

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ

ОБГОВОРЮЄМО, ОСМИСЛЮЄМО, ПРОПОНУЄМО

2 «Література» у школі: знищуємо поступово

КОМПЕТЕНТНІСНЕ НАВЧАННЯ

6 *Світлана НЕСТЕРЕНКО.* Формування етнокультурної компетентності старшокласників засобами громадянської лірики

НОВИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

11 *Юрій БОНДАРЕНКО.* Дитиноцентризм у викладанні літератури

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ

15 *Валентина СЛАВИЧ, Мирослава ЛУКАШЕНКО.* Шістдесятництво як явище соціальне і культурологічне (Бінарний урок в 11 класі)

УРОК ПІСЛЯ УРОКІВ

19 *Олена ПАВЛЕНКО.* Читацька конференція за твором Марії Матіос «Солодка Даруся»

* * *

24 *Тетяна ПЕРЕДРІЙ.* Складні випадки правопису великої літери (Урок у 10 класі)

27 *Алла ДРОБОТЕНКО.* Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні (9 клас)

МОВОЗНАВСТВО

30 *Тетяна БЕЦЕНКО.* Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту: основні поняття

34 *Оксана КАЛИТА.* «Свій» і «чужий»: лінгвістичний аспект концептів у поемі Тараса Шевченка «Гайдамаки»

38 *Ольга КУЛАКОВСЬКА.* Деякі зауваги щодо іменника

До мовних глибин

40 *Галина ГОЛОСОВСЬКА.* Українською лежебока чи лежобока, або лежень, лежун?

43 *Василь ЗАДОРЖНИЙ.* Як одного разу образ зніс образу (Мовознавчий жарт)

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО І КОМПАРАТИВІСТИКА

45 *Людмила СКОРИНА.* Специфіка аналізу епічного твору: теорія і практика (На матеріалі оповідання Валер'яна Підмогильного «Ваня»)

51 *Роман ГОЛИК.* Від романтизму до постмодернізму: лектура й література галицьких українців XIX – поч. XXI ст.

ПИСЬМЕННИК ПРО СЕБЕ

59 *Володимир РУТКІВСЬКИЙ:* дещо з біографії

МУЗЕЇ УКРАЇНИ

61 *Надія ОРЛОВА.* Літературно-меморіальний будинок-музей Тараса Шевченка

Лірична нота

Неоніла ЯНІЦЬКА

Новочасна поезія

Василь КУЗАН, Сергій ТАТЧИН

«ЛІТЕРАТУРА» У ШКОЛІ: ЗНИЩУЄМО ПОСТУПОВО

Обговорення пропозиції об'єднати у школі українську і зарубіжну літератури (думки висловлено на засіданнях двох літературних кафедр Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки)

Не наслідувати – знайти своє

Прикро усвідомлювати, що ми, українці, все життя когось наслідуємо, когось наздоганяємо. Тільки ж той, хто наздоганяє, ніколи не буває першим. Сили вичерпуються на досягненні мети – наздогнати. То чому лузерство знову визначає суть наших реформ в освіті? Може, ми все-таки здатні на більше, ніж ліпити до купи польський і фінський досвіди?

Тепер щодо інтеграції літератур у шкільному процесі. Декларуючи перехід від школи знань до школи навичок (компетенцій «по-модньому»), запропонована інтеграція української і зарубіжної літератур, зізнаймося, зорієнтована тільки на отримання знань. Невже не можна виробити компетенцію аналізу художнього твору на текстовальному (інше – це знову ж таки отримання знань, а не навичок) вивченні доробку українських письменників? Аналіз можливий на основі хоч якогось життєвого досвіду. Не рівняймо нашого учня, який далі обласного центру ніде більше не бував, із німецьким, фінським, французьким, шведським школярем, який на канікулах мандрує по всьому світу й бачить на власні очі життя людей у різних країнах. Для нашого учня те життя – абстракція, солодка мрія. Тому все, що він візьме з такого інтегрованого курсу, де іноземного більше, ніж українського, – це мрію. І колись вирветься з тенет вітчизняної дійсності й таки поїде в Європу... збирати полуниці, вирощувати квіти в теплих чи вимощувати бруківкою європейські вулиці. Запропонований інтегрований курс світової літератури дасть йому таку необхідну для цього «компетенцію» – усвідомлення того, що він лузер, людина другого сорту. Цього ми добиваємось?

