуміння особливостей творення реалістичної літератури на засадах повноти і достовірності відображення об'єктивної дійсності;

— здатність аналітично заглиблюватися у відтворені реалістами суспільні процеси, проблеми буденного життя;

— характеризування реалістичних образів з урахуванням соціальної та побутової зумовленості їх творення, типовості зображення;

— встановлення діалогу з автором, який, художньо узагальнюючи пізнання об'єктивної дійсності, втілював свої ідеали в канву літературного твору;

— розуміння ролі реалістичних портретів, пейзажів, інтер'єрів, відтворених у деталях, відповідно до законів пізнавального зображення;

— усвідомлення і особистісне засвоєння гуманістичних ідеалів письменників-реалістів.

Індикаторами сформованості натуралістичної складової великостильової компетентності є:

— аналіз та інтерпретація натуралістичних творів з позиції "наукової об'єктивності";

— сприйняття натуралістичних творів як резонансних фактів дійсності (часто низьких, брутальних), що вражають уявлення й спонукають до рефлексії;

— характеризування натуралістичних образів з урахуванням фізіологічної та психологічної зумовленості їх творення;

— розуміння публіцистичності та документалізму натуралістичних творів, значення застосування письменниками-натуралістами професійної лексики, грубої розмовної мови, жаргонізмів тощо;

— усвідомлення наслідків неконтрольованого вивільнення біологічних інстинктів, нездоланної прірви між жажливим, збоченим, потворним та ідеальним.

Індикатори сформованості імпресіоністичної складової великостильової компетентності:

— осмислення імпресіоністичного твору через естетику миттєвих вражень, що зумовлює його змістові й формальні категорії;

— розуміння фрагментарності та мозаїчності художньо-композиційної структури художнього твору, що складається з імпресій;

— коментування художніх імпресій, кольорових, звукових, дотикових та інших чуттєвих властивостей художніх образів, у яких втілено естетичне ставлення до зображуваного, відчуття, настроїв;

— асоціювання малярських та літературних імпресій;

— емоційне відтворення імпресій із збереженням образної палітри;

— створення власних імпресій за законами імпресіоністичного стилю;

— прагнення гармонії внутрішнього і навколишнього світу, розуміння краси довкілля як цілющої сили, джерела життєвої енергії.

Індикатори сформованості експресіоністичної складової великостильової компетентності:

— розуміння мистецької мети відтворення художньої дійсності експресіоністами, що полягає у надзвичайній силі вираження емоційних поривів;

— осмислення літературного твору з урахуванням естетики художньої експресії, максимальної емоційної напруги катастрофічного світовідчуття людини;

— розуміння стрибкоподібності та уривчастості сюжетно-композиційної структури та мови твору, зумовленої виплеском концентрованої емоції;

— асоціювання малярської, літературної, театральної та кіно-експресії;

— усвідомлене сприйняття емоцій, переживань, імпульсивних думок і дій героїв та суспільних потрясінь, що чинили негативний вплив на духовність людини, викликали "почуття на межі".

Індикатори сформованості символістичної складової великостильової компетентності:

— розуміння символу як стильової домінанти, що зумовлює змістові та формальні особливості художнього твору;

— встановлення діалогу з автором, інтуїтивне розгадування художньо зашифрованої таємниці, того загадкового невидимого, що відчув і на що натякнув автор у художньому творі;

— емоційне та інтелектуальне сприйняття багатозначності символів, унікальної метамови символізму, позначеною музичальністю;

— асоціювання літературного символу з музичним, образотворчим;

— відчуття естетики краси, породженої буттям.

Про сформованість неоромантичної складової великостильової компетентності свідчитимуть такі властивості:

— аналіз та інтерпретування художнього твору з урахуванням стильового синтезу романтизму та модернізму;

— усвідомлення національного образу світу, художньо відтвореного через екзотичні теми і сюжети, пов'язані з різними часами і народами, фантастичним і реальним середовищем;

— осмислення специфіки неоромантичного образу героя-бунтаря, характеризування його з позицій етичності, волевиявлення, творчої активності;

— засвоєння неоромантичного ідеалу краси людини, спроможної вольовими зусиллями та наполегливою працею досягати омріяного.

Сформованість необарокової складової великостильової компетентності підтверджуватиметься такими властивостями:

— аналіз та інтерпретування художнього твору з урахуванням стильового синтезу бароко та модернізму;

— виявлення трансформації в модерну літературу таких рис, як: химерність, вибагливість форми, універсальність;

— осмислення контрастності зображення людини і світу;

— пояснення алегоричності та метафоричності необарокових творів;

— тлумачення ускладненої образності.

Сформованість неокласицистичної складової великостильової компетентності передбачає:

— аналіз та інтерпретування художнього твору з урахуванням стильового синтезу класицизму та модернізму (зорієнтованість на античну культуру, тяжіння до виразності образу, чіткої структури та актуалізація модерністами сучасних їм тем і проблем);

— розуміння вишуканого естетизму літературного твору, позначеного неокласицистичними рисами;

— тлумачення ремінісценцій, цитат, алюзій з джерел класичної спадщини й візрців вітчизняної культури;

— усвідомлення духовних цінностей, репрезентованих класикою, особливо розуміння самоцінності й величі людини.

Про сформованість неореалістичної складової великостильової компетентності свідчитимуть такі властивості:

— аналіз та інтерпретування художнього твору з урахуванням стильового синтезу реалізму та модернізму (достовірності, філософсько-аналітичного заглиблення в дійсність та ліричної стихії);

— виявлення і осмислення проблем повсякдення, аналітичне сприйняття життєвих сюжетів;

— встановлення діалогу з неореалістичними героями — звичайними, на перший погляд, людьми повсякдення, проте особливими у своїй неповторності;

— визначення художньої деталі, пояснення її ролі в створенні літературного образу;

— осмислення власної життєвої позиції відповідно до вироблених народом критеріїв етики, художньо втілених неореалістами у створенні характерів героїв, проблемах, сюжетах.

Індикатори сформованості екзистенціалістичної складової великостильової компетентності:

— розуміння філософської категорії "екзистенції" як основи художнього мислення письменників-екзистенціалістів;

— оперування філософськими думками екзистенціалістів при аналізі та інтерпретації художнього твору;

— виявлення та глибоке осмислення екзистенційних проблем: абсурдності світу; відчуження особистості, самотності у натовпі; страху, відчаю, страждання; розгубленості перед загрозою смерті; свободи і складності вибору; пошуків сенсу життя, істини; особистісного духовного становлення; самовираження; самоствердження або падіння тощо;

— діалогічна взаємодія з автором, визначення його екзистенційної позиції, художньо втіленої в літературному творі;

— встановлення діалогу з героєм-екзистентом, розуміння неоднозначності його характеру і дій, розмірковування з приводу його індивідуального вибору, сприйняття світу;

— засвоєння позитивної екзистенції, усвідомлення свободи вибору самого себе, творення сенсу свого життя, основою якого є духовність, здоровий спосіб існування, стійкість особистісних переконань.

Про формування сюрреалістичної складової великостильової компетентності йшлося в іншій публікації автора [5, с. 24]. Індикаторами сформованості футуристичної складової великостильової компетентності є:

— усвідомлення деструкції, епатажності, розриву з мистецькими традиціями як основних засад творчості футуристів, тлумачення маніфестів футуризму;

— осмислення футуристичних творів з урахуванням експериментаторства митців, відчуття створеного ними світу речей, предметів, матерії, розуміння фактурності, наочності, візуальності авангардного мистецтва;

— інтелектуальне сприйняття футуристичного захоплення технічною красою, урбаністичних тем з ритмами міського життя, нових механічних образів, мови футуристів — "футуристичного зауму";

— асоціювання літературного футуризму з образотворчим, скульптурним;

— повага до мистецького пошуку, творче засвоєння вольових рис футуристів у виявленні власної оригінальності, побудові перспектив на майбутнє.

Індикатори сформованості постмодерністської складової великостильової компетентності:

— осмислення твору постмодернізму, враховуючи такі його риси, як іронічність, пародійність, поєднання непоєднуваного, абсурдність;

— здійснення інтертекстуального аналізу на різних рівнях (сюжетно-композиційному, образному, мовному, версифікаційному тощо);

— оперування принципом гри під час аналізу та інтерпретації постмодерного твору як основного принципу його творення;

— усвідомлення себе-у-світі, ідентифікація власного "Я" відповідно до сучасного суспільства, односторонніх, національної культури.

Великостильова літературна компетентність як складна багатопланова властивість особистості інтегрується в інші компетентності, впливає на їх формування й стає їх органічним складником. Зокрема, комплекс особистісних якостей старшокласника, що характеризують його мовленнєву культуру та готовність до спілкування значно розширюється великостильовою компетентністю. Знання стилів літературних напрямів дають можливість:

— усвідомити й творчо засвоїти різні відтінки художньої мови: аналітичність мови реалістичного твору, публіцистичність та документальність — натуралістичного, фрагментарність і мозаїчність — імпресіоністичного, надмірну емоційність — експресіоністичного, таємничість і абстрактну символічність — символістичного, вишуканий естетизм — неокласицистичного, філософічність — екзистенціалістичного, експериментаторський заум — футуристичного, складну метафоричність — сюрреалістичного, іронічність і скептицизм — постмодерністського;

— читати текст художнього твору із збереженням стильових засобів виразності;

— відтворювати зміст літературного твору, творчо передаючи його художньо-стильові особливості, наприклад переказ імпресій із збереженням образної палітри, відтворення емоційної наснаги експресії літературного героя тощо;

— інтелектуалізувати діалог про літературний твір, обґрунтовуючи власні висновки літературознавчою, мистецтвознавчою, культурологічною думкою;

— висловлюватися усно і письмово про літературні напрями, їх значення, представників (створювати сенкани, нариси в шкільну літературну газету, писати й виголошувати відгуки, рецензії, анотації);

— створювати власні усні й письмові твори за зако-

нами мистецьких стилів (твір-роздум, твір-факт, твір-імпресія, твір-експресія, твір — фантастична візія тощо).

Таким чином, засвоєння естетичних засад літературних напрямів у процесі аналізу літературних творів сприятиме розвитку естетичного досвіду старшокласників, їх готовності до діалогової взаємодії з мистецтвом і світом. Отож розробки та систематизації потребують методичні засоби, які сприятимуть формуванню великостильової літературної компетентності та її успішній реалізації в життєдіяльності й творчості особистості.

Література

1. Головань М.С. Компетентність і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду [Електронний ресурс] / М.С. Головань. — Режим доступу: http://dspace.uabs.edu.ua/bitstream/123456789/111/1/Holovan_3.pdf.

2. Голуб Н. Компетентнісне навчання — це актуально / Ніна Голуб // Дивослово. — 2012. — № 6. — С. 60 — 62.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. / И.А. Зимняя // Труды методологического семинара "Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы". — М., 2004. — 40 с. — Режим доступа: http://nashaucheba.ru/docs/46/45983/conv_1/file1.pdf.

4. Моклиця М. Стильовий розріз модернізму: полемічні зауваги та практичні настанови / Марія Моклиця // Дивослово. — 2012. — № 5. — С. 51—58.

5. Нежива Л. Формування сюрреалістичної складової великостильової компетентності в старшокласників на прикладі поезій Василя Голобородька / Людмила Нежива // Українська література в загальноосвітній школі. — 2013. — № 3. — С. 22—25.

6. Пахаренко В. Українська поезика / В. Пахаренко. — Черкаси: Відлуння-плюс, 2002. — 320 с.

7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — 541 с.

8. Шуляр В.І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : [навч. посібн.] / В.І. Шуляр. — Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. — 136 с.

9. Яценко Т. Формування компетентного читача на уроках української літератури в основній школі / Таміла Яценко // Українська література в загальноосвітній школі. — 2012. — № 5. — С. 8—10.

Людмила Неживая. Эстетические ориентиры восприятия литературы: к проблеме компетентностного подхода школьного литературного образования

В статье очерчена сущность компетентности старшеклассников в области литературных направлений, результатами формирования которой является создание эстетических ориентиров в литературе, обеспечивающих соответствующее восприятие художественных произведений различных стилей, способствующих обогащению эстетического опыта.

Ключевые слова: эстетическое развитие, литературные стили, компетентность в области литературных направлений, интерпретационные ключи, эмоционально-художественная рефлексия.

L. Nezhiva. Esthetic reference-points of literature comprehension: to the problem of the competent approach of school literary education

In the article it is traced round the essence of senior students' competency in the sphere of literary directions, the result of its formation is the creation of esthetic reference-points in literature, which provide a proper comprehension of creative works of different styles and help to enrich an esthetic experience.

Key words: an esthetic development, literary styles, competence in the sphere of literary directions, interpretational keys, an emotional-artistic reflection.



"Моє село в терновому вінку"

Вивчення творчості Дмитра Іванова в контексті розділу "Література рідного краю"

Ірина Небеленчук,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методики середньої освіти

Кіровоградського ОІППО імені Василя Сухомлинського

У статті розкривається мистецьке багатство та своєрідність життя Єлисаветградщини, пов'язане з визначними постатями степового краю, представлені поети, письменники, літературознавці, які удостоєні Національної премії імені Тараса Шевченка, показані особливості творчого стилю поета Д. Іванова, який народився на Кіровоградщині, лауреата Шевченківської премії.

Ключові слова: видатні люди Кіровоградщини, балада, лауреат, голодомор, дитинство, любов, вічність.

Багата і щедра кіровоградська земля на таланти. Вона подарувала світові відомих художників і хіміків, диригентів і композиторів, літературознавців і мистецтвознавців, педагогів і викладачів, кінорежисерів і співаків.

За високі досягнення талановиті люди відзначаються державними нагородами. Однією з найвищих нагород країни є Національна премія імені Тараса Шевченка, яка вручається за вагомий внесок у розвиток культури та мистецтва у царині літератури, літературознавства та мистецтвознавства, публіцистики та журналістики, кінематографії, музичного, театрального, концертно-виконавського, народного та декоративно-прикладного, образотворчого мистецтва.

Серед представників Кіровоградщини, удостоєних Національної премії імені Тараса Шевченка, варто назвати хорového диригента А. Авдієвського, оперних співачок Є. Колесник та Л. Забілясту, архітектора Г. Урсатія, акторів К. Параконьєва та Н. Крюкову, літературознавця Ф. Сарану, композитора Ю. Мейтуса, художників В. Штолько та К. Лавро (відомий оформленням книг видавництва "А-ба-ба-га-ла-ма-га", ілюстратор творів М. Гоголя, І. Малковича, М. Вінграновського, П. Глазового, Я. Гашека), мистецтвознавця Г. Логвина.

Та найбільше лауреатів високої державної нагороди із когорти поетів і письменників. Так, першим із земляків нашого степового краю отримав цю нагороду письменник В. Козаченко за цикл повістей "Листи з патрона" (1971). У 1996 році за збірку поезій "Вертеп" Шевченківським лауреатом став відомий український поет, критик, уродженець с. Павлиш Онуфріївського району В. Базилевський. У 2006 році почесного звання лауреата удостоївся письменник, головний редактор журналу "Кур'єр Кривбасу", уродженець м. Помічна Добровеличківського району Г. Гусейнов.

Метою статті є презентація творчості Д. Іванова, лауреата Національної премії імені Тараса Шевченка (2010), розкриття основних мотивів поетичної збірки "Село в терновому вінку".

Д. Іванов — ще один уродженець Кіровоградщини, наш земляк, лауреат літературних премій імені Олексія Десняка, М. Островського, державної імені Івана Нечуя-Левицького (1997) та міжнародної української імені Григорія Сковороди (2001).

2010 рік — визначальний рік для поета, нині редактора Чернігівської молодіжної газети "Гарт". Національ-

ної премії імені Тараса Шевченка був удостоєний за поетичну збірку "Село в терновому вінку", що вийшла друком у 2008 році. **Дмитро Йосипович Іванов** народився в с. Тарасівка Новгородківського району Кіровоградської області (автор статті родом із смт Новгородка). Спочатку навчався у Тарасівській, а згодом у Губівській школі, що носила ім'я Дем'яна Бедного (у цьому селі народився поет-байкар Дем'ян Бедний). Визнання прийшло у 1976 році, коли під час семінару молодих літераторів поет Д. Іванов заявив про себе і вразив присутніх новизною тематики та своєрідністю власного поетичного стилю. З того часу й почалася творча діяльність Дмитра Йосиповича. Його "літературним батьком", як він сам зізнавався, був І. Драч. Важливу роль у становленні молодого поета зіграв Б. Олійник. *"Саме два великих поети найбільше допомагали мені у важкі життєві моменти. І провели аж на вершину Тарасової гори, де мені вручили премію"*, — з вдячністю згадує Д. Іванов.

Збірка поезій "Село в терновому вінку" є відображенням спогадів поета про малу батьківщину, де він народився, ріс, пізнав гіркоту повоєнно-напівсирітського життя (батько помер від фронткових ран, коли синові було півтора року, мати виховувала п'ятьох дітей), про повоєнне покоління таких, як і він, дітей, солдатських вдів, невтомних трудівників села. Про село писало чимало поетів, та тільки Д. Іванову доля подарувала звання "поет українського села". Основний мотив збірки — спогад про дитинство та повоєнні роки. Ось як про це говорить сам автор: *"Давно я перейшов біду. / Сирітство, злидні, підлість, щастя. / А пам'яті — не перейду"* [3].

Основні мотиви збірки: голодомор ("Монолог з тридцять третього"), спогади про Велику Вітчизняну війну ("Балада про День пам'яті", "Балада про задрість", "Балада травневого ранку" тощо), повоєнне дитинство ("Монолог мого дитинства", "Балада про гріх"), події реального життя трударів села ("Балада про вино", "Балада про пастуха", "Балада про солдатську вдову", "Балада про осінь і діда"), праця людей на землі ("Балада про руки", "Балада про сінокіс", "Вечір на фермі"), синівська любов до матері ("Балада рідної крові", "Мамина балада", "Молитва моєї матері"), пам'ять про батька ("Балада мого народження", "Монолог з мого дитинства", "Балада про малюнки доньки", "Балада про батька"), відродження Батьківщини ("Осіньна балада", "Балада про білого птаха з чорною ознакою", "Осіньна балада"), безмежна любов до рідного краю, малої батьківщини ("Він стрів мене у

яворах", "Балада вечірнього саду", "По всій Тарасівці горять сади", "Балада про безсмертник", "Білявий хлопчик в білій льолі").

Жанр поезій, який обирає автор, — балада. І це не випадково. В поезіях не лише спогад про дитинство, а й біль втрати, і надія, і віра, і розкриття загальнолюдських якостей, і розповідь про солдатських вдів, пастухів, і про сенс людського буття й оспівування малої Батьківщини. Варто назвати такі балади, як-от: "Балада повернення", "Балада про заздрість", "Балада про вину", "Балада про гріх", "Балада про солдатську вдову", "Балада про воскреслу віру", "Балада про пастуха", "Балада про маминих журавлів", "Балада про батька" та інші. Як бачимо, це не просто віршовані рядки. Це гімн тому куточку, де народився, батькам, людській праці, землякам. І у цьому вирі сільського життя — ліричний герой: хлопчик і юнак, сам поет. Як зазначає В. Базилевський, *"поет не тільки схожий на своїх героїв, він — один із них. Ні кращий, ні мудріший. Дистанція між ним та оточенням майже невидима, і якщо вряди-годи проглядається, то тільки тому, що він людина, яка пише вірші"* [1]. Поет Л. Талалай зізнається, що йому доводилося бачити, як плакали люди, коли Д. Іванов читав свої вірші під час зустрічей. *"І з кожним таким виступом я дедалі більше переконувався у тому, що в особі Д. Іванова маємо найорганічнішого селянського поета. Такого не було ні в 60-х роках, ні пізніше. Д. Іванов побачив у житті селян щось таке, чого не бачили і про що не писали інші поети"* [4, с. 8].

За кожним словом у збірці ховається біль, туга, вина, а також віра, надія, сподівання та любов до рідного краю, своєї землі, на якій народився та живе. Безмежна, осаяна, всеперемагаюча, як ковток свіжого повітря та чистої джерельної води — такою є любов у творчості поета.

Знайомлячись із поезією Д. Іванова, читачі занурюються у світ Добра, Краси, Любові, насолоджуються метафоричністю мови та її багатством. Завдяки розмовній лексиці можуть бачити реальну картину сільського життя. Розповідь у віршах ведеться від першої особи. Однак складається враження, що сам автор говорить із читачем.

Один із основних мотивів збірки — любов до того краю, що називається малою батьківщиною. Коли поет говорить про, "милий сердцю край", його душу сповнює почуття безмежної любові до землі, де він народився. Напевне, таке ніжно-трепетне почуття виникає у кожного в душі. Так, вірш "По всій Тарасівці сади горять", як і багато інших віршів поетичної збірки, сповнений поезією життя. Перед читачем постає жива картина. Таке відчуття, що сама природа своєю рукою торкається до людини: *"В карих зорях пломеніє сміх", "Інгул спросоння схлипує в лозі", "Тоненька стежка темін доганя"*. Природа є свідком і непевності ліричного героя: *"А ти й сьогодні розказати не міг", "І на устах запалених слова / Твій поцілунок знову не гасив"*. Своєрідне обрамлення вірша: *"По всій Тарасівці сади горять" — "В Тарасівці ізнов горять сади", "В мілкій траві ворушаться сліди" — "В мілкій траві ворушаться сліди"* — вказує на плінність життя, його неперервний потік і вічність, на зміну поколінь (сліди). Вічність кохання, життя символізують сади (в останній строфі на це вказує слово "ізнов" та рядок "спомин здавлений колись"). До того ж сади не просто цвітуть, а "горять". Слово містить приховану вказівку на вогонь — *вогонь щастя, вогонь кохання, вогонь життя*. Врешті-решт — вогонь вічності, що ніколи не згасає: *сади, сліди, дощ, трава, любов, зорі* — образи, що є символічними.