Інша парадигма – знову ж таки через текстувальне вивчення літератури у школі (без домашніх завдань; я це практикував, працюючи вчителем ще в 1970–1980-х рр., через що часом діставав на горіхи) викликати в учня гордість за свій народ, за його історію, за його душевність, якої ще треба пошукати в інших народів. З уроків української літератури він повинен дізнатися про свої переваги, а не про другорядність, породжену умовами проживання в цій країні. Тоді, працюючи в

рідному середовищі, він спокійно продаватиме за кордон свої ІТ-програми, проекти, картини, літературні твори... Так роблять і в інших країнах. А по світу їздитиме на виставки, фестивалі, в туристичні подорожі. (Чимало молодих українців так уже й роблять.) А збираючись у мандрівку, читатиме художні твори авторів країни, яку має відвідати. Компетенції аналізу художнього твору він же набув у школі.

Віктор ДАВИДЮК,

професор кафедри української літератури

Здешевлення освіти – головна мета реформи

Хоч би якими високими гаслами супроводилися наші реформи, вуха з них стирчать завжди і виказують єдину мотивацію, яка реально працює на всіх рівнях, – здешевити освіту. Переконана, що саме цей аргумент бовваніє за черговою новацією, яка загрожує масштабними ментальними катастрофами: ідея замість двох шкільних літературних дисциплін («Українська література», «Зарубіжна література») ввести одну, з простою і скромною назвою «Література». Економія в масштабах країни вимальовується дуже спокуслива: скільки вчителів опиниться без роботи, скільки зарплат лишиться в бюджеті... А далі подібне об'єднання можна здійснити й у вищих навчальних закладах, і там години скоротити, ставки урізати. Ну, а ще трохи далі відкривається взагалі «блискауча» перспектива: ліквідувати предмет як такий.

Предмет із подібною назвою просто приречений на зникнення. Навіть не так. Предмет із назвою «Література» волає про своє скасування. Як казав поет, «а решта все – література». Решта – це те, без чого можна легко обійтися. Література – слово багатозначне. Кожен список джерел у науковій книжці має назву «Література». Є наука, а є література (розподіл маркерів знову не на користь останньої позиції). У бібліотеках на полицях – література, книжкові крамниці повні літератури. Студент будь-якого закладу і будь-якого факультету опрацьовує літературу. І так далі. Ці конотації незнищенні. Називаючи предмет словом «література», ми скасовуємо

саме літературу художню, бо вона в семантичному полі значень з'являється останньою. Ми таким чином підводимо під глобальний сумнів необхідність читати у школі художню літературу. Адже справді – який унікальний предмет, усі інші предмети – це підручники... А тут – якісь життєві історії, казки, одне слово – розваги.

Можна назвати новий предмет інакше, з'єднати дві назви: «Українська і зарубіжна література». Ніби правильно з погляду граматики, але в грамотному формулюванні з'являється і навіть постає в усій красі щось інше, набагато загрозливіше. Простим способом (такий собі фокус на зразок хірургічного втручання) ми розділяємо двох сіамських близнюків гуманітаристики: мову і літературу. Українська мова – сама по собі (цей предмет буде опікуватися механічною грамотністю), література – окремо та ще й у безіменному складі, невідомо якого наповнення. До мови вона не причетна або принаймні існує в абстрактному конгломераті мов. Вивчаємо англійську мову (тут тепер сяє зелене світло і лежать усі бонуси, заборані в мови рідної), але знову ж таки – без літератури. Бо яка там англійська література, коли треба стільки літератур перебрати (а що з них вибрати?...). Мови без літератур – це не проста собі новація, це новація, зловмисність якої важко оцінити відразу. Це розхищення традиції, що їх нарощувала культура кілька тисяч років: у всьому світі, у всіх школах – і середніх, і вищих – вивчають національну мову на основі національної літератури. Тільки так можна сформувати в голові дитини те, що ми називаємо національною картиною світу. Річ не в ідеологічних маркерах і навіть не в ідеях, які містяться в літературних творах (їх якраз варто піддавати сумніву), річ у живому мовленні, у вербалізації людської сутності. Людина втілюється у слові. Художня література – це шлях, спосіб, можливість формувати людину словесну, самодостатню, у щось укорінену і кудись спрямовану.

Поліглот, який не читає художньої літератури (важко такого уявити), – це робот. От чим охоче буде опікуватись інформаційна епоха, так це мовою, точніше, всіма мовами одразу, миттєвим перекладом з однієї на іншу. Комп'ютерні перекладачі в недалекому майбутньому скасують необхідність вивчати мови так само, як нині механічні редактори потроху скасовують потребу мовної грамотності. Тим часом художня література – це та частина культури, яка ніколи не піддається механізованому перекладові, це царина, де завжди пануватиме неповторна людська індивідуальність. І одна з найважливіших умов зростання й самоусвідомлення особистості – це її присутність у будинку мови. У власному будинку

мови, який розбудовується протягом усього життя.

Мову можна звужувати, споганити, знищити, скоротити, її можна зробити маніпулятором, розбещувачем, тобто повернути на будь-яке зло, яке існує у світі. Мова вразлива, вона потребує захисту і плекання. І є одне-єдине місце, сфера, царина, де мова самодостатня і повноправна, а головне – відповідальна: це – художня література. Відриваючи мову від літератури, ми робимо ще один крок до прагматичного суспільства бездумних споживачів (якщо є що споживати) або агресивних і заздрисних обивателів. Ні першим, ні другим художня література разом із мовою не потрібна. Навіть якщо вони не розучаться читати.

Є ще одне питання, над яким не задумуються чиновники: хто викладатиме об'єднану літературу? Є два предметники, треба з двох лишити одного. Оскільки матеріал неохопний, а вмістити його треба в мізерні години, вчитель надаватиме перевагу тому, що він уже вивчив. Та й навіщо опановувати те, що не має перспективи? Поступово, але неминуче витісниться з предмета «Література» український компонент. А яким за лічені роки стане предмет «Українська мова» без супроводу української літератури – і уявляти не хочеться. Національне для нас нічого не варте, віддамо задарма, ще й подякуємо.

Об'єднання двох літературних предметів – це ніяка не оптимізація. Хіба що в анекдотичному значенні: скоротити населення до оптимальної кількості, щоб не заважало. Це ідея, яку, здається, виношували наші вороги. Бо чи є ще якийсь ефективніший спосіб нищення національної культури, ніж запропонований?

Марія МОКЛИЦЯ,

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії літератури
та зарубіжної літератури*

Кому потрібен розумний, мудрий український народ?

Під час гібридної війни в Україні, коли одні вмирають, а інші на цьому заробляють шалені гроші, це питання дуже актуальне. Відповідь напрошується сама собою: «Нікому!», починаючи з Міністерства освіти і науки України. Таке враження, що МОН України шукає способів, як відбити бажання вчитися взагалі. Один із них – інтегровані предмети, підручники, уроки... Якщо проаналізувати зміст інтегрованого уроку в школі, а надалі такого ж заняття у ВНЗ, то з'ясовується, що кількість предметів лише формально скорочується, бо вони лишаться практично в тому ж обсязі в інтегрованому предметі, який ґрунтовних знань не дасть, а тим більше не сформує належної

компетентності в тому чи тому питанні, проте уможливить абсолютне збайдужіння до самого процесу такого навчання. Кому вигідна така ситуація? Лише чиновникам високого рангу, тому що кількість учителів і викладачів зменшиться, як наслідок – обсяг роботи той самий, а виконавців на порядок менше. От вам і економія, от вам і новаторство, а далі більше: нові програми, нові підручники, нові фахівці, а це все гроші, і не малі. То про кого думає влада? Про себе, про власні прибутки, прикриваючись, як завжди, патетичними гаслами про благо держави та піклуванням про молоде покоління.

Не буду заглиблюватись у суть усіх інтегрованих предметів, зупинюсь лише на пропозиції об'єднання української та зарубіжної літератур. Я категорично проти й ось чому.

По-перше, в усіх державах світу вивчають національну літературу. Вивчення української літератури забезпечує формування національної свідомості, традицій, навчає мислити, формулювати та висловлювати власну думку, досліджувати українську культуру в цілому.