У кожного в житті є дорога сердцю людина. Однак найріднішою, найближчою є мама — трудівниця, берегиня, заступниця, приклад, порадиця, охоронниця

(дітей і дитинства, затишку, домашнього тепла, життя). Саме до неї автор звертає слова палкої любові. Мати вимінює в місті батькову шинель на макуху, щоб нагодувати дітей. І яким же смачним видався той шматочок макухи ліричному героєві! Однак він помічає: *"Ноги набрякли у мами, / Очі підпухли чомусь", "То не синці під очима"*. Хлопчик намагається втішити неньку. Щоб заспокоїти її та дати відпочити, він підмів хату й обіцяє слухатися маму ("Монолог з мого дитинства"). Вона ж, мати, звертається "до вічного нашого батька, сохранителя світла й краси" з молитвою вберегти дітей, онуків, правнуків, не полишити їх у біді, адже матері вже покарані недолею, горем і "розп'яті вдівством". Таким є мотив вірша "Молитва матері моєї". Завжди і всюди ліричний герой чує цю молитву, і його найбільше бажання — піклуватися про маму. Турбота про матір не полишає героя навіть тоді, коли мама пішла в небуття. Про це свідчать рядки: *"Скажете, де Ви спинились, / Як Ваша хата нова... / Ви вже там з батьком зустрілись? / Ви вже тепер не вдова?"* Тяжке вдовине життя матері пронизує все ество ліричного героя. Тому важливим для нього є усвідомлення того, що мати зустрінеться з батьком в інфернальному світі, адже це позбавить її вдовства.

Образ матері виникає і в "Провесняній баладі". У цілому вірш розповідає про прихід весни: таниє сніг, дерева мліють від "лоскотунків тепла", гомонить птаство. А в майбутньому ластівки *"мережити будуть блакить", "будуть квіток метелики пурхати..."* І за цим усім проглядає образ матері: *"Мамо, тут усе дише Вами, / А тільки, мамо, де ж Ви", "І так знайомо, так рідно / Мамою пахне рілля"*.

Ще один вірш, в якому постає образ матері, — "Балада про Іванове поле". Старенька мати прийшла на поле попрощатися з сином, оскільки відчуває, що скоро покине цей світ. На перший погляд здається, що "з'їхала раптом баба з глузду". Однак, читаючи баладу, дізнаємося, що на тому полі підірвався її син на тракторі. *"З того дня [...] / Так це поле Івановим люди зовуть"*. І читачі бачать наймовірний біль старенької, який посилюється ще й тим, що мати говорить про те, як син "по снарядах, по мінах" півсвіту пройшов "через люті fronti", "щоби в рідній землі свою смерть відорати". Із розповіді старенької двом товаришам, які їхали до третього товариша та заблукали, читачі дізнаються про тяжку долю жінки-трудівниці, жінки-матері: *"Віджила, відробила, що стане й на двох", "Я тоді степ увесь проповзла на колінах — / Сподівалась хоч клаптик, хоч нитку знайти..."*; *"Склад причаєний... / Ох, як він страшно гримів!", "І відтоді мені [...] / Став темнішати світ, доки й зовсім зчорнів..."*; *"Ось отак все життя, наче рани, по-трати..."* Товариші, які запитували, як знайти дорогу, слухали, затамувавши подих. Автор підсилює біль старенької тим, що зазначає: не тільки товариші не могли нічого сказати у відповідь, оскільки горе матері було надто великим, а й *"чомусь наша "Волга" збіліла, мов крейда, / Довго зрушити з місця ніяк не могла"*.

Образ матері стає домінуючим і в інших віршах поета: "Балада про маминих журавлів", "Мамина балада", "Зимовий пейзаж з мамою, синицею та ягодами на рушнику", "Мама їдуть додому" тощо.

Ще однією дорогою людиною для ліричного героя є батько. Хоча батька давно немає, проте він у серці, в думках, спогадах героя. Він згадує, як *"тато (живі ще!) своїми руками / Такі ловкі шиють мені чобітки"* ("Балада вечірнього саду"), і про те, як батько "кричав охрипло", благаючи лікаря дати життя синові ("Балада мого народження"). Інколи ліричний герой відчуває докори сумління від того, що давно не відвідував могилу батька: *"А в тата / Я вже давненько не був"* ("Монолог з мого дитинства"). Батько та мати для автора — найдорожчі

люди на землі, це крила (у символічному значенні), що тримають, даючи приклад і силу для власного злету. Їм він зобов'язаний життям. Поет слушно стверджує: "Зорі над Україною — наших батьків серця". І звертаючись до нинішнього й прийдешнього покоління, заповідає:

*Куди б по тім іти не мусив,
Несу у світ*

(щоб мали й ви)

*Щасливу усмішку матусі
І радість татову:*

— Живи!

Трагедія українського села та його мешканців — одна із ключових у творчості поета. Як зазначає Л. Талалай, "йдеться не про традиційні сільські пейзажі. Це не просто зображення, це власне життя, спогади й пам'ять. Тому не дивно, стверджує Л. Талалай, "що справжнього поета, для якого тема села була б домінантою в його творчості, крім Д. Іванова, не було й нема, і, можливо, не буде" [4, с. 8]. Д. Іванов належить до тієї когорти митців, яких називають "справжніми". Справжній поет, вважає О. Яровий, — "це той, хто розцвічує палітрою святих почуттів убогість земного будня, помічає найнесподіваніші барви веселки навіть у таких картинах — бідності, сирітства, післявоєнної розрухи..." [6].

Творчість Д. Іванова доцільно розглядати під час вивчення розділу "Література рідного краю" з 5 по 11 клас. Види навчальної діяльності можуть бути такі: складання асоціативних куштів або асоціативних ґрон до слів *дитинство, мати, батько, рідний край, село*; робота з епіграфами, що взяті з поетичних рядків поета (про батька, матір); словникова робота, пояснення слів: *перезва, контрабас, буркун, шелюга, рулад, безсмертник, геноцид, голодомор, цимбали, плоть, зваба, половіти, берегиня, рушник (вишиваний), чека, розкрилля, соловіти* та інших; дослідницька робота: розкриття символіки вишиваного рушника, стилю поета, з'ясування подібних мотивів у різних збірках, у творчості інших авторів, порівняння поезій Д. Іванова з поезіями земляків — К. Горчар (с. Інгуло-Кам'янка Новгородківського району), В. Мошуренка (с. Розумівка Олександрівського району) про матір, рідну домівку, сільські видкоколи тощо, застосування риторичних фігур у поезії, таких як ствердження, заперечення, звертання, запитання, дослідження назви збірки (коли звертати до с. Тарасівка з траси, то обабіч дороги ростуть кущі терену до самого села. Якщо брати до уваги цвітіння терену, то назва означає "затишне, мальовниче, гарне". Якщо йдеться про колючі кущі рослини, то ось як говорить сам поет: "Вони [жителі] — справжні герої, в таких жаклих умовах працюють, вирощують хліб і нас усіх годують. Ще намагаються щось робити, сподіваються на добрі переміни, а їх обдурюють. От вам і терновий вінок..."); поетична хвилинка, що передбачає декламування учнями улюблених поезій; творча хвилинка — встановлення відповідності між рядками поезії; проведення гри "Чарівні кубики", на яких записані літери алфавіту, з яких необхідно скласти назви віршів поета; прийом "мікро-

фон" (учні висловлюють враження від поезії); прийом "незакінчене речення" (я вважаю, на мою думку, варто зазначити...); створення таблиці "Реалії сирітського життя" (складається з двох колонок: 1) — життєві реалії: любов, спогад, вина, відчуття присутності людини, якої немає, наслідки сирітського життя, п'ямка потойбічча тощо, 2) — цитати з творів на позначення зазначених критеріїв); висловлювання М. Монтеня, І. Канта, О. Уайльда, А. де Сент-Екзюпері, Л. Толстого, Марка Твена, Ліни Костенко, В. Базилевського, В. Нестайка та інших про дитинство; музична хвилинка: прослуховування музичних творів на вірші Д. Іванова ("Яблуня над шляхом похилилась"); прийом "намисто" зі словами *село, мати, батько, дитинство, Тарасівка*; прийом "сходинки"; постановка запитань до творів (загальні запитання: пояснити символічну назву збірки, назвіть символи поезії Д. Іванова, розкрийте їх значення, пояснити значення алітерації у віршах, символіку терену, тернового вінка в поезії та інші), розгадування кросворда (*додаток, обкл.* 4). Доцільною буде робота з теорії літератури: *балада, епітет, метафора, порівняння, портрет, пейзаж, монолог, анафора, художня деталь, ліричний герой, символ*.

Л. Талалай зазначає, що "Дмитро Іванов залишається вірним собі". У його творах — "незламність, непокірність. В яких — іскра надії" [5] на відродження села, адже "сьогодні воно переживає один із найдраматичніших періодів у своїй історії, літописцем якої можна впевнено назвати Дмитра Іванова" [4, с. 8]. В. Базилевський стверджує, що "Д. Іванов — носій світовідчуття селянства у тому його стані, коли свідомість хоч і зазнала деформацій у лещатах лютого режиму, а все ж не втратила віри в можливість змін і в добре начало в людині" [1]. Символічним є й те, що один наш земляк В. Базилевський високо оцінює поезію іншого нашого земляка Д. Іванова.

Дослідивши поезію Д. Іванова, можемо зазначити, що вона сповнена любові до краю, де народився та живе поет, до всього та всіх. Так ніжно, так душевно може сказати людина, яка має палке серце, сповнене доброти. Тому поезію Д. Іванова мало читати очима. Вона належить до тієї поезії, яку варто читати серцем.

Література

1. Базилевський Володимир. Цеховий майстер Дмитро Іванов / Володимир Базилевський. — [Електронний ресурс]: <http://litakcent.com/2009/11/09/cehovyj-majster-dmytro-ivanov/>
2. Босько В. М. Визначні постаті Степової Еллади / В. М. Босько. — Кіровоград : Видавничий центр "Інформаційна мережа", 2004. — Ч. I. — 376 с.
3. Іванов Д. Й. Село в терновому вінку: Поезії / Д. Й. Іванов. — Чернівці : Трійця, 2008. — 368 с.
4. Талалай Л. Муза з обличчям селянки / Леонід Талалай / Кримська світлиця — № 9—10. — 2011. — Шп. 8.
5. Талалай Л. Муза з обличчям селянки / Леонід Талалай / Українська культура. — № 1—4. — 2010.
6. Яровий О. С. Балади Дмитра Іванова: Система життєвих цінностей / О. С. Яровий. — [Електронний ресурс]: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Lits/2010_26/561_568.pdf

Ирина Небеленчук. "Моё село в терновом венке". Изучение творчества Дмитрия Иванова в контексте раздела "Литература родного края"

В статье раскрывается художественное богатство и своеобразие жизни Елисаветградщины, связанное с выдающимися личностями степного края, представлены поэты, писатели, литературоведы, которые удостоены Национальной премии имени Тараса Шевченко, показаны особенности творческого стиля поэта Д. Иванова, который родился на Кировоградской земле, лауреата Шевченковской премии.

Ключевые слова: выдающиеся люди Кировоградской земли, баллада, лауреат, голодомор, детство, любовь, вечность.

Iryna Nebelenchuk. "My village is in a sloe chaplet". Study of creation of D. Ivanova in the context of section "Literature of native edge"

Artistic riches and originality of life of Elisavetgradshchyni, related to the prominent figures of steppe edge, presented poets, writers, literary critics which awarded with the National bonus of the name of Tarasa Shevchenko open up in the article, the features of creative style of poet D. Ivanova which gave birth on Kirovogradskoy earth, laureate of the Shevchenko bonus.

Keywords: prominent people of Kirovogradshchyni, ballad, laureate, pestilence by hunger, childhood, love, eternity.

"Обніміться ж, брати мої, молю вас, благаю..."

Вивчення послання Т.Г. Шевченка

"І мертвим, і живим, і ненародженим..."

Ольга Добровольська,

старший учитель Панчівської ЗОШ I–III ст.

Новомиргородського району

Кіровоградської області

Мета: проаналізувати зміст і форму поетичного послання, усвідомити та з'ясувати історичні передумови його виникнення, допомогти учням зрозуміти глибину його змісту, суть роздумів поета про причини тяжкого життя поневоленого українського народу та про чинники створення української держави; формувати вміння й навички аналізу поетичного твору в єдності змісту та форми; виховувати в учнів любов до рідного слова, а через нього — до України, велику повагу до Шевченка та його геніальної творчості.

Обладнання: портрет Т. Г. Шевченка, збірка "Кобзар", Біблія, тексти поезії.

Хід уроку

I. Організаційний момент. Емоційна готовність учнів до уроку

II. Актуалізація опорних знань

1. Бесіда.

— Чи знайомий вам жанр послання? Назвіть відомі вам твори жанру послання та їх авторів. (*Послання І. Вишенського, "Тренос" М. Смотрицького.*)

— У чому особливість полемічної літератури? (*Послання бувають громадського, дружнього чи інтимного характеру; адресовані групі людей чи одній особі; адресат може бути конкретно визначений або ж узагальнено-збірний; послання бувають інформативного, повчального, сповідального чи викривального характеру.*)

— Чому, на вашу думку, Тарас Шевченко звертається до жанру послання?

— Ліричним чи ліро-епічним є його твір? (*Це ліричний твір, хоч за обсягом є поемою.*)

— Чим особлива дата написання послання Т. Г. Шевченка? Про що вам говорять дати: 14 грудня 1825 року та 14 грудня 1845 року? (*Поезія Шевченка приурочена 20-й річниці повстання декабристів. Тому знову постає питання прогресивної діяльності передового дворянства.*)

III. Оголошення учителем теми, мети уроку

1. Мотивація навчальної діяльності.

Учитель. "Послання" Т. Шевченка для поглибленого розуміння змісту обов'язково потребує історичного коментування. Тому напередодні уроку ви отримали випереджальні домашні завдання. (Домашнє завдання до уроку: 1. З історії українського козацтва: дії козацтва до 1654 року та після, в чому слава та ганьба козаків; 2. Вивчення коментарів до "Послання" та самостійне ознайомлення з текстом.)

2. Бесіда.

— Яке враження справила на вас поезія "І мертвим, і живим, і живим..."? Чи є вона актуальною в наш час?

— Чому епіграфом до твору взято вислів з Біблії? На що він натякає і до кого звернений? (*Звернений до дворян, які говорять, що люблять свій народ, ближнього, є вірними, а насправді знущуються з простого люду.*)

— Чому ліричний герой звертається саме до дворянства? Яким було тогочасне дворянство? (*Єдиним прогресивним класом було дворянство, простий народ був темний і неосвічений. Але тогочасне дворянство також було різне: поміщики, інтелігенція.*)

— Чи є щось незвичайне в заголовку поезії? Про що ми з нього дізнаємося? На що вказує така детальна інформація про адресата звернення? (*17 слів конкретизують призначення, вказується жанр твору та адресат, просторово-часові рамки.*)

— Яким епітетом автор характеризує своє послання? (*Дружнє.*)

— Яким постає перед читачем ліричний герой? Чи проникаємо ми довірою до його почуттів та висловлювань? (*З перших рядків поезії бачимо, що ліричний герой — надзвичайно вразлива людина, патріот своєї землі, добре знає її історію, про це свідчать численні алюзії, він знає і світову культуру та історію.*)

— У якому світі живе ліричний герой? Чи має він однодумців? (*Герой самотній, світ йому близький (рідний край), але водночас і чужий, бо це є пекло на землі.*)

— Яке його ставлення до світу? Чи намагається змінити щось? (*Звертається з проханням до свідомих українців змінити все на краще, вказує шляхи, як це зробити.*)

— Із даного на картках переліку слів, що позначають інтонаційне спрямування змісту твору, виберемо найважливіші, найбільш детально розкриті автором в поезії почуття та дії. (Вітання, пересторога, наказ, прохання, радість, гнів.) (Учні вибирають ті слова, що зустрічаються в посланні, заповнюють таблицю "Почуття ліричного героя та засоби їх вираження".)

— Дослідимо за текстом, якими засобами автор виражає почуття гніву, висловлює прохання та застерігає своїх земляків від лиха. Дані дослідження запишемо в таблицю з розділами: *гнів, пересторога, прохання.*

3. Запитання до учнів у ході складання таблиці та схеми:

— Чи є у Шевченка певна система вираження цих почуттів? (*Спочатку — гнівається, застерігає, і врешті-решт — просить.*)

— Які рядки поезії виражають гнів? З чим він пов'язаний? (*Записати у таблицю ключові фрази.*)

— Як характеризує автор українське панство?

— Які художні засоби використовує поет, висловлюючи гнів? (*Метафори, інвективу.*) Яка їх роль? (*Підсилюють гнів ліричного героя.*)

| Таблиця | | |
|---|--|--|
| Гнів | Пересторога | Прохання |
| Українське панство: Оглухли, не чують; Кайданами міняються, Правдою торгують. І господа зневажають, — <i>Людей запрягають</i> <i>В тяжкі ярма. Орють лихо,</i> <i>Лихом засівають (метафори)</i> недолюди, Діти юродиві! | А що вродить? Побачите, Які будуть жнива! | Полюбіте щирим серцем Велику руїну! Розкуйтеся, братайтеся! |
| І знову шкуру дерете З братів незрящих, гречкосіїв. Ох, якби те сталось, щоб ви не вертались, Щоб там і здихали, де ви поросли! (інвектива) | Бо лихо вам буде! Розкуються незабаром Заковані люди, Настане суд, заговорять І Дніпро і гори! І потече сторіками Кров у синє море Дітей ваших... | СХАМЕНІТЬСЯ! будьте люди Умійтеся! образ Божий Багном не скверніте, Не дуріте дітей ваших, Що вони на світі На те тільки, щоб панувать. |
| Якби ви вчилися так, як треба, То й мудрість би була своя. Славних прадідів великих Правнуки погані! ...І всі мови Слов'янського люду — Всі знаєте. А своєї Дасть бі... | Колись будем І по-своєму глаголять, Як німець покаже Та до того й історію Нашу нам розкаже. | Подивіться лишень добре, Прочитайте знову Тую славу. Та читайте Од слова до слова, Все розберіть... та й спитайте Тоді себе: що ми? Чий сини? яких батьків? Ким? за що закуті? |
| Чого ж ви чванитесь, ви! Сини сердешної України! Що добре ходите в ярмі, Раби, підніжки, грязь Москви, Варшавське сміття | Бо хто матір забуває, Того бог карає, Того діти цураються, В хату не пускають. Чужі люди проганяють, І немає злomu На всій землі безконечній Веселого дому. | Учітесь, читайте, І чужому навчайтесь, Й свого не цурайтесь. |
| ЗАГАЛЬНИЙ ВИСНОВОК: Обніміте ж, брати мої, Найменшого брата, — Нехай мати усміхнеться, Заплакана мати. Обніміться ж, брати мої, Молю вас, благаю! | | |

— Що має на увазі ліричний герой, згадуючи прадідів, дідів та батьків сучасників? Дослідимо за текстом, який підтекст має зображення минулих подій.

— Отже, світ минулого представлений у творі за допомогою алюзій. Пригадайте, що називається алюзією.

— Знайдіть у тексті та впишіть у схему всі вислови, що стосуються прадідів, дідів, батьків.

| Історичне минуле | | |
|--|--|--|
| Прадіди | Діди | Батьки |
| "Славних прадідів великих..." | Дідами крадене добро... Живу славу дідів своїх...(ірон.) Діла незабуті Дідів наших. Тяжкі діла!.. | Кров свою лили Батьки за Москву і Варшаву І вам, синам, передали Свої кайдани,.. Живу славу [...] батьків лукавих... (ірон.) |
| ↑ | ↑ | ↑ |
| Наливайко, Богун, Гонта, Залізняк, Сагайдачний | Іван Брюховецький, Павло Тетеря, Юрій Хмельниченко | Запроданці Москви і Польщі, поміщики ("московська грязь...варшавське сміття") |

Рис. 1. Зв'язок поколінь у посланні

— Хто були в реальному житті "діди" та "батьки лукаві"? (Іван Брюховецький, Павло Тетеря, Юрій Хмельниченко, які зрадили козацькі ідеали вільної України, батьки — потомки гетьманів — стали поміщиками, гноблять народ.)

— Які тяжкі гріхи дідів та батьків має на увазі автор? (Гетьмани зрадили інтереси народу, пішли на угоду з Московією та Польщею, накликали один на одного турків, татар, польську шляхту, царські війська, внаслідок чого Україну було спустошено.)

— Який художній засіб використовує автор в рядках "Живу славу дідів своїх і батьків лукавих..."? (Іронія.)

— Про яку "славу" йде мова? Чим дорікає Шевченко своїм сучасникам? Підтвердіть відповіді цитатами з тексту.

— Чи є у тексті зображення майбутнього? (Так, воно звучить у пересторогах та у фіналі твору.)

Обговорення розділу таблиці "Пересторога".

— Які перестороги звучать з уст ліричного героя?

— Якими художніми засобами автор передає неминучі страшні наслідки байдужості української інтелігенції? (За допомогою гіпербол автору дається підсилити напруженість тексту, показати жахливість і неминучість зображеного майбутнього: "Заговорять і Дніпро, і гори, і потече сторіками кров у синє море".)

— Чи правдивим, на думку автора, є відображення історичних подій в українській історії? Що на це впливає? (Українці не "вчать так, як треба", не мають власної думки, не знають своєї мови й історії.)

— На які п'ять важливих історичних і доленосних питань має знати відповідь кожен справжній українець? ("Хто ми? Чиї сини? Яких батьків? Ким? За що закуті?")

— Зачитайте рядки, в яких автор говорить про самотність української держави, її культури. ("Немає іншої України...")

— За якої умови Україна знову може повернути собі колишню славу, стати незалежною державою? ("Подивіться лишень добре, / Прочитайте знову / Ту ю славу. / Та читайте / Од слова до слова"; "Учітесь, читайте, / І чужому научайтесь, / Й свого не цурайтесь".)

— Чи вірить Шевченко у можливості української інтелігенції? (Так, вірить, тому його гнівні промови та застереження кожного разу змінюються проханням.)

Робота за розділом таблиці "Прохання".

— Зачитайте з тексту, з якими проханнями звертається ліричний герой до українців?

— Кого Т. Шевченко називає братами? До чого він їх закликає? (Братами називає усіх українців, названих в заголовку; найменшим братом — простий народ.)

— Яким є фінал твору? Про що він свідчить? (Фінал оптимістичний, ліричний герой вірить у щасливе майбутнє рідної землі та закликає до єднання.)