По-друге, методики викладання української та зарубіжної літератур різняться, оскільки зарубіжну (майже всю) ми вивчаємо в перекладах, а іноді в подвійному (не всі твори перекладено українською, часто вчителі користуються російськомовними). Окремі форми і методи ми не можемо застосувати до текстів зарубіжної літератури, наприклад, визначення віршового розміру; стиль, поетику загалом ми не можемо вивчати на матеріалі перекладу, тому що він різниться від оригіналу найперше мовними засобами, мовною образністю.

По-третє, українська література є носієм ідентичності нації, її кодом, а зарубіжна сприяє залученню молоді до здобутків зарубіжної культури, розширює світогляд, дає можливість через «чуже» краще зрозуміти і цінувати своє.

І по-четверте, завдання зарубіжної літератури – бути джерелом виховання та формування політкоректної особистості, яка добре орієнтується в мультинаціональному просторі, це своєрідна вакцина проти сепаратизму, ксенофобії та нацизму.

Ми маємо знати та поважати чужу літературу і культуру, тільки тоді маємо право вимагати такого ж ставлення до власної.

Шановні можновладці, кому, як не вам, треба завжди пам'ятати настанову: чужому навчатись, свого не цуратись? Об'єднані уроки літератури не навчать чужому й свого не пошанують.

Тетяна МАРЧЕНКО,
доцент кафедри теорії літератури
та зарубіжної літератури

Не робімо поспішних кроків

Безумовно, українська освіта потребує змін, однак реформування такої складної і делікатної системи виховання майбутніх поколінь вимагає поступового, вдумливого підходу. Тільки не радикальних дій! Лише після обговорення і врахування думок та ідей учасників освітнього процесу вдасться досягти поставленої мети.

Нині в нашій державі йде війна. В областях, де українську мову і літературу у школі вивчали абияк і кількість годин на вивчення їх була мізерна, спостерігаємо найбільші труднощі в утвердженні національної ідеї та збереженні української ідентичності. Тому в жодному разі не можна зменшувати кількості годин на вивчення української мови та літератури. Навпаки, ми потребуємо масштабної українізації – комплексної, вираженої, результативної.

Предмети «Українська мова» та «Українська література», безсумнівно, є основою формування повноцінного, вдумливого громадянина незалежної, соборної Української держави. Проект рішення щодо об'єднання в старших класах української та зарубіжної літератур в один предмет є не тільки помилковим для повноцінної освіти, а й згубним для майбутнього країни. Прислухайтесь до людей, які працюють у початкових, середніх і вищих школах. Не робіть поспішних кроків, які зашкодять і національній освіті, і майбутньому України.

Віктор ЯРУЧИК,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури

Маскування під Європу

Арсенал методів, до яких удаються, аби нейтралізувати дію українського слова, обмежити сферу його впливу, заблокувати розвиток, звівши до спрощено ужиткового функціонування, – вражає. Нині найпоширеніший – маскування під європейські підходи. Мотиваційна еквілібристика віртуозна: нівеляцію, знецінення автентичного, джерельного подають як інновацію, бажання піднятися на сучасний культурно-освітній (європейський) рівень. Проявляються ознаки явища, яке ввійшло в історію як літературна дискусія 1925–1928-х рр. в Україні, тільки, зрозуміло, на новому часовому витку, в модифікованій (гібридній) формі. Інтеграційні процеси, котрі намагаються узаконити, вишуканий спосіб поглинання національного лжеуніверсальним – варіація на тему «Європа – Просвіта» доби Миколи Хвильового – своєю суттю ідентична нинішньому сюжету з об'єднанням курсів «Українська література» і «Зарубіжна література».

Від ситуації з інтегрованим предметом «Література» віс латентно презентованим комплексом меншовартості. Це – не Європа, а «селозація» (М. Хвильовий).

Становище загрозливе як ніколи: замість тенденцій, спрямованих на підвищення естетичного рівня, розвиток образного, базованого на етнонаціональній архетипності мислення, увиразнення психологічно-ментального ландшафту, що забезпечить варіант дифузії різнорівневих мовно-образних систем, маємо, навпаки, збіднення естетичних підходів. Українське красне письменство нині, після оприлюднення архівів і спецфондів, не потребує аргументації щодо повноправності, самодостатності та необхідності його вивчення.

Троянда не грає.

Троянда не має маски.

Троянда не має ролі.

Троянда не має –

Вона Є (*К. Москалець, поема «Для троянди»*).