— Яку роль відіграє алегоричний образ матері? (Мати — берегиня роду — рідна земля — вільна та щаслива Україна.)

4. Прийом "Мікрофон".

— Чи можна стверджувати, що "Посланіє" є кодекс-

сом честі кожного українця, його морального вибору в усі часи? (Учні по черзі висловлюють свої думки щодо морального вибору кожної людини.)

5. Заключне слово вчителя, оцінювання учнів.

Так, дійсно, ми переконалися, що у вірші-посланні Шевченко порушує тему морального обов'язку свідомого громадянина перед власним народом, підказуючи при цьому, де варто, а де ні шукати шляхи розбудови кращого життя. Тому певна кількість висвітлених у творі ідей лишаються актуальними й досі. Лише коли здійсняться всі поетові бажання, коли обіймуть "найменшого брата", тоді настануть для України кращі часи, і "світ ясний, не вечірній тихо засіє... і оживе добра слава..." Закарбуймо в своїй пам'яті рядки цієї безсмертної поезії, бо і ми, як зазначив поет, "ненароджені земляки" його, є адресатом послання, що було спрямоване у вічність.

IV. Домашнє завдання

"Посланіє" Т. Г. Шевченка є скарбницею крилатих висловів та афоризмів. Випишіть їх у робочі зошити із тексту поезії та підготуйтеся обґрунтувати свій вибір, пояснити значення.

Література

1. Степанишин Б. І. Українська література: [підручник для 9 класу] / Б. І. Степанишин. — 7-е вид. — К. : Освіта, 2001. — С. 219—224.

2. Шевченко Т. Г. Кобзар / Т. Г. Шевченко. — К. : Державне видавництво художньої літератури, 1957. — С. 283—289.

"В степу безкраїм за Уралом"

Сценарій літературної вітальні

Лариса Сорокіна,

вчитель української мови та літератури

Смілянської ЗОШ I—III ст. №10, Черкаська обл.

Мета: сприяти формуванню в уяві школярів образу нескореного генія українського народу Т.Г.Шевченка періоду його політичного заслання; розширити знання учнів про поетичний спадок Кобзаря; розвивати емоційну сферу дітей, творче і критичне мислення, зв'язне мовлення; виховувати любов до Батьківщини, поетичного слова, людську гідність, чесність і порядність, естетичні почуття.

Завдання: ознайомити учнів з фрагментами біографічного роману Зінаїди Тулуб "В степу безкраїм за Уралом"; створити умови для емоційного сприйняття учнями лірики Т.Г.Шевченка в біографічному контексті.

Обладнання: портретне зображення Т.Г.Шевченка, комп'ютерна техніка, комп'ютерна презентація, роман З.Тулуб "В степу безкраїм за Уралом", виставка творів Т.Г.Шевченка та критичної і біографічної літератури про нього, музичне оформлення, елементи національних костюмів для учня — "Тараса Шевченка" та декламаторів, свічка у свічнику, захлаявна книжечка (саморобний зшиток), перо, аркуші паперу.

Структура та хронометраж заходу

| | |
|--|--------|
| I. Вступна частина. Обставини арешту Т.Г.Шевченка | 8 хв. |
| II. Основна частина. Художня розповідь про перебування Т.Г.Шевченка у заслання за біографічним романом З.Тулуб "В степу безкраїм за Уралом" | 30 хв. |
| III. Заключна частина. Звернення нескореного Кобзаря до майбутніх поколінь | 2 хв. |

Епіграф: *Хоч доведеться розп'ястись!
А я таки мережать буду
Тихенько білії листи.*

Т.Г.Шевченко

Хід заходу

I. Вступна частина. Обставини арешту Т.Г.Шевченка
Опис дій учасників заходу. Ведучі та декламатори сидять за трьома столиками (по двоє-троє). За окремим столом — учень — "Тарас Шевченко". На столі аркуші паперу, збірки поезій Т.Шевченка тощо. На столі учня — "Тараса Шевченка" — свічка у свічнику, збірка поезій, захлаявна книжечка, перо.

Учень — "Тарас Шевченко" та декламатори виразно читають напам'ять вірші на тлі сумної української мелодії. Учитель підходить до столика, за яким сидить учень — "Тарас Шевченко". Розповідаючи про обставини арешту поета, вчитель запалює свічку. Дійство супроводжується демонстрацією презентації.

Учень — "Тарас Шевченко" (на фоні сумної української мелодії).

Мені однаково, чи буду

Я жить в Україні, чи ні.

Чи хто згадає, чи забуде

Мене в снігу на чужині —

Однаковісінько мені,
В неволі виріс меж чужими,
І, не оплаканий своїми,
В неволі, плачучи, умру,
І все з собою заберу,
Малого сліду не покину
На нашій славній Україні,
На нашій — не своїй землі.
І не пом'яне батько з сином,
Не скаже синові: "Молись,
Молися, сину: за Україну
Його замучили колись".
Мені однаково, чи буде
Той син молитися, чи ні...
Та не однаково мені,
Як Україну злії люде
Присплять, лукаві, і в огні
Її, окрадену, збудять...
Ох, не однаково мені.

Учитель. Цей вірш Т.Г.Шевченко написав у квітні 1847 року в Петербурзі за ґратами каземату так званого Третього відділу. Поета було заарештовано за участь у Кирило-Мефодіївському братстві, таємній політичній організації, заснованій з ініціативи Миколи Костомарова. Під час допитів поет виявив неабияку мужність і незалежність: він не зрікся своїх поглядів і не виказав нікого з братчиків.

Імператор покарав Шевченка набагато тяжче, ніж інших притягнених до слідства братчиків: заслав в солдати до Оренбурга на невизначений термін. На вирок власноручно дописав: "Під найсуворіший нагляд і з заборороною писати й малювати".

Як свідчать матеріали слідства, до таких заходів царат спонукали не стільки ідеї і діла кирило-мефодіївців, скільки твори Шевченка. В усіх документах III відділу особливий наголос було зроблено на поемі "Сон" та на віршах, в яких виразно звучали мотиви соціальної і національно-визвольної боротьби. Мужні, сміливі виступи поета проти самодержавно-кріпосницької системи кваліфікувалися як злочин, вчинений внаслідок "власної зіпсованості".

Учень — "Тарас Шевченко" (на фоні сумної української мелодії)

Душе моя,
Чого ти сумуєш?
Душе моя убогая,
Чого марне плачеш,
Чого тобі шкода? Хіба ти не бачиш,
Хіба ти не чуєш людського плачу?
То глянь, подивися; а я полечу
Високо, високо за синії хмари;
Немає там власті, немає там кари,
Там сміху людського і плачу не чуть.

1-ий декламатор

Он глянь, у тім раї, що ти покидаєш,
Латану свитину з каліки знімають,
З шкурою знімають, бо нічим обуть
Княжат недорослих; а он розпинають
Вдову за подушне, а сина кують,
Єдиного сина, єдину дитину,
Єдину надію! в військо оддають!
Бо його, бач, трохи! А онде під тином
Опухла дитина, голоднеє мре,
А мати пшеницю на панцині жне.

2-ий декламатор

А он бачиш? Очі! Очі!
Нащо ви здалися,
Чом ви змалку не висохли,

Слізьми не злилися?
То покритка попідтинню
З байстрам шкандибає,
Батько й мати одцурались
Й чужі не приймають!
Старці навіть цураються!!
А панич не знає,
З двадцятую, недоліток,
Душі пропиває!

Учитель. Як небезпечного політичного злочинця Тараса Шевченка везли в Оренбург швидко, без перепочинку. Шлях пролягав через Москву, Симбірськ, Самару, Бузулук. Понад дві з половиною тисячі кілометрів було подолано за вісім з половиною днів.

II. Основна частина. Художня розповідь про перебування Т.Г.Шевченка у засланні за біографічним романом З.Тулуб "В степу безкраїм за Уралом"

Опис дій учасників заходу. Ведучі, учень — "Тарас Шевченко" та декламатори виразно читають свої слова. Художнє читання доповнюється елементами театралізації, вказаними в ремарках по ходу сценарію. Дійство супроводжується показом слайдів.

1-ий ведучий. По дорозі з брязкотом і гуркотом мчав тарантас. Коні бігли рівною, швидкою риссою, втомлено поводячи замиленими боками. Здавалося, вони ось-ось впадуть, не витримавши цього шаленого гону, а ямщик все підстьобував їх пекучим ремінним батоном.

Учень — "Тарас Шевченко". Видно, велика в мені потреба в Оренбурзі, що ви так поспішаєте...

2-ий ведучий. Проковтнули б ви краще свій язик та менше писали б різних пасквілів, пане хохлацький піїт, — огризнувся фельд'егерський прапорщик, що сидів поруч. — Було б краще і вам і мені: не довелось б забиватися на край світу.

3-ій ведучий. Шевченко мовчки стеновав плечима. Все тіло нило від восьмидобового трясіння без сну й відпочинку, з півгодинними зупинками на поштових станціях, поки перепрягали коні.

Сутеніло. Зоря повільно згасала далеко позаду.

— Слава тобі, господи! Місто! — раптом стрепенувся ямщик, вказуючи пужалном вдалину.

Це був Оренбург.

4-ий ведучий. Була темна ніч, коли тарантас прогуркотів під склепінням Самарської брами і знесилені коні, хитаючись, зупинилися біля комендантської контори.

Ямщик довго стукав кулаком у дубові віконниці, у ворота й двері. Нарешті заспаний сторож, від якого тхнуло сивухою й потом, відчинив двері, і приїжджі ввійшли в канцелярію.

5-ий ведучий. Де черговий офіцер? — суворо спитав фельд'егер.

1-ий ведучий. Їх благородіє пішли і наказали їх не турбувати, — просипів сторож.

5-ий ведучий. Я арештанта привіз. Державного злочинця... Піду до коменданта, а він хай тут залишається, — вів далі фельд'егер, вказуючи на Тараса Григоровича. — Ти за нього відповідатимеш...

Грюкнули важкі зовнішні двері. Кроки фельд'егеря й жандарма прорипіли під вікнами.

1-ий ведучий. Шевченко мовчав. Подорож змучила його вкрай. Все бачене в дорозі: болотяні низовини та дрімучі Костромські та Володимирські ліси, міста та посади, села й поля, весняна могутня розкіш Волги в водопіллі, заволзькі чорні землі, моторошно пустельний степ — усе змішалось в якийсь строкатий хаос.

"Спати! Лише спати!" — благало знесилене тіло.

Тарас Григорович оглядівся. Єдине віконце в сінях, закрите звичайними тюремними ґратами, ледве пропускало тьмяне світло місяця. Лави тут не було. Він вибрав місце під стіною і простягнувся на нефарбованих смолістих дошках і пірнув у глибокий сон без снів.

2-ий ведучий. А через деякий час Шевченко був доставлений у Орську фортецю, яка знаходилася серед неосяжного пустельного степу з його бідною рослинністю. Льодовою тугою війнуло на вигнанця, і передчуття важкого й скорботного життя без надії й просвітку стиснуло серце поета.

Учень — "Тарас Шевченко" (в кінці своїх слів задмухує свічу). Ось вона, моя могила. Отут і догорить моє страдницьке життя. Невже тут можуть лунати пісні? Ні, тут не можуть бриніти пісні, тут не може квітнути радість...

3-ій декламатор.

*В неволі тяжко, хоча й волі,
Сказати по правді, не було.
Та все-таки якимось жилосьь.
Хоть на чужому, та на полі...
Тепер же злої тії долі,
Як бога, ждати довелось.
І жду її, і виглядаю,
Дурний свій розум проклинаю,
Що дався дурням одурити,
В калюжі волю утопити.
Холоне серце, як згадаю,
Що не в Україні поховають,
Що не в Україні буду жить,
Людей і господа любить.*

3-ій ведучий (розповідаючи, повільно підходить до дверей класу, зупиняється; розповідь продовжує на порозі; мімікою, голосом передає стан емоційного потрясіння Шевченка, який уперше переступив поріг казарми). Казарма була на п'ятдесят чоловік, незатишна, брудна, велика й напівтемна. Біля груби і скрізь під стелею сушилися на мотузках зопрілі онучі й подерта солдатська білизна. На нарах, просто на брудних матрацах, лежали й сиділи солдати — хто в самій сорочці, хто в розхристаному мундирі, а хто й напівголий. Заплювана підлога в шматках паперу, недокурках і різному смітті була така брудна, що не можна було розгледіти на ній окремих дощок.

Шевченко нерішуче зупинився, не переступаючи порога, і мимоволі відсахнувся від смороду, який війнув йому в обличчя. Він примусив себе переступити поріг, увійшов, шукаючи очима днювального. Той показав поетові на вільне місце в кутку.

4-ий ведучий (на фоні ліричної мелодії підходить до вікна; розповідаючи, дивиться у вікно на небо). Вночі Тарас Григорович ніяк не міг заснути. Невимовна туга стискала душу. Він скинув ковдру, потім шорстку сорочку, але дихати не було чим. Різноголосе хропіння, почухування, лайка й сонне бурмотіння виповнювали темряву.

Шевченко підвівся і вийшов надвір. Чорне небо висіло над степом, граючи незліченним розсипом зоряних іскор. Він підняв голову до неба, і зойк розпачу зірвався з його вуст.

Мовчало байдуже небо, як мовчить воно на всі слюзи і зойки землі.

Довго стояв Кобзар, дивився на зорі, довго дихав бальзамічним ароматом полину і нарешті знов пірнув у темряву казарми, зморений втому і важкими думками.

Учень — "Тарас Шевченко" (на фоні ліричної мелодії).

*Думи мої, думи мої,
Ви мої єдині,
Не кидайте хоч ви мене
При лихій годині.
Прилітайте, сизокрили
Мої голуб'ята,
Із-за Дніпра широкого
У степ погуляти
З киргизами убогими.
Вони вже убогі,
Уже голі... Та на волі
Ще моляться богу.
Прилітайте ж, мої любі,
Тихими речами
Привітаю вас, як діток,
І заплачу з вами.*

5-ий ведучий (підходить до виставки книг, бере з полиці роман З.Тулуб "У степу безкраїм за Уралом", відкриває на закладеній сторінці і читає).

А зранку почалася щоденна солдатська муштра.

Після молитви й сніданку роту вивели на плац для головної солдатської науки — марширування.

Марширували по двоє, по четверо, по вісім чоловік у шерензі. Солдати мусили високо викидати ногу наперед, не згинаючи коліна, щоб уся нога від стегна до кінця пальців становила одну рівну лінію, і одразу вдарили нею об землю.

Шевченко з першої хвилини відчув себе в строю безпорадним. Чоботи були на нього тісні в підйомі, а тому нога мимоволі згиналась в коліні, кирпатий носак стирчав угору і порушував стрункість шеренги.

— Гей ти! Вийди-но з строю! — люто закривав ротний. — Як маршируєш, мерзотнику?! Злинцев! Пристав до цього холопа дядьку з старих солдат! Хай навчить його марширувати по-людському. А ти, — звернувся він до Шевченка, — зарубай собі на носі: зашмагаю, коли будеш клеїти дурня. Зрозумів?!

— Так точно! — відказав Шевченко і опустил очі, щоб погляд не виказав його почуттів. Все його єство протестувало проти цього насильства, безглузкого фізичного виснаження.

Після муштри знов довелось задихатися від смороду в розпеченій сонцем казармі... Махорковий дим їв горло, нестерпно нили натруджені ноги, і в душі з безсилою люттям бився розпач від свідомості того, що він рокований на фізичне й духовне отупіння.

1-ий декламатор.

*...А де ж дітись?
Що діяти і що почать?
Людей і долю проклинають
Не варт, ей-богу. Як же жити
На чужині, на самоті?
І що робити взаперті?
Якби кайдани перегризти,
То гриз потроху б. Так не ті,
Не ті їх ковали кували.
Не так залізо гартували,
Щоб перегризти. Горе нам.
Невольникам і сиротам,
В степу безкраїм за Уралом!*

1-ий ведучий (підходить до портрета Шевченка). Спливав день за днем. І кожен з них був точним повторенням минулого. Шевченкові здавалося, що він живе тут уже декілька тижнів, а насправді кінчався тільки перший тиждень його солдатчини. І ось прийшла неділя.

Як завжди, вранці розбудив його барабан. Солдатів вивели на перевірку. Після сніданку їх повели до

церкви, а потім дехто ліг спати, а більшість розійшлися хто куди.

Ніби прокинувшись від важкого марення, вийшов Шевченко з казарми і пішов у степ, далі від фортеці. Йшов довго. Нарешті зупинився і повів навкруги очима.

Неосяжний степ замкнув навколо нього свою круглу пласку чашу, вкрити блакитною півкулею неба. Тихо й порожньо було тут: ані птахів, ані тушканчика, ані цікавого ховрашка.

Учень — “Тарас Шевченко” (на фоні трагічної мелодії). Один! Один! Нездатний щось робити для людей, для гноблених братів своїх. Не існує гіршої муки для митця, ніж бути позбавленим змоги творити прекрасне... для щастя людей.

2-ий ведучий. В розпачі він упав обличчям у траву і розридався.

Розпач наче танув у сльозах і відступав од душі. Поступово замість відчаю душа його сповнювалася ненавистю, одна краплина якої могла б спопелити царя Миколу разом з усіма його сатрапами.

А з ненависті народжувався протест, сила і воля до боротьби.

Учень — “Тарас Шевченко” (говорючи, запалює свічу). Буду писати! Буду! Не зламаєш мене! Не заткнеш мені рота! Бо я не можу не писати, як не може сонце не світити, як не може повітря стати твердим і нерухомим! Писатиму! І всі твої заборони безсилі проти живого слова! Твій вирок тільки довів, що моє слово — теж зброя! І ти боїшся його!

3-ій ведучий (розповідаючи, підходить до столика, за яким сидить учень — “Тарас Шевченко”, бере в руки захаявну книжечку). У казармі було майже порожньо. Кілька п'яних у дим хропло по кутках, днювальний зовсім десь зник. Шевченко відчинив свою шафу, витяг чемодан, узяв кілька аркушів паперу, сховав їх у пазуси і пішов у степ, за вали. Там, на березі тихої Орі, порослої густим очеретом, зшив він собі малесеньку книжечку і записав до неї свій перший невільницький вірш.

Учень — “Тарас Шевченко” (імітує написання пером вірша у книжечці).

Лічу в неволі дні і ночі —

І лік забуваю.

О господи, як то тяжко

Тії дні минають!

І літа пливають між ними,

Пливають собі стиха,

Забирають за собою

І добро і лихо!

Забирають, не вертають

Ніколи нічого!

І не благай, бо пропаде

Молитва за богом...

...Нехай як буде, так і буде.

Чи то плисти, чи то брести.

Хоч доведеться розп'ястись!

А я таки мережать буду

Тихенько білії листи.

4-ий ведучий (на фоні ліричної української мелодії). На свята Шевченко йшов у степ, до річки Орі, яка впадала в Урал за дві-три версти від фортеці. І там, упевнившись, що ніхто не йде за ним назирці, Тарас Григорович влаштувався в густих кущах, витягав з-за халяви крихітну записну книжечку і писав вірші рідною українською мовою, якою тут ніхто не говорив, навіть не розумів її.

2-ий декламатор.

Сонце заходить, гори чорніють,

Пташечка тихне, поле німіє.

Радіють люде, що одпочинуть,

А я дивлюся... і серцем лину

В темний садочок на Україну.

Лину я, лину, думу гадаю,

І ніби серце одпочиває.

Чорніє поле, і гай, і гори,

На синє небо виходить зоря.

Ой зоре! зоре! — і сльози кануть.

Чи ти зійшла вже і на Україні?

Чи очі карі тебе шукають

На небі синім? Чи забувають?

Коли забули, бодай заснули,

Про мою доленьку щоб і не чули.

5-ий ведучий. Думки Шевченка завжди були на батьківщині. Варто було йому заплющити очі або й просто замислитись, як поставала перед ним його рідна Кирилівка або безмежно дорогий стародавній Київ, що пишно розкинувся на зелених берегах Дніпра. Завжди. Завжди був він душею там, де страждав його рідний народ, його кривні сестри і брати.

Учень — “Тарас Шевченко” (біля картини із зображенням українського пейзажу).

Ой гляну я, подивлюся

На той степ, на поле;

Чи не дасть Бог милосердий

Хоч на старість волі.

Пішов би я в Україну,

Пішов би додому,

Там би мене привітали,

Зраділи б старому;

Там би я спочив хоч мало,

Молившися Богу,

Там би я... Та шкода й гадки,

Не буде нічого.

Як же його у неволі

Жити без надії?

Навчіть мене, люди добрі,

А то одурію...

1-ий ведучий. Він кликав до себе солодкі й одночасно гіркі думки про Україну, як кличуть улюблених голубів, благав їх не відлітати, не покидати його на чужині і малював у своїх віршах картини українського села, потопаючого в кучерявій зелені садів, з його білосніжними хатками серед струнких тополь, з дзеркально чистим ставком.

3-ій декламатор.

Село! І серце одпочине:

Село на нашій Україні —

Неначе писанка, село.

Зеленим гаєм поросло.

Цвінуть сади, біліють хати,

А на горі стоять палати,

Неначе диво. А кругом

Широколисті тополі,

А там і ліс, і ліс, і поле,

І сині гори за Дніпром.

Сам Бог витає над селом.

2-ий ведучий. Так, це був рай земний, але поруч, на горі, височів панський палац, де для вічних бенкетів завжди були потрібні гроші, — от і відбирали у селян останню теличку, останню виснажену шкапину, без якої не зорати злиденної смуги, і продавали урожай, рокуючи село на голод.

1-ий декламатор.

Колись там весело було.

Бувало, літом і зимою

Музика тне, вино рікою

Гостей неситих налива...

А князь аж синій походжає,

Та сам несмілих наливає,
Та ще й покрикує "віват!"
Гуляє князь, гуляють гості;
І покотились на помості...
А завтра знову ожива,
І знову п'є, і знов гуляє,
І так за днями день минає,
Мужицькі душі аж пищать.
Судовики благають Бога...
П'яниці, знай собі, кричать:
— І патріот! І брат убогих!
Наш славний князь! Віват! Віват! —
А патріот, убогих брат...
Дочку й теличку однімає
У мужика... І Бог не знає,
А може, й знає, та мовчить.

3-ій ведучий. Так писалася поема "Княжна". Закипало серце поета гнівом і ненавистю, слова ставали міцними, як удари канчука. Народжувалися на папері рядки, яким судилося лише через кільканадцять років дійти до читача, коли вже й кріпацтво скасували.

2-ий декламатор.

Гуляє князь, гуляють гості,
Ревуть палати на помості,
А голод стогне на селі.
І стогне він, стогне по всій Україні.
Кара Господова. Тисячами гинуть
Голоднії люде. А скирти гниють.
А пани й полову жидам продають.
Та голоду раді, та Бога благають,

Щоб ще хоч годочок хлібець не рожав.
Тойді б і в Парижі, і іншому краї
Наш брат хutorянин себе показав.
А Бог куняє. Бо се було б диво,
Щоб чути і бачить — і не покарати.
Або вже аж надто долготерпеливий...

III. Заключна частина. Звернення нескореного Кобзаря до майбутніх поколінь

4-ий ведучий. Натішившись солодкою мукою творчості, повертався Шевченко до казарми, свідомий того, що навіть тут, у неволі, служить він рідній землі, готує зброю, щоб і далі боротись за волю народу...

Учень — "Тарас Шевченко".

...Любіться, брати мої,
Україну любіте
І за неї, безталанну,
Господа моліте.
І його забудьте, други,
І не проклиняйте.
І мене в неволі лютий
Інколи згадайте.

Література

1. Спогади про Тараса Шевченка / упоряд. і приміт. В.С. Бородіна і М.М. Павлюка. — К.: Дніпро, 1982. — 547 с.
2. Тарас Григорович Шевченко. / [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/>
3. Тулуб З.П. В степу безкраїм за Уралом: Роман. — К.: Дніпро, 1984. — 509 с.
4. Шевченко Т.Г. Поетичні твори (1847—1861). — К.: Дніпро, 1978. — 365 с.

Частина мови

Урок-практикум

Галина Маслюк,

вчитель української мови та літератури
Чернівецької ЗОШ І—III ступенів № 19

Мета уроку: повторити і систематизувати знання учнів про частини мови, вдосконалювати вміння правильно визначити граматичні ознаки самостійних і службових частин мови та їх роль у реченні; розвивати зв'язне мовлення, логічне мислення, пам'ять, увагу; виховувати почуття патріотизму, любові до рідного слова, до Батьківщини.

Тип уроку: застосування знань, умінь і навичок.

Обладнання: таблиці, індивідуальні картки, "Кобзар", портрет Т.Г. Шевченка.

Епіграф: *Учіться, читайте,
І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь...*

Т.Г.Шевченко

Хід уроку

I. Організація класу

Вчитель. За традицією вся Україна, прогресивна громадськість світу вшановує пам'ять Шевченка. Минуло 199 років від дня народження поета. Дороговка-зом для нас стали його слова:

*"Якби ви вчилися так, як треба,
То й мудрость би була своя".*

Як ви зрозуміли, сьогодні у нас урок незвичайний.

Побудуємо його на творах геніального українського письменника, художника Т.Г.Шевченка. Він підніс ук-

раїнську літературну мову на височінь, гідну народу з багатим історичним минулим, народу, що ніколи не мирився з неволею та закріпаченням. Вся його поезія від початку до кінця — це наполеглива вимога справедливості.

Крім того, що він утвердив нові норми української літературної мови, створені на основі живої розмовної мови народу, вперше використав у своїй творчості багато поетичних слів і виразів, за допомогою яких висловив найтонші почуття і найскладніші думки.

II. Мотивація пізнавальної діяльності

Повідомлення теми і мети уроку.

Ознайомлення з епіграфом.

III. Актуалізація опорних знань

1. Завдання конструктивного характеру — складання таблиці (додаток 1).

2. Виступи учнів-лінгвістів.

3. Робота з епіграфом.

— Як ви розумієте ці слова?

— Знайдіть орфограми.

— До якої частини мови належить кожне слово?

Об'єднання учнів у 5 груп (за робочими днями тижня).

IV. Застосування знань, умінь і навичок

1. Розподільне письмо.

Прочитати текст. Розподілити слова на самостійні та службові частини мови.

Він був поетом, якого ми до того не мали: поетом для всіх, поетом народним, поетом гноблених, але не скорених. Народжений матір'ю-кріпачкою і сам кріпак, він став борцем титанічної сили.

2. Робота біля дошки за індивідуальними картками.

А) Записати речення. Підкреслити дієслова. Вказати граматичні ознаки виділеного слова.

Минають дні, минають ночі,

Минає літо. Шелестить

Пожовкле листя, гаснуть очі,

Заснули думи, серце спить..

Бесіда.

— З якого вірша ці рядки?

— До якої частини мови належить слово **пожовкле**?

— Як ви розумієте зміст цього уривка?

Оцінювання.

Б) З поданого тексту виписати займенники, вказати розряд, пояснити орфограми у словах.

Кати знущаються над нами,

А правда наша п'яна спить.

Коли вона прокинеться?

Коли одпочити

Ляжеш, Боже, утомлений?

І нам даси жити.

("Кавказ").

Бесіда.

— З якого твору ці рядки?

— Про що йдеться у цьому уривку?

— До кого звертається поет?

— Що таке звертання?

— Яким членом речення виступає звертання?

Оцінювання.

В) Записати числівники словами. Назвати розряди за значенням та групи за будовою.

Деся наприкінці 1845- на початку 1846 року, живучи в лікаря Андрія Козачковського в Переяславі після одужання від тяжкої хвороби, Тарас Шевченко уклав рукописну збірку своїх творів "Три літа", до якої увійшли 23 твори.

Оцінювання.

3. Робота з класом. Пояснювальний диктант.

Підкреслити прислівники. Пояснити написання.

Реве та стогне Дніпр широкий,

Сердитий вітер завива,

Додолу верби гне високі,

Горами хвилю підійма.

Ще треті півні не співали,

Ніхто нігде не гомонів,

Сичі в гаю перекликались,

Та ясен раз у раз скрипів.

У неділю вранці-рано

Синє море грало,

Товариство кошового

На раді прохало...

Защербетав жайворонок,

Угору летючи.

Тяжко-важко в світі жити

Сироті без роду.

Щовесни, коли тануть сніги

І на рясті просяє веселка,

Повні сил і живої снаги

Ми вшановуєм пам'ять Шевченка.

— Увага! Слід відрізнити прислівники, складені з прийменників або часток і різних самостійних частин мови, від прийменників або часток та іменників, прикметників тощо, коли останні зберігають у реченні свої функції як окремі частини мови, отже, і пишуться окремо.

Утім, я не заперечую. — Утім краю завжди весна.

Він повернув убік. — Ударив у бік.

4. Робота в групах.

1-ша група. Зробити синтаксичний розбір речення.

І мене в сім'ї великій,

В сім'ї вольній, новій,

Не забудьте пом'янути

Незлим тихим словом.

2-га група. Зробити морфологічний розбір іменника *сім'ї*.

3-тя група. Зробити морфологічний розбір прикметника *тихим*.

4-та група. Над кожним словом надписати, до якої частини мови воно належить.

5-та група (експерти)

Бесіда.

— З якого вірша ці рядки?

— Назвіть орфограми.

— Коли пишеться апостроф?

— Як пишемо **не** з дієсловами?

— Чому **незлим** пишеться разом?

— Чому це речення односкладне?

— Чи здійснилися мрії поета в наш час?

Оцінювання.

5. Творче завдання.

1-ша група. Скласти художній опис пам'ятника Шевченку в Чернівцях.

2-га група. Скласти роздум у публіцистичному стилі, використавши дієслова в різних формах.

3-тя група. Скласти розповідь про дитячі роки Шевченка.

4-та група. Записати речення, дібравши з довідки вигуки.

... хлопці, в дорогу.

... високо сонце сходить, Низенько заходить.

... світе, ... земле, неприязний краю.

... хлоп'ята... Ходім погуляти!

... палати зайнялися. Пожар! Пожар!

Довідка: ну, ой, прощай, ануте, аж глядь.

Оцінювання.

6. Тестові завдання (додаток 2).

Оцінювання.

V. Підсумкова бесіда

Валіза думок.

Ми повторили тему "Частини мови". З собою беремо валізу. Що покладемо ми у валізу?

— Який розділ мовознавства вивчає частини мови?

— Скільки є частин мови?

— Як вони поділяються?

— Чим відрізняються самостійні частини мови від службових?

VI. Домашнє завдання

1. Написати твір-роздум на тему: "Кобзар" у моєму житті", використовуючи різні частини мови.

2. Підручник, с. 344—345. Завдання 164. Шевченко і сучасність. Підкреслити самостійні частини мови.

| Частини мови | |
|--------------|------------|
| Самостійні | Службові |
| Іменник | Прийменник |
| Прикметник | Сполучник |
| Числівник | Частка |
| Займенник | |
| Дієслово | |
| Прислівник | |
| Вигук | |

Тестові завдання з теми: "Частини мови"

I—II рівень

Перший варіант

1. Виділіть іменник:

а) бігти; б) біжить; в) бігун; г) швидко.

2. Що означає іменник як частина мови?

а) ознаку предмета; б) дію предмета;

в) ознаку ознаки; г) предмет.

3. Як змінюється прикметник?

а) за числами та відмінками;

б) за числами та особами;

в) за родами, числами та відмінками;

г) за часами й числами.

4. На які розряди за значенням поділяються числівники?

а) якісні, відносні та присвійні; б) власні та загальні;

в) кількісні та порядкові; г) прості та складені.

5. Вкажіть займенник:

а) урожай; б) який; в) сумний; г) машина.

6. Виділіть дієслово недоконаного виду:

а) віддати; б) говорити; в) написати; г) досіяти.

7. Виділіть службові частини мови:

а) частка, вигук, прийменник;

б) сполучник, частка, прийменник;

в) сполучник, частка, вигук, прийменник;

г) частка, прийменник, іменник.

8. Вкажіть рядок із службовими частинами мови:

а) у, до, не, мов; б) до, в, для, її;

в) неначе, хай, мов, за; г) і, з-за, як, інший.

Тестові завдання з теми: "Частини мови"

I—II рівень

Другий варіант

1. Який відмінок іменника називається прямим?

а) кличний; б) називний;

в) знахідний; г) місцевий.

2. Вкажіть прикметник:

а) давнина; б) блищить; в) давно; г) давній.

3. Знайдіть форму О.в. числівника три:

а) три; б) трьом; в) трьох; г) трьома.

4. Вкажіть займенник:

а) голубий; б) мій; в) перший; г) вода.

5. Позначте простий числівник:

а) вісімсот три; б) вісім;

в) три четвертих; г) сорок один.

6. Позначте рядок із безособовими дієсловами:

а) копає, садить, косить;

б) стоїть, лежить, садить;

в) думає, мріє, працює;

г) розвидняється, смеркає, світає.

7. Вкажіть рядок із службовими частинами мови:

а) і, але, до, ні; б) же, з, моя, від;

в) у, з-під, наче, їх; г) або, чи, якщо, ні.

8. Позначте рядок із прийменниками як частиною мови: а) до, біля, хоч, у; б) із-за, з-поміж, при, але; в) її, через, без, з; г) у, з-посеред, з-над, від.

Тестові завдання з теми: "Частини мови"

III—IV рівень

Перший варіант

1. Вкажіть, яке слово з кожного рядка є:

а) іменником: *троє, потроїти, натроє, трійка, потрійний*; б) прикметником: *осиротілий, другий, лисячий, ходячий, свій*; в) прийменником: *якби, анітрохи, під час, дарма що, хоч*.

2. Усі іменники належать до чоловічого роду у рядку: а) суддя, собака, тракторист, кенгуру; б) дід, путь, кожух, кобзар; в) базар, Тбілісі, гончар, гармидер; г) парус, гармаш, гарбуз, уряд.

3. Допущено помилку у творенні однієї із форм ступенів порівняння прикметників у рядку:

а) більш розвинений, гірший, тонший, здоровіший; б) дотепніший, крилатіший, найвищий, найменш підготовлений; в) ближчий, блискучіший, щонайдоржчий, якнайдавніший; г) значно ближчий, якнайвіддаленіший, гіркіший, найбільш нижчий.

4. Визначте, якою частиною мови є виділені слова в реченні (цифра позначає наступне слово):

В (1) *моїх* повіках напівсонних застигло сонце молоді, (2) *як* бджолами (3) *покритий* сонях, воно (4) *так* міниться й гуде.

а) прикметник; б) займенник; в) прислівник;

г) дієприкметник; д) сполучник.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | |

5. Випишіть з кожної групи слів окремо іменники, що мають у Р.в. однини закінчення -а (-я), -у (-ю): *гнів, біг, галас, долар, ритм, жанр, синус, вальс, вітер*.6. Випишіть прикметники, що мають ступені порівняння: *босий, німий, рвучкий, живий, кривий, русий, порожній, великий*.

Тестові завдання з теми: "Частини мови"

III—IV рівень

Другий варіант

1. Вкажіть, яке слово з кожного рядка є:

а) числівником: *удесятьох, десятка, удесятерити, десятник, десятий*; б) дієсловом: *біганина, спускаючись, вихід, був, скошений*; в) сполучником: *мов, з метою, справді, мабуть, там*.

2. Усі слова є займенниками у рядку:

а) жодний, такий, сам, деякий; б) скільки, інший, тільки, себе; в) дещо, мабуть, цей, нічий; г) усякий, увесь, хто-небудь, десь.

3. Прийменник у реченні відноситься до:

а) іменника і прикметника; б) іменника або особового займенника; в) дієслова; г) прислівника.

4. Прислівники, що означають причину, знаходяться в рядку:

а) опівдні, зісподу, вряд, зарані, зараз, вночі; б) з болю, зозла, з переляку, з радості; в) навмисне, на зло, на сміх, босоніж, щохвилини.

5. Усі іменники у формі родового відмінка однини мають закінчення -у (-ю) в рядку:

а) юридичного закон..., яскравого букет..., кабінет... директора; б) високого курган..., південного напрямк..., дитячого малюнк...; в) літературного жанр..., пісенного заспів..., великого мітинг...

6. Визначте, якою частиною мови є виділені слова в реченні (цифра позначає наступне слово):

(1) *Прилинь* (2) *додому* в слов'янний день, (3) *хай* зрозуміє тут твоя дитина: (4) *до* дідових і бабiniх пісень подібна дуже мова солов'їна.

а) прикметник; б) займенник;

в) дієслово; г) прислівник;

д) прийменник; е) частка.

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | |



Літературне підпілля — гріх чи реальність?

Роман Ярошенко,

кандидат філологічних наук,

викладач дисциплін видавничої справи та редагування

Київського університету імені Бориса Грінченка;

Діана Приліпко,

студентка Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті розкрито проблематику окремих творчих і біографічних фактів, що спричинили переслідування українських письменників-митців. Розглянуто вибрані твори, що стали виразом підпілля для кожного автора, а також продемонстровано національний патріотичний дух, яким митці сповідували свою любов до України та української літератури.

Ключові слова: література, творчість, літературне підпілля, тоталітаризм, патріотизм.

Існування особистості не може завжди перебувати в рамках творчої мовчанки, яка не передбачає власного самовираження. Без винятку, кожна дія людини свідчить про рівень її розвитку, дій, обсягу та якості здійсненої праці. У цьому аспекті письменники, журналісти та громадські діячі виступають у ролі промоутера чогось доброго, що зародилося в уявленні, тим самим пропагуючи цінність багатства духовного світу людини та її високих моральних якостей.

Актуальність статті полягає в недостатньому вивченні проблематики окремих творчих і біографічних фактів, що були загнані в літературне підпілля і з середини впливали на становлення національної свідомості українців. Віддзеркалюючи такі сакральні прагнення, яких хотіли добитися окремі митці, необхідно зазначити, що вони щодня ставили під загрозу своє існування і як письменників-патріотів, і як громадян. Це стає відчутним та помітним через їхні слова, твори-повчання, власний приклад, проте проблематика їхнього невилітного життя та творчого мовчання залишається досі актуальною та до кінця не вивченою.

Через своїх "ненароджених дітей" — твори, що впродовж тривалого часу не могли побачити світ, автор прагнув відчувати на собі сонце, що допомогло б їм народитись. "Сонце — це втілення людських прагнень до правди, до краси, до сміливості, до справедливості, до ніжності... воно виникло у фокусі людських поглядів, звернених у небо, бо людина звикла дивитись у небо, якщо вона не тварина" [8], — як це влучно зазначив Іван Драч.

Проте, як відтворює історія, не всі таланти припинили своє існування, коли втратили змогу бачити та відчувати той вплив "променів сонця", про який пише І. Драч. На підтвердження цього виступають митці, які ще з перших своїх кроків знали, що таке "обмеження" або "заборона". З-поміж визначних постатей, що зазнавали впливу цих понять, але ніколи не зупинилися на цей літературно-дорожній знак, які ніколи не шкодували про вибрану ними долю, не нарікали на життя та не мовчали, були: Д. Павличко, І. Білик, В. Стус, Р. Іванчук, В. Симоненко, І. Світличний, М. Бажан, Л. Костенко, П. Тичина та інші.

Основним кличем для заборони та гноблення думки окремих митців було слово. Слово — це постріл, який здатний загартувати, змушувати, стимулювати, виховувати, спрямувати. Нове життя потребує нового слова, тому потреба оновитися в слові — це сьогодні потреба не тільки індивідуальна. Навіть В. Маяковський говорив, що він кожен поетичний початок починає писати так, наче

всю свою поетичну школу розпочинає спочатку. "Бути новим у кожному новому творі — це бажання кожного, хто шанує себе як письменника. А тепер це бажання стало провідним для всієї літератури" [16].

Саме таке бажання мав поет, перекладач, критик **Дмитро Павличко.**

*Я буду витрачати
Здоров'я і талант,
Я буду все втрачати
За твій маленький грант* [17].

Багатогранна за змістом, патріотична, вишукана за формою, гучна, новаторська поезія Дмитра Павличка уже понад півстоліття діє, впливає на українське суспільство. "Знак довершеності несе насамперед його думка — ідея, що приваблює читача не словесним оформленням, а тим, що пропонує можливість співмислення, співпраці з автором", — відзначав Р. Лубківський [12].

У своєму щоденнику В. Земляк висловив оцінку про творчу особистість Дмитра Павличка: "Новий прекрасний поет явився в Україні, і його б шанувати нам, дарувати б йому дещо, а не переслідувати, до чого деякі наші українці такі сквапні. Але ти, Дмитре, стій, а ми будемо підпирати тебе, будемо всі одним стояти, аби не було в нас "горбатого духу", аби всі ми, злившись в одне, стали нескореним велетнем; і де ще яка неміч з'явиться поміж нас, то ми її випхаємо зі всіх своїх рядів на показ народові нашому як докір, аби він більше не плодив немочі, а народжував тільки сильних та нескорених. Прекрасний Дмитре, будьте таким полум'яним, як Ви є... Я міг би всього віддати тобі, аби ти став ще сильнішим, ніж є" [14].

*О рідне слово, хто без тебе я?
Німих жебрак, старцюючий бродяга,
Мертвяк, оброслий плиттям саркофага,
Прах, купа жалюгідного рама'я* [18].

Українець по крові та духу Дмитро Павличко живе за звичаями свого народу, дотримуючи своїх українських традицій. Він намагається розпалити вогнище духовного вивіщення українців, натомість засуджує тління душі та згарище пережитого. Дмитро Павличко вірив у "воскресіння" життя, у відновлення духу та покладав великі сподівання на літературну культуру своєї країни. Д. Павличко належить до тих письменників, які, переживши володарювання багатьох політичних режимів, здатні проаналізувати зміни часу і влади, випробовуючи власну гнучкість пристосування і маючи головну мету — жити і творити для України.

На сучасному етапі виховання патріотичних поетів у людини поєднує в собі володіння історичними знаннями, звичаями і традиціями разом із проблемами сьогодення. Український народ здобув право на свою історію, яку створював віками. Тому поява збірки "Правда кличе", нехай і перетвореної на попіл, показала, що Дмитро Павличко став однією з тих постатей в українській літературі, що визначають її моральний авторитет, творчий тонус і шляхи розвитку. Разом із Ліною Костенко й іншими шістдесятниками (В. Симоненком, М. Вінграновським, І. Драчем) він відстоював право поезії на чесність та духовно-інтелектуальний пошук. Проте сам письменник визнає, що в наш час його слово не має вже того переконання і твердості: "Ми так звикли говорити, це наша давня улюблена метафора. Але біда вся в тому, що ні Янка Купала, ні Тарас Шевченко, ні Пушкін, ніхто з поетів не зміг зупинити армії, які йшли одна на іншу" [13].

В одному з інтерв'ю Дмитро Павличко відверто сказав: "Це велика честь — бути у тих "чорних" списках. Я нічого не хотів би змінити в моєму минулому житті. Вірші, написані мною в молоді роки, були щирими" [15, 534].

І з цим неможливо не погодитись, адже навіть ненависть чи зло — це почуття. Переслідування, погрози, знищення набутої творчості — це почуття страху пануючої верхівки країни, це страх народу, піднятого великим словом. А щирість... Вона вища від майстерності, тому що тільки з її допомогою можна бути не просто майстром, а й людиною.

Для народу, котрий так довго змучено страждав, проливав свою кров, немає нічого жахливішого, ніж втратити свою суверенність. Тепер "наші воріженьки не гинуть, як роса на сонці", а завойовують наш інформаційний простір, грубо витісняють нашу мову за межі країни [14, 114].

Перед прийняттям Акту Незалежності колишні хлібодавці люто глузували з Дмитра Павличка. На сірих сторінках преси до його імені додавали жахливі глумливі епітети та порівняння [15, 256]. "Ми потаємно збиралися на квартирах і вголос читали заборонену літературу, усвідомлюючи, що туди, куди вповзає бездуховність, зразу ж заходить і Хам!", — без краплі суму згадує письменник [4, 67].

Постійні переслідування, заклоти, погрози — реальне життя Д. Павличка, проте письменник не шкодував свого життя для свободи Українського слова, а отже, здійснив свій вибір — боротьба! Поезія "Поєдинок" — яскравий приклад цього, адже він розкриває нам таке поняття, як "вибір":

*Я зроду скіф. Я — правнук Бористена.
Вмираю в Римі й проклинаю Рим.
Ось вам життя мого остання сцена,
Ось вам убивця мій і побратим* [19].