Українська література Є. Хто ж ті, що цього не бачать і не усвідомлюють наслідків таких реформ?

Галина ЯСТРУБЕЦЬКА,

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури

На захист свого дому

У післямові до перевиданої книжки М. Драгоманова «Пропавший час. Література українська, проскрибована урядом російським» у серії «Бронебійна література» Л. Івшина написала: «Як відомо, трагічна історія – це трагедія непрочитаних книг»¹. Сучасне молоде покоління українців справді опиниться на порозі трагічної історії, над духовним проваллям, якщо українська література буде вписана кількома шкільними годинами, університетськими курсами для філологів до загального курсу «Література». Що будуть читати ті, хто житиме в нашій країні? На якому ґрунті формуватиметься їхня національна ідентичність, відчуття національної належності? На літературному конгресі у 1878 р. М. Драгоманов із розпачем говорив про переслідування української літератури «урядом держави, одної з найбільших у світі». Теперішня ситуація – українська література під загрозою глобалізації. Вивчення української літератури в європейському, світовому контексті можливе не за рахунок творчості кількох письменників, а за умови ґрунтового пізнання здобутків національної літератури, бо саме в такий спосіб маємо

гарантувати собі нескінченну тривалість у часі й убезпечитися від нівеляції. Увібгати здобутки світової літератури й української у щось універсальне під назвою «Література» – це загнати себе, за влучним висловом Є. Сверстюка, «на імлісті низини»: «Коли змішування в хімії дає вибух, у медицині – смерть, то змішування в кулінарії – бігунку. В літературі воно призводить тільки до легкої нудоти». Невже, як зазначив Є. Сверстюк, «нечутливість до змішування в літературі є хворобою, яку ми успадкували та залюбки культивуємо в умовах свободи»²? То в яку ж ситуацію потрапимо чи, точніше, що є причиною саме такого змішування? Нечутливість до власного слова, безпринципність чи байдужість до потужного національного духовного досвіду? Складним та багатоплановим процесом міжнаціональних літературних зв'язків повинна займатися (і займається!) компаративістика, яка бере до уваги генетико-контактні зв'язки, типологічні відповідності й спільності, що, за висловом Д. Наливайка, є результатом позаконтактних чинників руху літератур: суспільно-історичних, культурних, художніх тощо. Справді, генетико-контактні зв'язки, типологічні збіги настільки тісно переплітаються в розвитку літератур, що часто їх неможливо розмежувати, і «сучасне порівняльне літературознавство розглядає їх як складові єдиного процесу»³. Однак механічне укладання єдиного курсу «Література» без урахування руху національної літератури зведе нанівець усі надбання попередніх поколінь українців.

Прикро, що вкотре мусимо ставати на захист свого духовного дому, щоб українська література не стала «згасаючим текстом». Навіть за умови пропорційно дібраного матеріалу все одно визнаємо свою літературу нецікавою, меншовартісною, маргінальною, такою, що поступається світовій. Знову запитуватимемо себе на розпутьях велелюдних Шевченковими словами: «...що ми?.. Чиї сини? яких батьків?» Прикро, що знову, як і попередні покоління, «до солодкості плоду мусимо йти через гіркоту кореня, аби не стати безвольними і безпам'ятними – як лотофаги» (А. Содомора)⁴. Тим часом настала пора згадати слова Ф. Ніцше: «Самодінування є всіх цінованих речей ціна та скарб».

Вікторія СІРУК,

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української літератури*

¹ Драгоманов М. Пропавший час. Література українська, проскрибована урядом російським / М. Драгоманов. – ПрАТ «Українська прес-група», 2012. – С. 73.

² С в е р с т ю к Є. На полі чести: у 2 кн. / Є. Сверстюк. – К.: Кліо, 2015. – Кн. І. – С. 341–342.

³ Н а л и в а й к о Д. Компаративістика й історія літератури / Д. Наливайко. – К.: Акта, 2007. – С. 274

⁴ С о д о м о р а А. Наодинці зі словом / А. Содомора. – Л., 1999. – С. 271.