Герої-побратими, зведені волею диктатора в глadiatorському герці, прикидаються, імітують бій, та швидко переконуються, що "несправжня битва страшніша від справдешньої стократ":

*Скінчився наш печальний поєдинок.
Друг мертвий. Я скривавлений лежу.
З моїх блакитних жил, як з павутинок,
Стікає сонце, схоже на іржу* [19].

Тоді кожен починає зумисне наражатися на меч супротивника-друга, але й цей саможертвний порив заперечується думкою про ганьбу, яка довіку ляже на переможця. Починається справжня січа, бо кожен прагне

перебрати на себе страшний тягар і тим урятувати побратима — врятувати смертю!

*Але не смертю ми були натхненні,
А побратимством душ. О друже мій!
Нить золота на спільнім веретені
Напрядена була із наших мрій.*

*Одним жаданням ми були закуті —
Втекти! Вернутися в свої степи!
Потрібні нам були в щоденній скруті
Навзаємні розради — жди й терпи!* [19].

Але ж при цьому вони вже виконують не свою, а диктатора волю, який звів їх у герці на власну потіху. Їхня воля лишилася перед поєдинком, на отих хрестах, що на них було обіцяно їх розіпнути за відмову битися:

*"Не жаль мені життя, ні побратима,
Та жаль, що ми не вмерли на хрестах!.."* [16].

Вони втратили внутрішню свободу, яка ще їм, рабам, залишилась, — свободу вибору — і це найстрашніше. Поет висвітлює дійсність на тлі контрастних переходів, заперечень, у моменти психологічних зламів свідомості своїх героїв. У поемі "Поєдинок" утверджуються ідеали волі, духовного устрою людини, побратимства, готовності до самопожертви, чого бракувало народові, що не бачив свого розгубленого становища. Чи є те, завдяки чому ми й звемося народом? Дмитро Павличко жив для того, щоб довести всій Україні і тим, хто її знав, — е!

"Не будемо ми державою без національної культури і мови, усвідомте це нарешті, панове парламентарії, наша держава без літератури стане іншомовною, як Ірландія, і перестане бути українською!" [11, 157] — такими словами на одному із таємних зібрань висловився один з найвибагливіших стилістів нашої прози — **Роман Іваничук**.

За слово, яке стало найвищим виразником сутності Р. Іваничука, він готовий був витримати найважчі випробовування, не каючись. Тюремні ворота гостинно відкривалися перед ним, проте митець не зупинявся: навпаки, йшов туди, де знав, що заарештують. Таких кроків він зробив чимало: знята цензурою повість "Зупинись, подорожній", вилучений з бібліотек і офіційно заборонений роман "Мальви", поверталося з видавництва всі рукописи Іваничука, заборонялось згадувати його ім'я у пресі, було розіслано його прізвище у всі цензурні установи. Головний редактор журналу "Жовтень" Р. Федорів, ризикуючи своїм становищем, зігнував вимогу обкому партії звільнити письменника з роботи, проте друкувати його вже не зміг. До відома Іваничука кожен день доводили, що всі його кроки контролюються, всі його дії під наглядом. Ним постійно "опікувалися" замасковані друзі — шпигуни. Неодноразово погрожували, що його доля лише умовна та ілюзорна, що за першим кивком пальця "власть імущих" перекреслить його життя, а він і його діти стануть жебраками [11, 165].

Сам Р. Іваничук любить згадувати одну із зустрічей з бридким шпигуном: "Сексот сів за сусідній столик їдальні, кав'ярні, загалом, будь-де, де були мої колеги і я. До того столика офіціанти більше нікого не підпускали. Шпигун сів і починав слідкувати, підслуховуючи наші з колегами розмови. Коли я чи ще хтось з нашого столика починав з нього глузувати, він зникав, але за мить на тому місці з'являвся інший. Одного разу одному із шпигунів я проколов пальцем газету, якою він закрився від нас" [11, 168]. Вони всюди переслідували поета: вдома, на роботі, умовляючи провести пе-

реговори. З'являючись на порозі квартири Р. Іваничука, вдавали з себе щирих патріотів, підроблювали записки, підписували іменами друзів письменника. Одного разу прийшов лист, позначений наче від Івана Гончара з наказом: "Прийміть мого гостя щиро й гостинно, як мене самого" [11, 169].

"Одного весняного вечора 1973 року я запросив Богдана Стельмаха, Володю Яворівського та Дмитра Герасимчука до себе на вечерю. Йшли ми сумерком, розмовляли, сміялись. Я й не отямився: біля самого мого будинку із кущів скверика налетіли на нас, немов шуліки, озброєні хлопчачі — мене першого вдарили по голові рушницею. Мої колеги відбилися від них, і ми побігли до моєї квартири. Зб годин звідти ми не виходили. Не боялись — дратували їх!" — пригадує Р. Іваничук. До цього варто додати, що того ж року у Львові відбувся великий напад на письменників, художників, акторів; не минув цей заколот і поета [11, 202].

Історичні твори Р. Іваничука є досить влучними для сьогодення. Зокрема "Мальви" є особливо потрібними в такий драматичний період перебудови всіх сфер нашого внутрішнього державного життя, на етапі тотальної боротьби за істинно людське в людині, за духовність, за культ правди і справедливості. І все це при тому, що йдеться про історичний роман, в якому розгортаються події XVII ст., неймовірно далекому від нас часі з давно погаслими пристрастями і призабутими подробицями.

До написання твору Роман Іваничук дуже ретельно готувався: побував у Туреччині, кілька разів їздив до Криму, де вивчав історичні документи, досконало пізнав епоху, про яку збирався писати. Автор дуже чітко сформулював мету написання: "Найстрашнішим зломом того часу вважав яничарство, — згадує письменник, — і найбільше мучила мене гірка правда, сформульована у Франкових словах: "Чому відступництва у нас так багато і чом відступництво для нас не є страшне?" І враз?— ніби пробіск, ніби раптове наближення до Бога: "Я напишу історію яничарів! Дам у романі волю роздумам над долями імперій, які неминуче приходять до упаду; над закономірністю пробудження поневолених народів; над причинами тимчасових ворожих перемог, фатальних невдач у боротьбі за визволення зпід чужоземного ярма. Я покажу різні соціальні типи, в яких панує самовлада окремої людини: тиранів, самодурів, підлабузників, некоронованих правителів, мудрих, але безсилих політичних імперських діячів, героїв, перевертнів, рабів; прослідкую процеси формування вождя й прозріння відступника, винесу на світло денне проблему солідарності народів, які борються за своє визволення, а теж прозріння народу, котрий в силу історичних обставин був змушений поневолювати народи інші" [10, 63].

Широким форматом Р. Іваничук вибудував мету написання свого шедевра, оскільки мав чимало задумів. Процес написання твору для митця мав дуже вагоме значення, як і сам зазначав: "Настала для мене врешті пора інтенсивного і копіткого збирання матеріалів: упродовж майже трьох років я спіпнув у архівах та бібліотеках і подорожував. Кілька місяців ... у Бахчисараї, де мені допомагала опанувати тюркський матеріал директор музею Марія Кустова, яка знала татарську мову і вміла читати в'язь; відвідав... Стамбул, східний базар спостерігав аж у Марокко, у мусульман Сенегалу побував у гостях у байрам. Врешті поїхав ... у кримський будинок творчості "Коктебель". Треба було починати писати роман, а мені опускалися руки: видавці навіть і говорити не хотіли про публікацію роману

під заголовком "Яничари", а придумати іншу назву я ніяк не міг. Аж одного дня я нахилився над голівкою звідкись добре знайомої жовтої квітки, прищипленої коротеньким стебельцем до потрісканої кримської землі. "Що це за квітка?" — спитав я в дружини. Вона здивувалася, що я не можу розпізнати цвіту наших мальв. "Але ж вони у нас високі, вищі за соняшники!" — "Видно, ґрунт для них не той", — відказала дружина. І в цю мить прийшло до мене моє "евріка". Мальви! Мій історичний роман буде називатися "Мальвами". Бо це трагічний символ українського народу — гоного вродо, пишного на своїй землі й знищеного духовно та фізично на чужині" [10, 65].

"Мальви", незважаючи на заборону, принесли Романові Іваничуку великий успіх, бо в ньому була вперше поставлена проблема збереження національної самосвідомості. Роман зображує події, що мало або й зовсім не висвітлені в українській літературі. Він присвячений темі, яка є надзвичайно близькою і проблемною для нас сьогодні, — це тема патріотизму і збереження людської гідності. Цей твір є відвертим протестом не тільки проти соціальної кривди, а насамперед проти будь-якого чужоземного гніту, що супроводжувався занепадом рідного краю, його духовних, релігійних, матеріальних цінностей і зрештою — проти бездержавності України [9, 22].

У творі йдеться про історію життя української полонянки Марії та її дітей, котрі, як і мати, потрапляють у турецьку й татарську неволю. Повстання Богдана Хмельницького розбудило до життя затурканих басурманством юнаків і дівчину, яких автор називає мальвами. Всі ці події змальовані в той час, коли Україна протистояла двом державам-загарбникам: Османській імперії та Кримському ханству, що воюють проти України силами її дітей. Якщо уважити, що придивитись до образу Марії, то можна відзначити, що вона є уособленням самої України, яка оплакує страшну долю своїх дітей. Автор вибирає ім'я Марія не випадково, адже вона має нагадати про страждання Божої Матері, яка також пережила трагедію втрати дитини.

Р. Іваничук, попри літературне підпілля, все ж продовжував безстрашно творити і свідчити свою любов до України. Варто відзначити, що 16 січня 2009 р. Указом Президента України за самовіддане служіння Україні, значний особистий внесок у духовне відродження української держави, плідну літературну й громадську діяльність письменнику присвоєно звання Героя України з врученням ордена Держави Україна [21, 17].

Гортаючи сторінки підпільної української історії, неопосередковано пригадуються імена відомих літературних та політичних постатей, які життям засвідчили свій глибокий патріотизм. У цьому контексті не обійшло пригадати 1972 рік, в якому досягла свого апогею кампанія репресій проти інакомислячих. У ключі цієї кампанії існувала система "каральної медицини": деяких літературних чи політичних опозиціонерів, яких було важко звинуватити у порушенні відповідних статей кримінального кодексу, оголошували божевільними та утримували в психіатричних лікарнях спеціального типу. А інших — просто заарештовували та засуджували до тривалого ув'язнення, відправляючи до таборів суворого чи особливого режимів на Уралі та в Мордовії, серед яких були: В. Чорновіл, Є. Сверстюк, Т. Мельничук, І. Світличний, І. Дзюба, М. Осадчий, Ю. Шелест, В. Стус та інші.

Щодо останнього, то на сьогоднішній день на батьківщині **Василя Стуса** є дуже мало монографічних досліджень, предметом огляду яких була б творчість

митця. Небайдужою в цьому контексті залишилась діаспора, що зібрала розпорошений по різних періодичних джерелах матеріал, видавши дві достатньо цікаві книжки: "Василь Стус у житті, творчості та оцінках сучасників" (Балтімор—Торонто: Смолоскип, 1987) та "Стус як текст" (Мельбурн, 1992) [2, 37].

*Змагай, знеможений життям,
знеможений, змагай.*

*Минуле вабить вороття
і ворочить і нехай* [6].

На початку вересня 1972 р. Київський обласний суд звинуватив його в "антирадянській агітації й пропаганді" та засудив до 5 років позбавлення волі і 3 років заслання. Покарання В. Стус відбував у мордовських і магаданських таборах. Більшість віршів, які Стус писав у таборі, вилучалась і знищувалась, лише деякі потрапили на волю через листи до дружини [22, 33].

У листопаді 1976 р. в Києві з'явилась Українська Гельсінська група, яка налічувала 37 учасників. До її складу входили дисиденти, що вже відбули терміни ув'язнення, вижили після десятиліть, проведених у сталінських концтаборах, з-поміж них: Ніна Строката, Левко Лук'яненко, Іван Кандиба, Надія Світлична, В'ячеслав Чорновіл і, звісно ж, Василь Стус. Але ні поміркованість Гельсінської групи, ні вимоги Заходу дотримуватися зобов'язань, що взяв на себе СРСР за Гельсінською угодою, не перешкодили радянській владі в черговий раз влаштувати дисидентам погром.

До 1980 р. приблизно три чверті членів Української Гельсінської групи отримали терміни ув'язнення від 10 до 15 років, а інших було вислано з України, щоб заспокоїти світову громадську думку. Такої можливості В. Стусу не дали, а тому письменник отримав 10 років примусових робіт і 5 років заслання. Він відмовився від призначеного йому адвоката Віктора Медведчука, намагаючись самому здійснити свій захист. Цей вчинок коштував Стусу неможливості почути свій вирок, а також сказати останню промову. В одному з листів, адресованому світовій громадськості, відомий російський правозахисник А. Сахаров розцінив вирок, що надали Стусові, як ганьбу радянської репресивної системи. Після ув'язнення В. Стус звернувся із заявою до Верховної Ради СРСР з відмовою від громадянства: "...мати радянське громадянство є неможливою для мене річчю. Бути радянським громадянином — значить бути рабом" [2, 43]. З листопада 1980 р. В. Стус перебував у таборі ВС389/361 у селі Кучино (тепер Чусовського району Пермського краю, Росія), йому заборонили бачитися з родиною, а останнє побачення було навесні 1981 р.

Будь-які намагання В. Стуса опублікувати свої твори завершувались відмовою та знищенням матеріалів, оскільки несли в собі глибокі стержні патріотичного українського духу. Творчість Василя Стуса перебувала "під арештом" та була загнана в літературне підпілля. У 1965 р. Стус отримав відмову від публікації своєї першої збірки віршів "Круговерть", відхилило видавництво. З цієї збірки вдалося врятувати тільки першу частину, оскільки рецензент КДБ повною мірою виконав своє завдання — "зрізав" готову до видання книжку, зауваживши, що поезії Стуса не визначають форму, зміст і дух книжки. А разом із тим зазначив, що почуття колективізму, спільності та інтереси у боротьбі зовсім невідомі письменнику [5, 56].

Незважаючи на позитивні відгуки рецензентів, було відхилено і його другу збірку — "Зимові дерева", яка була знищена табірними наглядачами Стуса. На знак протесту проти жорстокого поводження табірної адміністрації з політв'язнями він кілька разів оголошу-

вав голодування. У 1970 р. книжка "Веселий цвинтар" В. Стуса потрапила до Бельгії та була видана в Брюсселі [22, 358].

У січні 1983 р. за передачу на волю зошита з віршами поет був кинутий у камеру-одиночку. Письменник вдруге оголосив безстрокове сухе голодування. Помер у ніч з 3 на 4 вересня, можливо, від переохолодження, а згідно з офіційними даними, причина смерті — зупинка серця. У будь-якому випадку смерть письменника слід розглядати як вбивство, спричинене радянською тоталітарною системою, що полягала у переслідуваннях, погрозах, заборонах. Смерть поета приховувалась радянською владою від його друзів-дисидентів до середини жовтня [22, 368].

Неодноразові знущання над українськими письменниками та культурними діячами ставали згодом нормою для тоталітарного режиму. Проти її течії також рухався **Іван Білик** — золотий письменник України, відомий автор, історичний романіст, журналіст, перекладач болгарської літератури, лауреат Шевченківської премії, прощальна зустріч з яким відбулась 29 листопада 2012 р. Хоча фізичне серце Білика й зупинилось, його слово і надалі житиме в авторських творах [1].

І. Білик є автором десяти романів, зокрема історичних бестселерів — "Меч Арея" і "Похорон богів". "Меч Арея" одразу після друку підпав під заборону радянської влади за "неправильне трактування історії": твір вилучали з бібліотек, а нерозпродані примірники — з книгарень. Про книжку багато й голосно говорили, дискутували, але всіх цікавило далеке життя наших предків з V століття. Це був невідомий світ, у який досі не зважувався заглянути ніхто з письменників. Така незбагненна півторатисячолітня часова відстань була представлена, герої книги, які здавалися живими, близькими й зрозумілими. Головний герой роману — київський князь Богдан Гатило, який виступав прототипом гунського царя Аттіли. Саме його автор "селисть" у праКиєві, а літописних гунів зображує безпосередніми предками українців. Саме той факт, що на карті пізньої античності серед кельтів, готів, скіфів, сарматів, фракійців, балтів І. Білик знайшов місце і для наших предків, найбільше спантеличило радянських ідеологів. Тоді письменнику інкримінували "оспівування і романтизацію минувшини, якої не було, фальшування історії", хоча автор свою позицію і обґрунтував у післямові — "Аксиомах недоведених традицій". "В "Аксиомах" я кілька разів згадував, що Геродот був в Україні. Не було їм до чого придертися, так вони до України причепилися: "Яка Україна? Не було тоді України". І тут же, у своїх виданнях, пишуть, що Геродот був у Таджикистані. Так, Таджикистан був, а України, виходить, не було? Або писали, що "українська нація утворилася у XIV-XVI століттях, а він пише, що у V ст." [3, 6].

Письменник був змушений звільнити своє місце праці в редакції газети "Літературна Україна". Наступних три з половиною роки він був безробітним і аж 1976 р. йому вдалося влаштуватися в редакцію часопису "Всесвіт" на вільну вакансію — "секретар-друкар", хоча, звісно, займався там І. Білик літературною справою. Письменника надовго позбавили права друкуватись, ганьбили в пресі, проте його книжка поширювалась "з рук у руки", була перевидана за кордоном: у Канаді, Америці, Великій Британії та дотепер витримала 15 перевидань [3, 7].

Після відповідної постанови ЦК Компартії України книжку кинулися збирати по всіх книгарнях та бібліотеках, але зі 65 тис. накладу вдалося конфіскувати лише 5 тис. І. Білик точно фіксує число, бо їх тоді зво-

зили у видавництво "Радянський письменник": виривали титульну сторінку і підшивали. Автор стверджує: "У мене є навіть два зошити такої "підшивки", по сто штук у кожному: випадково вдалося "підібрати" у видавництві, де вони безпритульно лежали. Ті, хто видав цю заборону, самі ж і створили мені ще більшу рекламу. І справді, коли книжки почали вилучати, кіоскери, продавці книгарень їх стали приховувати, продавати "з-під прилавка" і за вищу ціну... Один мій знайомий журналіст говорив, що купував на "чорному ринку" за 25 карбованців" [20].

Лише в 1990 р. роман "Меч Арєя" дозволили друкувати, і навколо нього розпочався страшенний ажіотаж. Видавництво запланувало видати цю книжку накладом аж 150 тис. примірників, однак паперу вистачило тільки на 50 тис., які швидко розійшлися з полиць книгарень та бібліотек [20].

Історія становлення української літератури має досить непростий шлях свого розвитку та зберігання українського патріотичного незрадливого духу. Саме через ці мотиви митці слова витримували важкі переживання та тортури, а найболючіше — бачили "ув'язнення своєї дитини" — твору, який народили через своє серце. Перебування у підпіллі українським письменникам додавало лише ентузіазму, що й доводить історія: як тільки тоталітарний режим наклав свою заборону, автор одразу починав творити ще більше й грандіозніше. Ані окови в'язниці, ані творче підпілля не зупиняло внутрішнього пориву митця для виявлення на папері своєї любові та поваги до України та її історії.

Саме тому є актуальним на сьогодні доносити до сучасного читача ті цінності та переживання, що перенесли на собі письменники доби літературного підпілля. Досліджувана проблематика залишається недостатньо вивченою в історії становлення української літератури та потребує подальших наукових розвідок.

Література

1. Артюшенко З. Иван Білик — Золотий письменник України. Остання зустріч / З. Артюшенко. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://goldenwriters.com.ua/ua/news/?pid=1607>.
2. Бедрик Ю. Василь Стус: Проблема сприймання / Ю. І. Бедрик. — К.: ПБП "Фотосервіс", 1993. — 79 с.
3. Білик І. Меч Арєя: Роман / Иван Білик. — К.: Дніпро, 1990. — С. 6.
4. Бурляй Ю. Боєць життя нового Дмитро Павличко / Ю. С. Бурляй. — К.: Молодь, 1993. — 67 с.

5. Василь Стус і "шістдесятництво" [Текст] / Всеукр. благод. фонд ветеранів МВС [та ін.]; упоряд.: О. М. Федоров [та ін.]. — Донецьк: Юго-Восток, 2009. — 62 с.

6. Стус В. Вірш "Змагай, знеможений життям" / В. Стус. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: http://www.ukrcenter.com/Література/Василь-Стус/23341/Змагай_знеможений_життям.

7. Виват Г. Художні особливості та провідні мотиви творчості Василя Стуса / Г. Виват. — Одеса: Студія "Негоціант", 2003. — 56 с.

8. Драч І. Шістдесяті роки були дивною епохою / І. Драч. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://www.oblosvita.kiev.ua/2737/shistdesyatiroki-kibuli-divnoyuepoxoyuidrach>.

9. Іваничук Р. Мальви. Орда [Текст]: романи / Р. Іваничук. — Харків: Євроекспрес, 2000. — 416 с.

10. Іваничук Р. На зламі епох мусимо творити відважно й талановито: призначення слова / Р. Іваничук. — К.: Літ. Україна, 2009. — 5 лютого. — С. 63—65.

11. Іваничук Р. Благослови, душе моя, Господа / Р. Іваничук. — Львів: Просвіта, 1993. — С. 157—202.

12. Лубківський Р. Сповідь. Молитва. Присяга / Р. Лубківський. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=902>.

13. Скобла М. Дмитро Павличко: Я візьму до рук зброю / М. Скобла. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://www.slovoidilo.com/polityka/dmytropavlychkoavizmu-dorukzbroyu.html>.

14. Павличко Д. Біля мужнього слова: літ.критич. ст., сподади, виступи / Д. Павличко. — К.: Рад. письменник, 1988. — 333 с.

15. Павличко Д. Літературознавство. Критика / Д. Павличко. — К.: Основа, 2007. — Т. 1: Українська література. — С. 534—560.

16. Павличко Д. Мотиви поезій Дмитра Павличка останніх десятиліть / Д. Павличко. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ukrlit.vn.ua/article/74.html>.

17. Павличко Д. Вірш "Я буду втрачати" / Д. Павличко. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://poetyka.uazone.net/default/pages.phtml?place=pavlychko&page=pavlychko92>.

18. Хрестоматія "Срібний птах" / Навчальний посібник. — К.: Освіта, 2004. — С. 205—206.

19. Павличко Д. Вірш "Поединок" / Д. Павличко. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: http://ebk.net.ua/Book/buunt/ukr_lit_tvory/part1/149.htm.

20. Помер Иван Білик — автор бестселера про Атілу Гатила. Українська правда історична правда. [Електрон. ресурс]. — Режим доступу: <http://www.istpravda.com.ua/short/2012/11/28/101906>.

21. Про присвоєння Р. Іваничуку звання Герой України: Указ Президента України // Літ. Україна. — 2009. — 17 с.

19. Стус Д. Василь Стус: Життя як творчість / Д. Стус. — К.: Основа, 2004. — 370 с.

Роман Ярошенко, Диана Прилипко. Літературное подполье — грех или реальность?

В статье раскрыта проблематика отдельных творческих и биографических фактов, которые стали причиной преследования писателей. Рассмотрены избранные произведения, ставшие приговором подпольного режима для каждого автора, а также продемонстрирован национальный патриотический дух, которым писатели исповедовали свою любовь к Украине и украинской литературе.

Ключевые слова: литература, творчество, литературное подполье, тоталитаризм, патриотизм.

Roman Yaroshenko, Diana Prylipko. Literary underground — sin or reality?

This study revealed some problematic creative and biographical facts, that were the cause of the persecution of writers, artists. Considered selected works that have become underground sentence for each author, and demonstrated their national patriotic spirit which artists professed his love for Ukraine and Ukrainian literature.

Keywords: literature, art, literary underground, totalitarianism, patriotism.

Роман Люко Дашвар "БИТІ Є" (2012) як український варіант масової літератури

Ніна Головченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Університет "Україна"
Київ

У статті розглянуто художньо-змістові характеристики трилогії Люко Дашвар "БИТІ Є". Аналіз здійснено крізь призму поняття "масова література". Висловлено думку щодо доцільності вивчення такого твору у школі.

Ключові слова: масова література, інтертекстуальність, трилогія, образи-типи сучасників, багатство мовлення.

Сучасна шкільна практика відбиває дві тенденції у вивченні новітньої літератури: повне несприймання інноваційного текстотворення (що засвідчила, зокрема, дискусія навколо казки на новий лад "Червона Шапочка" Євгена Дударя) або поспішне включення до програм творів популярних авторів (наприклад, Ю. Андруховича), що не мають одноставної оцінки серед фахівців — літературних критиків.

Попри конфлікт уподобань та професійності щодо сучасного змісту літературної освіти в середній школі, досвідчені методисти, у тому числі й Н.Й. Волошина, завжди наголошували на необхідності "збагачення" шкільних програм з літератури "здобутками сучасної літератури" [2, с. 35]. Адже, як зазначала Ніла Йосипівна: "У сучасній школі особливе значення має моральна, психологічна і безпосередня підготовка учнів на уроках і в позакласній роботі з літератури до продуктивної праці в суспільстві. Єдність навчання і виховання вимагає тісніше зв'язувати вивчення літератури з суспільним життям трудівника демократичної держави, гідного спадкоємця минулого українського народу" [2, с. 32].

Через те аналітичний розгляд сучасних популярних текстів модних українських авторів вважаємо надзвичайно актуальним завданням, оскільки псевдорейтинги [4] та гучні номінації/премії ("Книга року Бі-Бі-Сі", "Коронація слова", "ЛітАкцент року" та ін.), що нав'язуються читачеві усіма засобами масової комунікації, альтернативні творчі об'єднання митців (Елітер, Спілка Екстремальної Словесності, ХаДЛА тощо), що ігнорують традиції класичного українського мистецтва, провокативно-епатажна художня практика окремих молодих авторів (Ірени Карпи, Лади Лузіної, Андрія Кокотюхи та ін.) сприяють не лише демократизації процесу літературної творчості, але й додають цьому явищу певних ознак хаосу.

Предметом розгляду в цій роботі є трилогія Люко Дашвар "БИТІ Є" як явище масової літератури.

Письменниця Люко Дашвар в останні п'ять років фактично очолює найпрестижніші вітчизняні рейтинги: "Її перший роман "Село не люди" став лауреатом премії конкурсу "Коронація слова 2007". Наступний роман "Молоко з кров'ю" став дипломантом "Коронації слова 2008" та переможцем конкурсу "Книга року Бі-Бі-Сі — 2008". Третій роман авторки "РАЙ. Центр" став дипломантом конкурсу "Коронація слова 2009" у категорії "Вибір видавців". Загальний наклад книжок письменниці складає вже понад 300 тисяч примірників. У зв'язку з цим багато українських ЗМІ роблять авторку "найтиражованішою письменницею країни". 2010 року конкурс "Коронація слова" надав письменниці офіційний статус "Золотої автора" — автора, чії твори продані накладом понад 100 тисяч примірників. У 2012 році отримала відзнаку "Золотий письменник України" [10].

Питання масової культури та літератури в Україні розглядали і науковці старшого покоління (Д.С. Нали-

вайко), і вчені новітньої епохи (Т.І. Гундорова, П.В. Рихло та ін.). Поняття "масова культура/література" (синонімічні терміни: "паралітература", "сублітература", "кітчлітература" [14, с. 315]) виникло на початку ХХ ст. і тлумачиться як розважально-дидактична культура, створена для мас із метою формування некритично налаштованої аудиторії зі споживацькою філософією та буржуазними стандартами життя. На переконання американського вченого Б. Розенберга, в естетичному та інтелектуальному сенсі ця культура є явищем абсолютно банальним, орієнтованим на середній смак, що послугується штампом, шаблоном, кліше. Не відкриваючи нічого принципово нового в художньому смислі, не розвиваючи арсенал способів художнього вираження, масова культура фактично паразитує на справжньому мистецтві і є неплодюю і в духовному, і естетико-художньому відношенні, зазначає академік Д. Наливайко [12]. З початку свого виникнення масова культура розглядалася як негативне явище, яке не має ані художнього, ані естетичного змісту. Традиційну точку зору щодо масової літератури відбиває у своїй праці Д.С. Наливайко (хоча йдеться про добу Просвітництва): "Для тогочасної тривіальної або "масової" літератури характерне засилля штампу і шаблону, постійне вживання "романних кліше в сюжеті, в портретних характеристиках і мізансценах, у змалюванні почуттів і переживань героїв та в інших компонентах твору, прагнення до зовнішніх ефектів і нагнітання мелодраматизму. Призначалася ця літературна продукція для невибагливих читачів з низьким освітнім рівнем, але мала прихильників і у вищих верствах" [13].

Це поняття є антонімом до категорії "елітарне мистецтво" (визначні, всесвітньо відомі твори, що відповідають критерію художності, засвідчують з'яву нових естетичних форм і є надбанням не лише національної, а й світової культури). В історії культури елітарне мистецтво асоціюється насамперед із мистецтвом модернізму, зрозуміти яке міг лише обраний, підготовлений, інтелектуальний, "утаємничений" читач.

Розквіт масової культури як світового явища припадає на епоху глобалізації — ХХ ст. В Україні цей процес набуває бурхливого розвитку наприкінці ХХ ст. після розпаду тоталітарної держави. Форми вияву масової культури: кіно (бойовик, фільм жахів, детектив, трилер, пригоди, мелодрама, фентезі); література (психологічна проза, жіноча проза, детектив, пригодницько-авантюрний роман, фентезі, комікс, стьоб); театр (мюзикл); музика ("попса"); політична агітація, реклама, квазірелігійна інформація, поширення паранаукових гіпотез; туризм; рольові ігри (польові, настільні, комп'ютерні); індустрія розваг (Лас-Вегас); конкурси краси, боді-арт; спортивні шоу; іміджеві технології тощо.

На межі ХХ—ХХІ ст. масова культура/література почала набирати постмодерного характеру, тобто вміщу-

вати в одне мистецьке явище й примітивно-клішовані, й глибоко оригінальні концептуальні речі. Нинішнє масове мистецтво має ознаки міксу, еkleктики, інтертекстуальності; іронічну тканину такого твору можна витлумачити на кількох рівнях.

"В інтер'єрі постмодернізму" (Н.Корнієнко) масова література/культура найочевидніше окреслюється в координатах "комерційно успішної", "тиражованої", "популярної" на протизагу саме "маргінальної", "некомерційної", "невідомої", "андеграундної", "забутої" тощо [5].

Комерціалізація є доміантною ознакою масової культури ХХ ст. В останні десятиліття очевидно змістилися оцінкові полюси: різко негативні "низька", "банальна", "псевдолітература" стали зближуватися з епітетами "читабельна", "зазребувана", "успішна", які постійно узгоджуються з побутуванням постмодерної белетристики, і вже бути комерційно успішною та "розкритою" на гігантські тиражі (й відповідні авторські гонорари та видавничі прибутки) вважається для культури за досягнення, а не за ваду. Таким чином, як слушно зазначають науковці, це явище потребує системного дослідження: "В цілому масова література як соціальний та естетичний, (вірніше, антиестетичний) феномен досліджена ще недостатньо, що зумовлено, серед інших чинників, і її неосаяжністю" [14, с. 317]. Літературознавці повинні подолати упереджено-негативне ставлення до масової культури й "...розпочати розмову про місце масової культури в розвитку національної літератури і при цьому доконче переглянути досить трафаретне й обмежене розуміння масової культури, яке по сьогодні можна зустріти в українському літературознавстві", — зазначає Т.І. Гундорова [3, с. 9.]

Саме в руслі трансформації поняття "масова література" на початку ХХІ ст. і спробуємо розглянути роман-трилогію Люко Дашвар "БИТІ Є".

Завдання, які ми маємо вирішити:

- схарактеризувати зміст та проблематику твору;
- дослідити стильову специфіку тексту;
- визначити твір як феномен масової літератури.

Коли вперше взяла до рук книги трилогії "БИТІ Є", що складається з трьох романів — "Макар", "Макс", "Гоцик", то звернула увагу на дивне, західнослов'янського звучання, ім'я автора: **Люко Дашвар**. Погортавши інтернет-сторінки, з'ясувала, що це реальна українська жінка/дружина/матір з освітою інженера та біографією журналіста/трудоголіка **Ірина Іванівна Чернова**, і стало зрозумілим, де сформовано системне мислення цього автора, де дібрано колоритний букет образів її творів.

До книг Люко Дашвар певний час ставилася упереджено: надто багато серед нинішніх молодих авторів епатажних імен/псевдонімів, за якими не знаходиш нічого, окрім хворобливо-амбітного суб'єктивізму. Та коли у якомусь відеоролику про вручення нагород популярним письменникам на тлі яскравої Лади Лузіної зі стилізованою під цнотливу дівочу косу зачіскою побачила скромно вбрану жінку з короткою стрижкою, захотілося зрозуміти письменницю, яка спокійно зазначила: "Ціну книзі складають не премії, а читачі".

Моніторинг мережових форумів щодо творів Люко Дашвар засвідчує, що читачі активно опановують ці тексти й чітко висловлюють свої враження.

Олександр Трохимчук: "Учора "добив" "Макара". Що скажу? Скажу, що я в захваті. Так-так, саме в захваті! Я вражений і задоволений: книга цілком виправдала очікування. І биті таки є. Навіть більше — я серед них. Себто мене таки побіло сюжетними лініями, колізіями, долями персонажів, їх думками, власними роздумами-міркуваннями в процесі читання. Який післясмак? Кайфово-болісний. Читання заради читання — яось воно не про мене. Якщо вже читаю, то переймаюся твором.

Таке собі занурення з головою. От і цього разу занурився і от щойно випірнув. Будучи особою напрочуд сентиментальною або ж абсолютно не цинічною (обидва твердження доречно й правильні), навіть вологу з очей витирав наприкінці читання. Цікаво все-таки: вкотре переймаєшся долею героя, котрого нарешті вдалося толком розгледіти. Тепер точно скажу: Макара є за що поважати. Мужик — одним словом (подумки тисну уявну руку:))! Чи раджу купити і прочитати? Хм, авжеж! Щонайменше — цікаво буде. Але якщо ви свого часу обійшли увагою "РАЙ.Центр", то почніть подорож "битієм битих" саме із третього роману, а потім уже відкривайте для себе першу книгу трилогії". http://vk.com/topic-5166670_25257830

Ганна: "Утомительная книга. О том, как главному герою — несчастному киевскому мажору — жмут туфли от Prada, а апартаменты на Крещатики и папашкины миллионы ему не милы — он, дескать, в себе запутался. В этой части цикла "Биті.Є" Дашвар нещадно эксплуатирует свои же образы, идеи и клише из предыдущих книг, в частности, изрядно поднадоевшую мысль о том, что городские "денежные мешки" — сплошь гады и не люди, а святая простота — сельская матрона — образец непорочности и душевной красоты.

Чем ближе к концу, тем более мерзкими становятся персонажи и их поступки. А сюжет, кстати, избилует второ- и третьестепенными героями из различных книг автора. Неужели пани Люко полагает, что читатель их обязан помнить?" <http://www.livelib.ru/author/228436/reviews>

Валерія: "Гоцик — мій найулюбленіший персонаж із усієї райцентрівської трійці. Книжка більш-менш оптимістична. Рада, що в нього все закінчилось досить добре. Натяк на можливе продовження збентежив. Навіть не знаю, чи писала б я цю історію далі на місці Дашвар... мабуть, ні. Оцінку "3" я поставила, бо мене шокували постійні алюзії на Коелью. Що, власні сюжети в Дашвар уже вичерпано?! Під питанням — чи читатиму я її книжки далі". <http://www.livelib.ru/book/1000534184>

У творах Люко Дашвар відзначаєш насамперед відчуття сучасних тенденцій у написанні книг. Вони невеликі за обсягом, мають "кишеньковий" формат: не більше 288 сторінок, 36 рядків на сторінку. Мають динамічний початок, що захоплює читача одразу. Текст густо насичений діалогами, немає довгих описів чи розлогіх внутрішніх монологів. Усі пейзажі/інтер'єри, філософські узагальнення чи роздуми героїв мають невеликий формат через доречно дібрані виразні українські слова чи фрази, часом дещо архаїчні чи сороміцькі: *Він стояв біля шлагбаума, що відділяв вилізаний чистий двір від похмурої, вкритої сірим снігом вулиці загальнолюдського користування; Закінчувати день треба приємними зустрічами, а починати — з невідкладних справ; Розридалася, як роздяглася; Свій кадуцей треба мати; Зіп'єшся чи скурвишся; Тирлуватися весь день...*

Так само впадає в око притаманна постмодерній літературі інтертекстуальність творів Люко Дашвар: автор вправно обігрує у заголовках сталі чи відомі фрази, і цей парадоксальний прийом привертає увагу до назви твору: "Село не люди" — парафраз ідіоми "село і люди", що підкреслює депресивний стан сучасного українського пострадянського села; "Молоко з кров'ю" (від "кров з молоком" — здоровий, рум'яний) — про трагічний присмак кохання; "Рай.Центр" в адміністративно-територіальному понятті наголос зроблено на слові "Рай", тому що за ресурсом людяності провінція стає нині своєрідним авангардом, центром.

Трилогія "БИТІ Є", відповідно до авторського стилю формування назв романів, це своєрідна книга буття (за аналогією до біблійних історій Старого Заповіту) сучас-

них українців: злиденні, зневажені, биті, але українці — Є! І розкривається ця тема на образах, історії митарств хлопців, не схожих між собою, але типових для нашого сьогодення: компромісного Макара (Олександра Макарова), мажора Макаса (Максима Сердюка), мандрівного філософа-лайдака Гоцика (Семена Гоценка).

Чи знайшла Люко Дашвар з-поміж цих типів сучасного українського чоловіка хоч якийсь варіант ідеалу?

"Макар". Сашко Макаров, студент-механік Київської "Політехніки", обрав логічно сконструйований шлях до успіху: спершу він поживе в інтригах та брехні, а коли здійснить мрію — стане власником фабрики, отоді почне жити набіло, чесно.

Провінційний хлопчина мріяв про власну справу та кар'єру у столиці, для досягнення цієї мети обрав собі впливову коханку — помічницю народного депутата — "сонце": *"чудовисько середнього роду, на яке без сліз дивитися було неможливо"*. Перетворив злиденне байдкування студента вишу на "НІЧІР" (*"глуху ніч і безнадійний вечір"*) — секс із *"ненаситною старою коровою"*, стимульований травкою від корейця, алкоголем, музикою та мрією про дивиденди від згвалтування самого себе. Мріяв про час, коли вона віддячить його спершу посадою у штабі депутата Сердюка, новеньким авто "кіа", гарними харчами та проживанням у дворівневих апартаментах біля цирку в Києві, а потім — допоможе організувати власний бізнес, ото й буде його "ДЕНЬ".

Приблизно такі пекельні кола пройшли герої з творів класичних реалістів XIX, XX століття Стендаля (Жульєн Сорель) і Драйзера (Клайд Гріффітс). Варіант "Американської трагедії" на українських теренах XXI ст. має ті самі символічні кольори, що й знаменитий роман Стендаля: багато гріха, злочинів (чорного) та пристрастей (червоного). Та якщо героїв класичних творів за їхнє лицемірство та злочини суд присяжних засуджує до страти, то Макар, герой-альфонс Люко Дашвар, сам собі чинить вироки: *"Каліцтво — категорія духовна, а компроміси випивають душу до денця..."*

Та, з усвідомленням себе як духовного інваліда, здійснює остаточний присуд: *"Жити..."* Жити, попри знівечену душу й гіркі спогади про Любу, Марту, Нані.

Проте навряд чи вдасться після таких маніпуляцій із душею почати все спочатку і тільки білими чи блакитними фарбами. Автор залишає фінал відкритим. Читач із традиційною християнською системою цінностей буде вірити в те, що Макар розкався і ніколи більше не буде ламати душу.

Але читач із вимогливішим моральним цензом, навіть усвідомлюючи, що в розхристаній країні із маніпулятивною ідеологією і злочинно-корумпованою економікою просто вижити — це вже жити *"у режимі подвигу"*, буде жорсткішим. Назва трилогії Люко Дашвар "Біті Є" викликає у пам'яті посвяченого (не масового) читача працю відомого письменника-екзистенціаліста Ж.П. Сартра "Бытие и ничто" ("Буття і ніщо", 1943). Однією із тез цієї філософії, що суперечить певним християнським постулатам, було твердження про те, що якщо людина хоч один раз свідомо вчинила непорядно (а Макар сам обрав такий шлях до грошей), вона вже ніколи не стане в один ряд справді чесних людей, хоч би й розкалася та дуже хотіла, хоч би якою доброю не була її мета, задля якої вчинено підлість: вона завжди буде відчуженою.

"Макс". Мажор, син депутата Максим Сердюк — "герцог" (сер Дюк), "шляхетна людина", випускник приватної школи у Швейцарії та Лондонської школи економіки, онук, спадкоємець фінансової імперії діда — "партейного" Перепечая.

Повернувся в Україну з планами про інвестиційний проект щодо альтернативної енергетики та переконаннями типу: *"Вчинок — наслідок продуманого рішення,*

якщо ти нормальна цивілізована людина. Якщо тобою керують інстинкти і емоції — ти летиш з мосту..." [8, с. 12]. Проте опікувався зовсім іншим.

Спершу Макс намагається довести всім, що він хороший: починає з діяльності у благодійному фонді, пригріває глухонімого Дору, сироту за живих батьків (мама пропала на заробітках у Португалії, тато — поет, митець...) Проте скоро вилазить із сера Дюка його справжнє нутро: виявляється, він злякався, не стрибнув за Любою з мосту у Дніпро, і та, заплутавшись у довгій спідниці, утопилася; він мстить Сашкові Макарову за те, що у Сашка був роман із Любою, і знищує Сашкову мрію — здійснює рейдерське захоплення його фабрики; він маніпулює жінками, як речами (Юлею, Дорою, Нані); він зневажає батька, бо в того немає таких статків, як у діда; він потребує багато грошей і одразу, аби почуватися впевнено; він увесь час балансує на межі злочину та убивства.

Не випадково цей роман — другий у трилогії. Історія Макса це реалізація одного з біблійних мотивів, що заявлено у назві твору, конкретний доказ Макарові того, що ми відповідаємо не лише за свій вибір, а й за злочини наших предків. Що холодної логіки замало, аби залишатися шляхетною людиною. Так, батько Макса, нардеп Сердюк використовує свій статус насамперед для того, щоб отримати для свого бізнесу щедро профінансоване держзамовлення. А комуністичний ватажок дід Перепечай вправно скористався партійним "общаком", заснував на пострадянському просторі та в дальньому зарубіжжі різні види бізнесу, призначив топ-менеджера *"без слов'янської крові"* (німця) для управління ним, а потім усе передав онукові. Оці позаморальні обставини обумовлюють хижацьку систему цінностей новоспеченого олігарха Макса Сердюка.

За межею совісті живе "шляхетний" мажор Сердюк-молодший, рефреном його діяльності стало слово "уб'ю". Наприкінці трилогії саме він змушує свого охоронця після біжки з Макаровим стріляти в іншого приятеля — Гоцика.

"Гоцик". Семен Гоценко — студент філологічного факультету КНУ імені Т.Г. Шевченка, родом із села Нехаївка. Кілька років бездумного *"розслабону"* в студентському гуртожитку, п'ятики та байдкування з товаришем-однокласником у селі, мовчазного протистояння з батьком, що не гайнув на заробітки слідом за дружиною, а міцно тримався хати та господарства (бо саме зіронізовані з усіх боків свині *"на шмат хліба давали"*), — не перевиховали Гоцика. Син погордував сільським життям біля свиней. І чкурнув нелегально за "бугор" шукати/виручати матір.

Усі його мандри умотивовано кількома ключовими поняттями: мама, борщ, тато, хата, село, свині (виноград, вівці), Тайка... У цьому ряду ніколи не було слів "бізнес", "гроші". Але ж саме Гоцику й дістався містичний скарб — купа дорогоцінного каміння з-під уламків зруйнованого іспанського храму. Дивна мудрість життя.

Мама. Кинулася на заробітки, щоб вивчити сина. Згодом перестала писати, пропала. Гоцик вирішив: знайду й поверну. Був уражений до нестями заявою мами, яка "скурвилася", стала дружиною старого Алмейди: *"Я... не повернуся, синку. Розумієш... Тут... чисто. Привітно. Люди за столиками каву п'ють. А не самогонку під парканом. Тут квіти увесь рік. Ніколи багнуки нема. Біля плити стояти не треба. Тут... завжди усе свіже. Усе... На підборах ходити можна..."* [9, с. 195].

Проте, коли виходжував відвойовану у циган чужу маму, українку/рабину з відрізаним язиком, яку тато в безвиході взяв за газдиню у дім, аби вона хоч якось була вмотивована до життя, Гоцик подякував Богу, що у його мами-заробітчанки доля склалася інакше. А потім і простив: *"... Завтра старий пердун перекинеться, нащадки нову мамку за поріг виженуть, поплаче та й до*

рідної хати припхається... А тут уже... І хай повертається... Не виженемо. А як уже поміж себе розбиратимуться, то їхні справи... Просто — хай мама повертається" [9, с. 264].

Борщ. В асоціативній низці цінностей пересічного українця слова "мама" і "борщ" — нерозривні:

"— Що там, в Португалії? — запитав Ілія...

— Мати, — сказав Гоцик. — До матері йду. По борщ..." [9, с. 111]

(Про символічне значення цієї страви для українців зазначала і сама автор твору в інтерв'ю газеті "День":

— Для вас, окрім творчості, що є на першому місці, якщо щось є?

— Родина, безперечно. Це святе і це на першому місці. Знаєте, у мене діти вже дорослі, мають свої родини, живуть окремо. Але я беру величезну каструлю, готую борщ на три сім'ї. А діти приїжджають на борщ до мами. Це так приємно! І це вже стало сімейним ритуалом. Хоча, звісно, вони самі можуть приготувати собі, але я отримую насолоду від того, що готую борщ для них [11]).

Тато. Працьовитий, терплячий тато, що пораяється біля свиней і береже обійстя як найзатишніший куток для змученого та загартованого мандрями/пошуками сина. Коли Гоцик в Італії та Іспанії побачив таких самих тат-трудівників (тільки у них лан винограду або отара овець), він зрозумів мудрість і смисл життя. Тато промовляє цю істину просто:

"Ну... Раз так, то ходимо, мовив.

Гоцик усміхнувся розчулено.

— Куди? До свиней?

— Чому "до свиней"? Просто — до праці..." [9, с. 260]

Нью-Сковорода — Семен Гоценко — "щаслива людина": знайшов маму, спільну мову з татом, "сродную працю" в рідному селі, побрався з однокласницею, яка дочекалася свого "халамидника" й подарувала Гоцику "охренітельно прекрасну новину" про те, що "у нас буде дитина".

"Тоненькою цівкою тепла" огорнуло непрості долі цих працьовитих і терплячих людей щастя.

Яких же висновків дійшла автор?

Справжні чоловіки в Україні таки є, правда, не ідеальні, правда, їх небагато: тут — тільки Гоцик та його тато, а також Данко. Особливо безпорадно це звучить у романі на прикладі тата Дори, провінційного довгоголового поета, тема чоловіка-митця. Про статки в цій родині дбає дружина, про доньку, що пропала на заробітках у Києві, дбають чужі люди. А коли тато приїздить до Києва на форум поетів — знаходить Дору, аби попросити у неї грошей, бо в новій родині народилася дитина. (Поки дружина в рабстві у циган в Іспанії — він приліпився до паспортистики, через яку намагався шукати зниклу жінку). "Митець", — спустошено подумав Гоцик", коли вперше побачив Дориного тата.

Зате в трилогії підтвердилася "жіноча аура України", хоча всі романи книги "Биті Є" названо чоловічими іменами. Більш надійними, працьовитими, шляхетними та довготерплячими є жінки. І Люба, і Марта, і Нані, і Дора, і Ганна Іванівна, і Світлана Діброва, і Марічка, і Тайка є живими емними образами типових сучасних українок. Більшість із героїнь твору не зраджують основну "інстинктивну" місію — материнство, і для багатьох гонорових та слабкодухих чоловіків саме це стає єдиною опорою. Навіть Женья, грушоподібна донька комуністичного діда Перепечая: "Перед очима (Макса Н.Г.) картинка з далекого дитинства. Йому було тоді рочків шість. Застряг посеред величезної калюжі, ні зрушити, вода у гумові чобітки. "Забери мене!" — відчайдушно крикнув матері, і вона пішла прямо по калюжі у дорожущих черевичках "Мій Мій". Підхопила сина на руки. "Мама поряд! Поряд!" — повторювала... Мама не зрадила... Мама... поряд" [8, с. 19].

Проблема кохання є найгострішою для хлопців — головних героїв твору, і розгортається це питання як дилема: гроші і кохання, секс і кохання, влада і кохання, вірність і кохання... Чиста щира відданість у горі і в радості — така неоригінальна версія кохання за Люко Дашвар є альтернативою до всіх злободенних зваб, але одбаровується на такий рівень почуттів далеко не кожен із героїв твору.

Гострий сюжет, стрімка зміна подій, актуальність перипетій ("відкати" з держфінансування, депутатство як шлях до збагачення, рейдерство як механізм переділу майна, зубожіння села, розбещеність як норма життя, заробітчанство "за бугром" як єдиний спосіб для пересічної людини вижити в Україні), упізнана географія(кіоск "Преса" на розі біля Бесарабки і квітова база на Борщагівці) захоплюють читача і змушують безвідривно "проковтнути" роман в обсязі класичної повісті за одним присідом.

Трохи оговтавшись від щирих і глибоких переживань, усвідомлюєш, що цей детективно/трилерський стиль уже десь бачив/читав, а образи мафіозії різного рівня (Сердюка, Перепечая, Новаківського) нагадують "Бандитський Петербург" чи фільми про італійську мафію. Проте з гіркотою усвідомлюєш, що ці типові наскрізні злочинні події/пики стали вже ознакою і нашої української самостійності. Також впадає в око хемінгвеевський стиль в описі щедро профінансованих екстремальних зимових випробовувань для Макса чи мандрівних пригод потопельників Гоцика та Ілії; непряме цитування роману Кнута Гамсуна "Голод" в описі страждань зголоділого мажора Макса; діалог про скарб із героєм модного сучасного автора "Алхіміка" Паоло Коельо-Сантьяго; майже фентезі в інтерпретації стилізованої під західнослов'янську легенду історію кохання Міліці/Ізідори та Горана/Ілії... Впадає в око й певний схематизм, надуманість художньої тканини останнього роману трилогії — "Гоцик".

Що найбільше припадає до душі у творах Люко Дашвар, окрім неореалістичних актуальних гострих сюжетів твору та яскравих образів-типів наших сучасників і неонатуралістичного способу зображення, — це доволі розлоге багатство мови її текстів.

Влучні пейзажі до стану душі героїв: "Вечір топив у льодяних калюжах жовте листя. Розмазював багнуку по землі, заплював ліхтарі мільйонами мошкариних трупиків, поривчасто дихав пронизливим вітром, наче захлинався від одчайдушних бажань" [7, с. 159].

Гіркі філософічні сентенції: "...У людей шляхетних існує непоборний потяг довести свою порядність людям негідним і ницим. Усі добрі справи — демонстрація того. Недобрі теж є, але їх ніхто не бачить" [8, с. 50]. "Горе ти моє... — зітхав теребовлянський поет Стефан Саламан. А мама завжди казала — щастя ти моє..." [8, с. 38]. "Божевільне від безвиході суспільство, де кожен прагне вчепитися в омріяний кадуцей, щоб відгородитися від проблем божевільного від безвиході суспільства. І давити кожного, хто зазіхне..." [7, с. 228].

Психологічні мініатюри: "Файна хата пані Жені, Дора (глухоніма дівчина — Н.Г.) стоїть перед чорним дзеркалом, старанно вимовляє: "Мама... Дора...". До кімнати влітає хазяйка: "Якого мичиш?!"

...Дора не хоче, аби Данко чув, як вона мичить... А по-іншому — ніколи не зможе" [8, с. 191].

"Мені ще треба ту малу розмовляти навчити, щоб волю в кулак і до справ, а не сахалася від кожної людини перелякано, як кошеня покинуте! Бо куди вона подінеться від людей капосних? Поряд жити. То хай відгавкується, бо загризуть... Знаю, що кажу..." [8, с. 223].

Афористичність висловлювань: "Понти визначають статус"; "До зустрічі зі звичайним життям ніхто й ніколи

не сумнівався у тому, що Макс Сердюк — шляхетна людина"; "До горла підступають сльози, і професійні принципи підло перемагають материнські інстинкти"; "Три слова? Я. Я. І втретє Я"; "Тіло одужало. Душа все не гоїлася"; "У багатих психологія проста: всі, кому платять, їхня власність"; "Кінець світу розпочнеться із запланованого відключення електрики..."; "Брехня і хитрість — різні речі"; "Смердить пихатий синочок колишнього голови колгоспу, що він нині сільраду окупував, без хабара й не потикайся"; "Більшість люду не бачить сенсу навіть у своєму швидкоплинному житті, та всі прагнуть жити вічно" [9, с.101]; "Вічне життя не відміння жодного із людських страждань" [9, с.111]. "Рай — то не жінка. Рай — то одна-єдина жінка"; "Щоразу, коли людина відмовляється від грошей, — то подвиг духу"; "Гоцик усміхнувся так радісно, ніби щойно врятував цілий світ"; "Щастя у тому, що ти є! Щас! Ти! Є! Щастіє — щастя..." [9, с. 102].

Колоритні українські словечка: тирлуватися, дебе-ла, вошкатися, халепа, лахудра, захлинутися, тинятися.

Найпереконливіше ж у трилогії Люко Дашвар звучить віра в гуманістичні цінності українців: колишня сільська вчителька Марта, що зачепилася в столиці на посаді помічника депутата (помічником в усіх неодноточних сюжетах депутатського життя) й цинічно витискує із посади все, що може (гроші, квартиру, молодого коханця), прощає Макара за його зраду, бо сама в боротьбі за виживання постійно топила душу у багні. Жень, матір Макса, яку дід залишив без спадку, не приліпилася до синових мільйонів, а пожаліла чоловіка, якого все життя зневажав старий Перепечай, і залишилася із ним. Ганна Іванівна, хірургічна медсестра, яка вижила завдяки пристойній оплаті на посаді помічниці Макса Сердюка, між посадою та осиротілою глухонімою дівчиною обрала оцю безпорадну Дору. Завдяки безкорисливій підтримці чужої жінки Дора вижила, почала працювати, навчилася говорити, пізнала страждання справжнього кохання, зустрілася із покаліченою мамою-заробітчанкою. Данко, попри застереження, що у глухонімих жінок зазвичай народжуються глухонімі діти, обирає Дору... Так у жажливих життєвих колізіях романтичне чисте почуття кохання поєднує насправді шляхетного хлопця з легендарним ім'ям Данко і неповносправну, особливу Дору, яка "розмовляє руками".

Отже, Люко Дашвар, автор трилогії "БИТИ Є", переконана, що маленька "цівка добра" є набагато продуктивнішою від великої сили підступу і зла.

Висновки.

Таким чином, популярність книги Люко Дашвар визначається насамперед гострим динамічним сюжетом, актуальністю проблематики та сучасністю героїв-типів. Невеликий "читабельний" обсяг, виразність та нерозлогість мовлення, потужна реклама обумовлюють комерційну успішність творів.

Зміст трилогії висвітлює реалії сучасного життя українців. Попри насиченість твору важкими подіями та важкими емоціями, безрадісним настроєм та образами хижаків, Люко Дашвар знаходить серед типів пересічних українців людей із неспотвореною системою цінностей: і Гоцик, і тато Гоцика, і Данко, і Дора залишаються людьми, щирими, відповідальними, такими, що вже не зрадять своєї суті ніколи. Ці герої потерпають від життєвих випробувань, і їхні долі не безжарні, вони підтверджують вічність проблеми протистояння щирості і підступу, добра і зла на землі як моделі Всесвіту в цілому.

У художній тканині творів можна відзначити буквальні цитати на рівні метатекстуальності ("БИТИ Є") й неусвідом-

лену інтертекстуальності на рівні мотивів, образів, стилів та жанрів. Таке повторення мотивів боротьби за місце під сонцем, своєрідне відтворення образів Жюльєна Сореля, Клайда Гріффітса в новітніх умовах, використання нату-ралістичних засобів в описі українських "демократичних" реалій, запозичення елементів детективу, трилера, фентезі у структурі тексту обумовлює "масовий" характер трилогії, применшує художню цінність твору в цілому.

Проте "оригінальність" спектру національних страждань українців, достатньо розлоге багатство мови та філософічність і афористичність багатьох висловлювань надає часом твору Люко Дашвар непересічного звучання. У трилогії не відчувається постмодерна гра/іронія, пафос твору визначається скоріше відчуттям трагічного гуманізму.

Для читача, який є сучасником усіх цих подій, текст звучить надзвичайно актуально і болісно, банальні сюжети трансформуються у його сприйманні до рівня національної трагедії. І це також є чинником, що визначає популярність творів Люко Дашвар. Очевидно, що на уроках позакласного читання в школі варто знайомити українського сучасного учня з такими текстами.

Література

1. Біличенко О. Література для еліти і масова аудиторія в сучасному соціально-комунікаційному просторі [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2012_12/st_13_N12.pdf
2. Волошина Н.І. Наукові та прикладні функції методики літератури // Наукові основи методики літератури. Навч.-методичний посібник / за ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.І.Волошиної [Текст]. — К.: Ленвіт, 2002. — С.29—36.
3. Гундорова Т. Кітч і література. Травестії[Текст]. — К.: Факт, 2008. — 284 с.
4. 25 найуспішніших українських письменників. Версія "Фокуса"[Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://bukvoid.com.ua/events/raityng/2012/01/29/152600.html>
5. Корнієнко Н.М. Масова й елітарна культура в "інтер'єрі" постмодернізму [Гл. 19]. // Українська художня культура: Навч. посібник / За ред. І.Ф. Ляшенка[Текст]. — К.: Либідь, 1996. — С. 353—365.
6. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І.Коваліва, В.І. Теремка[Текст]. — К.: ВЦ "Академія", 2007. — 752 с.
7. Люко Дашвар. БИТИ Є. Макар. Книга 1. / Люко Дашвар[Текст]. — Харків: Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2011. — 288 с.
8. Люко Дашвар. БИТИ Є. Макс. Книга 2. / Люко Дашвар[Текст]. — Харків: Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2012. — 288 с.
9. Люко Дашвар. БИТИ Є. Гоцик. Книга 3. / Люко Дашвар[Текст]. — Харків: Книжковий клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2012. — 272 с.
10. Люко Дашвар. Матеріал з Вікіпедії — вільної енциклопедії[Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki/Люко_Дашвар
11. Люко ДАШВАР: Коли пишу українською, я ніби відкриваю для себе Україну [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/uk/article/ukrayinci-chitayte/lyukodashvar-koli-pishu-ukrayinskoju-ya-nibi-vidkrivayu-dlya-sebe>
12. Наливайко Д.С. Искусство: направления, течения, стили[Текст]. — К.: Мистецтво, 1985. — 264 с.
13. Наливайко Д.С. Очима Заходу: рецепція України в Західній Європі XI—XVIII ст. [Текст]. — К.: Основи, 1998. — 578 с.
14. Рихло П.В. Масова література // Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А.Волкова, О.Бойченка, І.Зварича, Б.Іванюка, П.Рихла[Текст]. — Чернівці: Золоті литаври, 2001.— С.315—317.
15. Харчук Р.Б. Сучасна українська проза: Постмодерний період: Навч. посіб.[Текст]. — К.: ВЦ "Академія", 2008. — 248 с.

В статтю аналізуються художественно-смысловые характеристики трилогии Люко Дашвар "БИТИ Е". Текст анализируется сквозь призму понятия "массовая литература". Рассматривается целесообразность изучения такого текста в школе.

Ключевые слова: массовая литература, интертекстуальность, трилогия, образы-типы современников, языковое богатство.

Леся Українка і німецька література

Ніна Тарасюк,
учитель-методист
м. Біла Церква

Леся Українка зробила вагомий внесок у розвиток літературно-критичної думки в Україні кінця XIX — початку XX століття. Це формування її літературно-естетичних поглядів відбувається в період значного розвитку життя українського суспільства.

Леся Українка як власне літературний критик, — пише Р. Гром'як, — дебютувала під кінець XIX століття, знаменуючи своєю діяльністю "якісно новий етап у розвитку літературно-естетичного критицизму [4, с. 183—185]". Це був дивовижний дебют: він охоплює майже половину всієї критичної спадщини поетеси; у ньому нічого не було від початківця. Присвячені конкретній проблематиці, статті не мали часткового характеру, вони містили в собі таку глибоку концепцію мистецтва, яка набуває актуальності не лише за життя Лесі Українки, а й рівно через 100 років від часу публікації 1900 р. в журналі "Жизнь" [№№ 7, 9, 12], на зламі тисячоліть. Необхідно погодитися з твердженням В. Агеевої, "що на рубежі століть відкриваємо Лесю Українку та її добу багато в чому заново [1, с. 235]". Дискусійним є твердження сучасних дослідників, зокрема Г. Грабовича [3], В. Агеевої та ін., про так звану половинчастість Лесі Українки, що нібито чітко виявилася "у критичних оцінках, публічних виступах" письменниці [1, с. 252—253]. Не відкидаючи позитивних результатів робіт названих учених, можна зауважити, що "половинчастість" характерна, головним чином, для численних рецепцій творчості Лесі Українки як у минулому, так і в сучасності, її статті про зарубіжну літературу свідчать про цілісність і послідовність позиції авторки та притаманний їй діалогізм мислення [11, с. 38; 12, с. 49].

Як талановитий літературний критик Леся Українка щиро вболівала за подальшу долю світового літературного процесу. Свої міркування з приводу такого розвитку вона висловила в статті "Новітня суспільна драма". Ця наукова праця мала чітку революційну спрямованість і була заборонена цензурою. Стаття мала на меті висвітлення теоретичного питання щодо народження такого нового жанру, як суспільна соціальна драма. В ній також наводилися цікаві думки про розвиток творчого методу. У цій праці Леся Українка використовує значний фактичний матеріал. Вона називає 60 авторів і понад 100 їхніх творів. Це дозволило їй аргументовано проаналізувати еволюцію розвитку західноєвропейської — переважно німецької та скандинавської — драматургії, а також піддати критиці низькопробну побуту, так звану "народну" п'єсу за бездіяльності, окреслити її як поєднання етнографії й маскарату, мелодрами й фарсу, що можуть розраховувати тільки на дешеви́й ефект.

Леся Українка була активним організатором видання "Світової бібліотеки" українською мовою, до якої, на її думку, обов'язково мали ввійти твори німецького письменника Шиллера "Орлеанська діва", "Розбійники", "Марія Стюарт", "Дон Карлос" та інші.

До перших творів Лесі Українки, написаних німецькою мовою, належать автопереклад вірша "To be or not to be?" та нарис німецькою мовою "Лист у далечінь" [9, с. 69]. Багато відгуків про творчість Лесі Українки наявні на сторінках журналів "Das literarische Echo", "Aus fremden Zungen", "Das Magazin fur Literatur" та ін. [2, с. 161].

Леся Українка відома як перекладач творів Генріха Гейне, яким вона захоплювалася як поетом-демократом. Вона переклала поезії з циклів "Ліричні співанки", "Повернення додому", "Північне море", "З подорожі до Гарца", "Romanzero", славетну сатиричну поему "Атта Троль", популярну поезію "Ткачі" та ін.

У 1890 році в листі до М.П. Драгоманова від 5 січня Леся Українка написала, що "треба конче перекласти "Атта Тролья" [10, с. 45], а в кінці того ж року (18 грудня) вона говорить його про те, що "Гейне мій завтра поїде вже до друку, я тому дуже рада! Сим випуском вийдуть: "Lyrisches Inermazzo", "Heimkehr" та "Harzreise" [10, с. 65]. Чорновий автограф перекладу поеми Генріха Гейне "Атта Троль" ("Сон літньої ночі") датовано 1882 роком. Цей переклад був надрукований у 1900 році в журналі "Літературно-науковий вісник". І. Франко висо-

ко оцінив роботу письменниці: "Мило нам, що на пам'ятку с-тих роковин уродин великого поета можемо подати в майстернім перекладі сеї автorkи одну з найкращих перлин Гейневої поезії, його романтичну поему "Атта Троль".

У 1892 році Леся Українка видала велику збірку перекладів під заголовком "Книга пісень" Генріха Гейне. Переклад Лесі Українки і Максима Стависького". Їй належить 92 із 143 перекладів.

У 1890 році Леся Українка написала реферат про творчість Генріха Гейне. З її ініціативи у Києві в березні був організований літературний вечір на відзначення столітнього ювілею німецького поета, на якому вона і прочитала згаданий реферат. Як відзначала тогочасна преса, "вечір відкрився промовою г-жи Косач про основні мотиви творчості Гейне, у якій доповідка на основі багатьох цитат із творів поета постаралась зняти з останнього ходяче обвинувачення в тому, що він поет безпринципний і бездіяльний".

Останню частину твору Генріха Гейне "Bergidylle": "Tausend Ritter wohlbewaffnet..." вона радить прочитати Ользі Кобилянській (лист від 24 січня 1903 року).

У травні 1893 року Леся Українка висловлює М.П. Драгоманову щирий захват з приводу того, що "показуєте недохват у нашому Гейне. Я сама завжди була проти лібералізму у справі перекладу, і тільки брак техніки примушував мене уживати ліберальних способів. Тепер, може, у нас обох і лібералізму буде менше і злості більше, бо, здається, ми обоє лікші робимось дедалі. Я вже викінчила "Атта Тролья", і люди наші казали, що він порядно вийшов, — дай-то Боже! [7, с. 151]".

Того ж року вона повідомляє М.П. Драгоманова про свій захват від поезій Г. Гейне: "Лисенко грав мені нові композиції з Гейне, і я прийшла од них в нестям, бо вони справді дуже гарні. Він зложив музику на три пісні: "Коли настав чудовий май...", "Чого так поблідли ті рожі ясні...", "З мого тяжкого суму...". "Не жаль мені..." ще буде писати.

У 1904 році письменниця мріє разом із Славинським "вида-ти в Росії наші переклади з Гейне (тепер цензура хоч трохи лагідніша стала), та хто зна, чи позволють. Багато людей просили тепер дозволу видавати українську часопись, та щось досі нікому не дозволено. Хоча тепер в Росії ліберальний вітер віє і російські часописи заговорили таким тоном, мов і забули про цензуру, але, видно, той лібералізм не для України [8, с. 122]".

Перебуваючи в Грузії у 1909 році, Леся Українка висловлює велике занепокоєння, чи дійде до неї посилка "з Мойсеєм і Гейне" [8, с. 285].

Леся Українка високо цінувала творчість Герхарда Гауптмана (1862—1946). Письменник увійшов у літературу наприкінці 80-х років. У цей час нове мистецтво в Німеччині розвивалось під знаком натуралізму: особлива увага приділялася зображенню життя простого народу, в зображенні людини домінувала увага до фізіології та спадковості, літератори намагалися відтворювати найдрібніші відтінки дійсності, а сам жанр драми означувався словом "das Stuck", що у перекладі означає "шма-ток". Але не лише натуралізм і реалізм можна побачити у творах Гауптмана — його драми початку 90-х років пов'язували значною мірою з неоромантизмом і символізмом. Ставлення Гауптмана до сучасного суспільства та держави — завжди критичне. Саме через це він ніколи не отримує державного визнання, хоча, будучи лауреатом багатьох премій, у 1912 році стане ще й Нобелівським лауреатом [5, с. 350].

Гауптман увійшов у літературу як автор оповідань про життя народу, що так імпонувало Лесі Українці. Всі симпатії письменниці на боці трудового народу, який бореться зі своїми гнобителями. Переживання трудящих глибоко хвилюють письменницю. Про це яскраво свідчать основні положення її реферату "Новейшая общественная драма". Письменниця відзначає, що народ — це не просто безлика юрба. Їй імпонує, що в драмі Гауптмана "Ткачі" діє, наприклад, такий ініціатор страйку, як рудий Беккер, який стійко тримається в боротьбі з капіталістами аж до самого

кінця страйку. Леся Українка зазначає, що Беккер — це "яркая и оригинальная личность". Але з найбільшою теплотою вона говорить про робітничу масу. "В лице детей, молоденьких девушек и древних старух, — пише вона про дійових осіб драми Гауптмана "Ткачі", — толпа испытывает разные оттенки пассивного страдания; в лице молодых матерей она переживает порывы отчаяния, готового на самоубийство или преступление; в лице взрослых мужчин и не совсем одряхлевших отцов семейств она действует и гибнет в неравном бою, увлекая на гибель и тех, кто не хочет бороться ни с ней, ни против нее. Ни один из ее членов не герой ни по характеру, ни по положению, но вся она вместе героична, потому, что ее страдание повышает среднюю меру человеческого страдания и судьба ее слишком трагична для обыденной жизни". Принагідно відзначимо, що Леся Українка взагалі з великою повагою ставилася до "Ткачів" Гауптмана. У "Ткачах", вважає письменниця, натовп перетворився на союз самостійних осіб. З цього моменту, за її словами, починається "суспільна драма в повному розумінні цього слова".

Новаторство Гауптмана письменниця вбачає в ідеях, стремліннях автора, у своєрідних художніх прийомах. У новій драмі маса виходить на перший план, стає головним героєм дії, водночас кожен із персонажів — цілком індивідуальна постать. Маса у цій драмі — не буафорний додаток, декоративне тло. Кожна людина, яке б скромне місце не посідала вона на сцені, викликає інтерес сама по собі, наділена своїм особливим характером.

Видно, що цей твір зачепив душевні струни Лесі Українки, бо поетеса знала про нього дуже багато. Навіть те, що Гауптман видавав своїх "Ткачів" і літературною німецькою мовою, і шлезьким діалектом слів рівнозначно, але не зазначав, з чого переклад, тільки назвав одно "німецькою версією", а друге "шлезькою версією" (deutsche Version, schlesische Version) [15, с. 178].

Стаття "Михаэль Крамер. Последняя драма Гергардта Гауптмана" [13], призначена для "Жизни", свого часу в зв'язку з закриттям журналу надрукована не була і побачила світ лише в 1976 році ("Всесвіт", №3) [10, с. 341]. Леся Українка написала її на тлі особистого горя (тяжка хвороба і потім смерть С. Мержинського), певною мірою втратила свою актуальність і цінна лише як матеріал до характеристики особи письменниці, умонастроїв її середовища й доби [6, с. 50]. У цій драмі йдеться про життя чотирьох художників. Це сам Міхаель Крамер — відомий майстер, його учні — Лахман, котрий прагне до успіху та багатства, дочка майстра Михалина — старанна учениця, хоча їй вже чимало років, і син Арнольд, з котрим батько ніяк не може налагодити справжніх контактів, котрого він постійно сварить, що призводить до ще більшого відчуження. Арнольд по-справжньому талановитий. Але його становище у світі трагічне, оскільки оточення не здатне зрозуміти справжнього художника, його цюють міщани, дрібні крамарі, відвідувачі ресторанчика, де він постійно буває, оскільки, на свою біду, закоханий у дочку власника ресторанчика Лізу — істоту суєтну, нікчемну та жорстоку. Арнольда зацькували, і він учинив самогубство. Лише після його загибелі ті, котрі залишилися жити, починають розуміти сутність того, що трапилося, та істинну цінність Арнольда. Особливо прикметний останній монолог Міхаеля Крамера. Конфлікт тут не лише між творчими особистостями і світом бездуховності, що само в собі приховує трагедію, а й поміж самими художниками, котрі йдуть різними шляхами і почасти в ім'я добра, як старий Крамер, чинять зло.

З листа до А. Ю. Кримського від 27 жовтня 1911 року бачимо, що поетеса навіть використовувала термінологію Гауптмана: "А проте я не згадую лихом волинських лісів. Сього літа, згадавши про їх, написала "драму-феєрію" на честь ім, і вона дала мені багато радощів, хоч я відхорувала за неї (без сього вже не йде). Се, властиве ей Marchendrama, по термінології Гауптмана (так він зве свій "Потоплений дзвін"), але я не знаю, якби се могло по-нашому зватися [14, с. 373]."

У листі до О.П. Косач від 18 березня 1903 року Леся Українка проводить порівняння теми казки "Гнат-Булат" з темою "Armer Heinrich" (що взята за основу в новій драмі Гауптмана), тільки в українській казці про прокаженого виводиться обернений в камінь, а замість дівчини — вірний товариш (або джур), що кров'ю своєю розбиває чари й оживляє камінь [15, с. 52].

У рефераті "Новейшая общественная драма" Леся Українка розглядає питання ролі народу в розвитку суспільства. Така драма, вказує вона, особливо рельєфно проявилася лише в останні десятиліття XIX ст. До цього ж можна було спостерігати лише її

елементи. "Роль, отводимая толпе в драме XVII и XVIII веков, — пише вона, — соответствует вполне тогдашним понятиям о народе как о материале для всяких политических комбинаций сильных мира сего. Демократическая идея искала осязую дороги и должна была брать себе в провозящие другие стремления, более или менее случайно и притом не всегда совпадавшие с ней, напр., стремление к национальной независимости, к автономии провинций, к свободе вероисповеданий и т. д."

Що розуміє письменниця під терміном "новітня суспільна соціальна драма"? На її думку, це драма маси, драма боротьби різних суспільних груп між собою. Спочатку авторка звернулася до історії питання. Відображення суспільної боротьби під маскою особистої драми або через алегоричні картини відбілює уже в давньогрецькій трагедії та комедії, далі у середньовічній інтермедії, у комедіях Бомарше й Мольєра. "Роль, що її відводили натовпу, — пише Леся Українка, — у драмі XVII і XVIII століть цілком відповідала тогочасним поняттям про народ як про матеріал для всяких політичних комбинацій сильних світу цього".

Леся Українка серйозне ставлення до "юрби" вперше знаходить у драмі Шиллера "Вільгельм Телль", бо в цьому творі маса виходить на перший план. Романтична драма початку XIX ст., відображаючи боротьбу особи з середовищем, переважно освітлювала лише героя, а маса залишалася в тіні. Тому розмову про новий драматичний жанр письменниця пов'язує весь час з актуальною проблемою доби; роль героя і народних мас в історії. Але і в Шиллера маса пасивна, поки не знаходиться героєм, що приводить її в рух ("Вільгельм Телль"). До того ж цей герой випадковий [13, с. 72—73].

У листі до О.П. Косач від 29 січня, 1 лютого 1899 року письменниця повідомляє, що вона "подалась у Deutsches Theater дивитись на Fuhrmann Hensshel" Гауптмана. Німці грають чудово, дуже типічно і вже так "народно", що нехай наші українські актори сховаються! Але сама драма мені не дуже сподобалась: логіки бракує в розвитку драматичних моментів [14, с. 87].

У літературно-критичних статтях про зарубіжних, зокрема німецьких, письменників Леся Українка зарекомендувала себе неповторним майстром композиції художнього слова. Її дослідженням властиві чіткість побудови, оригінальний внутрішній ритм, невичерпний комплекс художніх засобів. Завдяки лаконізму викладу, контрастності в побудові фраз, вбивчій іронії письменниця досягає виключної емоційної насиченості твору. Вона звертається безпосередньо до читача, встановлює з ним контакт і промовляє до нього з високою довірою. Кожен її публіцистичний твір сповнений гострих зіставлень історичних подій, яскравих парадоксальних порівнянь, фактів, які свідчать про широку ерудицію, високу культуру, всебічні енциклопедичні знання Лесі Українки.

Література

1. Агеева В. Поетеса зламу століть: Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації / В. Агеева. — К.: Либідь, 1999. — 262 с.
2. Горбач А. Німецькі славісти відкривають творчість Лесі Українки / А. Горбач // Сучасність. — 1996. — №3 /4. — С. 161—162.
3. Грабович Г. Тексти і маски / Г. Грабович. — К.: Критика, 2005. — 312 с.
4. Гром'як Р. Історія української літературної критики (від початків до кінця XIX століття) / Роман Гром'як. — Тернопіль: "Підручники і посібники", 1999. — 224 с.
5. Зарубіжні письменники. Енциклопедичний довідник. У 2 т. Т.1: А—К / за ред. Н. Михальської та Б. Шавурського. — Тернопіль: навчальна книга — Богдан, 2005. — 824 с.
6. Ігнатенко М. Леся, ми і європейська культура XX ст. / М. Ігнатенко // Слово і час. — 1998. — №3. — С. 49—54.
7. Історія української літератури. Кінець XIX — початок XX ст.: У 2 кн.: підручник / за ред. проф. О. Д. Гнідан. — К.: Либідь, 2005. — Кн. 1. — 624 с.
8. Історія української літератури: у 2 кн.: підручник / за ред. М. Г. Жулинського. — К.: Либідь, 2006. — 712 с.
9. Лопушанський Я. Німецькомовне відлуння творчості Лесі Українки / Я. Лопушанський // Слово і час. — 2002. — № 3. — С. 68—77.
10. Одарченко П. Епістолярна спадщина Лесі Українки / П. Одарченко // 36. на пошану д-ра Юрія Шевельова. — Мюнхен, 1971. — С. 340—342.
11. Оляндер Л.К. Питання майстерності і літературної критики Лесі Українки / Л. К. Оляндер // Філологічні студії: зб. наук. праць. Вип. 2. — Луцьк, 1997. — С. 38—43.
12. Оляндер Л.К. Зарубіжна література в критиці Лесі Українки: позиція і метод // Л. К. Оляндер / Наук. вісник ВДУ. — 1999. — № 15. — Філологічні студії. — С. 49—52.
13. Українка Леся. "Михаэль Крамер" Последняя драма Гергарта Гауптмана / Леся Українка. Збір. тв.: у 12 т. — К.: Наук. думка, 1977. — Т. 8.
14. Українка Леся. Збір. тв.: у 12 т. / Леся Українка. — К.: Наук. думка, 1978. — Т. 11. — 478 с.



Симпозіум українців у Чехії

Оксана Єременко (Суми),
Наталія Зубець,
Валентина Кравченко (Запоріжжя)

Початок нового навчального року в системі вищої освіти — традиційний час для проведення міжнародних наукових конференцій у європейських університетах. 12 років тому у чеській Моравії в одному із найстаріших навчальних закладів у республіці Оломоуцькому університеті імені Ф.Палацького (УП) під егідою Міжнародної Асоціації українців та Чеської асоціації українців було започатковано симпозіуми українців Середньої та Східної Європи. Організатором цих наукових форумів стала секція україністики кафедри славистики Філософського факультету УП. Ідея проведення конференцій належить професору кафедри славистики УП, доктору філологічних наук, колишньому науковому працівникові Інституту мовознавства імені О.О.Потебні НАН України Йозефу Андершу, якого керівництво Філософського факультету УП два десятиліття тому запросило на роботу у зв'язку з відкриттям у виші нової славистичної спеціальності — "українська філологія". Оломоуцькі симпозіуми українців (ОСУ) стали одним із важливих заходів у науково-організаційній роботі кафедри славистики УП [5].

На сьогоднішній день уже відбулося шість таких наукових форумів, які збирали мовознавців, літературознавців, істориків, культурологів із багатьох європейських країн: Словаччини, Польщі, Росії, Німеччини, Італії, Австрії та усієї України — з Києва, Харкова, Одеси, Ізмаїла, Миколаєва, Запоріжжя, Донецька, Луганська, Львова, Івано-Франківська, Кам'янця-Подільського, Тернополя, Рівного, Луцька, Чернівців, Сум, Ужгорода, Житомира та інших міст. Обширна географія учасників цих форумів, актуальність розглянутих проблем засвідчують, що на оломоуцькі симпозіуми прагнуть потрапити багато науковців, які захоплюються славистикою. Спілкування на таких форумах з колегами-славистами, по-перше, дозволяє подивитися на рідну мову, літературу, культуру з іншого боку, допомагає осмислити нові тенденції сучасності в умовах, коли наука прагне до європейськості, по-друге, на таких зібраннях з'являється можливість обмінятися думками, поспілкуватися з багатьма українознавцями, яких не завжди можна зустріти на "внутрішніх" конференціях, по-третє, доповіді учасників друкуються до початку триденного симпозіуму, що дає змогу не тільки заздалегідь ознайомитися з

ними, а й подискутувати з колегами, позаяк у збірнику подано й електронні адреси авторів.

Історичний I Оломоуцький симпозіум українців з назвою "Україністика на порозі нового століття і тисячоліття: проблеми мови, літератури і культури" відбувся 2001 року і був присвячений 10-ій річниці незалежності України. Та важливість його позначена ще й тим, що XXI століття названо ЮНЕСКО епохою багатомовної особистості та поліглота. Усі наступні симпозіуми були присвячені одній глобальній темі — "Сучасна україністика: проблеми мови, літератури і культури". Видано 6 збірників наукових статей, авторами яких стали учасники оломоуцьких симпозіумів. На конференціях обговорювались актуальні питання україністики в галузях культури, теорії мови, лінгводидактики, перекладознавства, фразеології, літературознавства тощо, розглянуто мовні процеси, що відбуваються в українській та чеській мовах як слов'янських.

Пригадується, як під час оформлення візи безсторонні працівники чеського консульства, не приховуючи цікавості, запитували, чому це філологи з України їдуть на україністичну конференцію до маленької Чехії. Наше заочне знайомство з цією європейською країною, з її історією, а надто — з науковими традиціями перед від'їздом, а потім і перебування в ній переконали у невідповідному виборі місця проведення міжнародних форумів українців.

Славистика та україністика — традиційні галузі в чехословацькій, а згодом — і в чеській науці. Старовинне місто Оломоуць (засноване в XIII ст.) здавна відоме у світі як твердиня освіти і науки. Тут знаходиться один із найстаріших університетів у Чеській



Учасниці VI Оломоуцького симпозіуму українців, автори статті О. Єременко, Н. Зубець, В. Кравченко (зліва направо).

Республіці, що має 400-літню історію і який справив значний вплив на розвиток науки не лише в Моравії та Силезії (історичні регіони Чехії), а й в Австрії, Німеччині, Польщі, Скандинавії. У кінці XVIII ст. поблизу Оломоуця, у Градіску, жив і працював засновник славістики як науки Йозеф Добровський. Із того часу славістика вивчалась на теологічному факультеті місцевого Єзуїтського університету й у Становій академії, які стали базою для створення Оломоуцького університету [1, с.19].

У міжвоєнний і воєнний періоди ХХ ст. Чехословаччина була центром зарубіжної україністики, бо на її території функціонував ряд україністичних закладів (університет, педагогічний і політехнічний інститути, академія образотворчих мистецтв, музеї), виходило півсотні українських газет і журналів, діяло кілька десятків громадських організацій. В Оломоуці похований визначний чехословацький україніст повоєнного періоду І.Панькевич [3, с.7].

Сьогодні Оломоуцький університет носить ім'я Франтишека Палацького (із 1946 року) — відомого чеського історика, який один із перших почав вивчати чеську історію як історію самостійної держави, за що його названо "батьком народу". Нині цей навчальний заклад — важливий науковий і студентський центр у Чеській Республіці. На його семи факультетах навчається більше 10 тисяч студентів (кожен десятий мешканець міста — студент Оломоуцького університету), працює 1 тисяча викладачів [5]. Університет Палацького відзначається високим рівнем класичної європейської науки. У теперішніх умовах традиційні навчальні програми у ньому міняють на сучасні комбіновані, що дозволяє поєднувати різні предмети у межах навчального профілю.

Усі філологічні спеціальності знаходяться на Філософському факультеті (ФФ), який пропонує широкий спектр гуманітарних, соціальних, лінгвістичних і культурологічних наук. У навчальній діяльності факультет успішно застосовує систему кредитів. Філологічні спеціальності обслуговує одна з найбільших у Чехії кафедра славістики з підсекціями русистики, полоністики, а з 1999 року — україністики. До середини 90-х років ХХ століття українська мова викладалася студентам-русистам як друга слов'янська. Виникнення незалежної держави Україна, поживлення чесько-українських господарських, політичних і культурних зв'язків, підвищення статусу української мови як мови державної і міждержавного спілкування уможливили відкриття самостійної спеціальності "українська філологія" в провідних чеських університетах, у т.ч. — в Оломоуцькому УП [2, с.7]. Для акредитації нової спеціальності Фонд розвитку вищих навчальних закладів Міністерства освіти Чеської Республіки і Філософський факультет УП надали гранти, кошти яких було використано для створення відповідних навчальних програм і власних посібників зіставного чесько-українського плану, укомплектування секційної бібліотеки підручниками, словниками, монографіями і художньою літературою, доповнення фонотеки й відеотеки фонетичними вправами, літературним і фольклорним матеріалом, художніми та документальними фільмами, придбання різних візуальних засобів для проведення занять та комп'ютерної техніки, організації навчальних і пізнавальних практик у провідних українських університетах тощо.

Після акредитації спеціальності "українська філологія" в Міністерстві освіти Чеської Республіки 1997 року фахові дисципліни спочатку вивчались у комбінації з іншою спеціальністю (іноземна філологія, історія, філософія, соціологія, театрознавство), та вже більше 10 років кафедра славістики УП здійснює підготовку традиційних україністів. За цей період було прийнято на навчання близько 100 студентів, навчання яких проходить паралельно в мовознавчій і літературознавчій частинах [1, с.21]. Ліберальність у навчанні загалом в Університеті Палацького передбачає велику індивідуальну відповідальність студентів. Серед дисциплін, які вивчають майбутні україністи, — вступ до мовознавства, основи славістики і старослов'янської мови, історична граматики української мови, вступ до теорії перекладу, фонетика і фонологія, лексикологія, морфологія, синтаксис, типологія слов'янських мов (слов'янське речення), стилістика української мови; вступ до літературознавства, українська література ХІХ і ХХ ст., сучасна українська література; огляд культури, мовний етикет, українські реалії, праця з друком і ТБ, український фільм; історія України. На практичних заняттях чимало уваги приділяється фонетичним, граматичним, розмовним і перекладним вправам, тобто практичному курсу української мови.

Підготовку україністів на кафедрі славістики ФФ УП забезпечують власні викладачі, екстерни з провідних чеських університетів, а також періодично запрошені викладачі й науковці з Києва. Секція україністики займається не тільки педагогічною, науково-організаційною, а й науковою діяльністю. Тут дбають про підготовку власних наукових кадрів. Зараз у докторантурі (прирівнюється до української аспірантури) зі спеціальності "порівняльна слов'янська філологія" — чимало докторантів, колишніх випускників кафедри. Їх дисертації присвячені актуальним проблемам сучасної україністики. Так, Р.Мерзова досліджує зв'язки засновника славістики Й.Добровського з Україною, В.Гімерова розглядає творчість Григорія Сковороди в контексті європейського бароко, Р.Немець з'ясовує співвідношення вихідних і модифікованих дієслівних реченневих структур в українській мові в зіставленні з чеською, Г.Мольнарлова аналізує слова англійського і німецького походження в українському субстандарті (у порівнянні з чеським і російським), предметом дослідження Е.Оплеталової стала структурно-семантична організація безособових речень в українській мові в зіставленні з чеською, Я.Габернала — неузгоджене означення в українському газетно-публіцистичному стилі (у зіставленні з польським, чеським та російським), А.Альтереві — румунські мовні запозичення в українській мові, А.Когутікової — сучасна жіноча проза в Україні та Чехії [1, с.27].

Професорсько-викладацький склад кафедри славістики чимало робить для подальшого розвитку україністики в Університеті імені Ф. Палацького. Враховуючи сучасні потреби суспільства, зв'язані з прискореним розвитком галузей економічного спрямування, правової системи, туризму, поряд із традиційною українською філологією набуває актуальності нова бакалаврська спеціальність — українська мова з орієнтацією на господарсько-правові сфери і туризм — розрахована на три роки і включає філологічну (основну) та економічну частини.