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЛІРИКИ

Світлана НЕСТЕРЕНКО,

викладач Івано-Франківського коледжу Державного вищого навчального закладу
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті визначено філософські, соціологічні та психолого-педагогічні аспекти формування етнокультурної компетентності учнів на уроках української літератури. Автор розкриває зміст поняття етнокультурної компетентності старшокласників, аналізує вплив громадянської лірики на формування її.

Ключові слова: етнокультурна компетентність старшокласників, національна ментальність, самоідентифікація, національне виховання, український світогляд, громадянська лірика.

DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS BY MEANS OF CIVIL POETRY

Svitlana NESTERENKO, lecturer,

College of State Higher Educational Establishment Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

The article covers philosophical, sociological, psychological and pedagogical aspects of developing the students' ethnocultural competence at Ukrainian literature lessons. The author defines the notion of ethnocultural competence of students and analyzes the influence of the civil poetry upon its development.

Key words: ethnocultural competence of students, national mentality, self-definition, national nurturing, Ukrainian mentality, civil poetry.

Американський психолог Абрагам Маслоу у верхній частині своєї ієрархічної моделі піраміди найважливіших людських потреб розмістив естетичні й соціальні потреби та потреби в самоактуалізації, розподіливши ці останні на первинні (інстинктивні, підсвідомі) та вторинні (усвідомлені).

Людські потреби, закономірно, зростають із розвитком цивілізації. Відповідно кожна з них вимагає наявності в індивіда певних компетентностей для своєї реалізації. Якщо подібно до піраміди потреб А. Маслоу уявити схему компетентностей, які має впродовж свого життя виробити кожна людина для задоволення власних потреб, то легко побудувати аналогічну піраміду, основу якої становитимуть найпростіші життєві компетентності: як утамувати голод, пережити холоднечу, заробити на хліб насущний, звести або придбати житло, вилікуватися від найпростіших хвороб (застуди чи незначного ушкодження шкіри), що відображають найпростіші фізіологічні потреби. Вище від цих великою мірою підсвідомих потреб та інстинктивно досягнутих кожним людським індивідумом компетенцій у такій моделі значитимуться компетенції соціальні, адже, як наголошував академік Микола Амосов, людина – істота стадна, а тому потребує безпеки, яку може гарантувати їй лише колектив, підтримки свого оточення, ієрархічного місця в колективі й умов для продовження роду. Ці базові соціаль-

ні компетентності вже не можна вважати інстинктивними й підсвідомими, тому що в кожному разі проглядається особистісне рішення, колективний висновок чи вроджені здібності. На думку Лева Гумільова, ні з того ні з цього об'єднатися в етнос випадковим групам людей неможливо, бо належність до тієї чи тієї спільноти кожна людська особистість сприймає безпосередньо, власне, цілком природно, а всі навколишні – як факт, що не підлягає жодному сумніву [6, с. 24]. Соціальні компетентності на етапі переростання етносів у нації не зникають, а лише трансформуються в більш статусно й цілісно виражені (король, дворянин, ремісник, кріпак, митець і т. п.): «Міграція та поступова інтеграція окремих місцевостей у великі етнічні утворення – держави – вимагають більш загального зразка наслідування для етнічних спільнот» [7, с. 101]. При цьому кожен представник народу, усвідомлюючи своє соціальне становище, можливості реалізації власних здібностей і, закономірно, рівень суспільних благ, на які може сподіватися, ідентифікує себе національно належним. На основі спільної мови, історії, моралі, світогляду, ментальності, народних звичаїв формуються етнокультурні компетентності, яких кожна людина набуває як підсвідомо чи наслідувально, так і самостійно у процесі адаптації до свого соціального місця, отже, свідомо. Проілюструємо це явище прикладом із Шевченкової поеми «Катерина». Якби офіцер не був генетичним

українцем, не спілкувався під час побачень із наївною сільською дівчиною українською мовою, не знав основ народної моралі й сили сердечних клятв, притаманних українцям, вона навряд чи повірила б його словам. Прозріння Катерини-покритки страшне для неї насамперед тому, що в тій особі, яку вона вважала національно рідною, «своєю», несподівано проявляється іпостась виразно «чужого». Згадаймо докір нещасної колишньому коханому: «Боже мій! Іване! І ти мене покидаєш? А ти ж присягався!» [2, с. 42].

У поемі реалізація «чужого» постає і в образливих для героїні словах простих солдатів, генетичних українців, уже морально здеградованих, остаточно зросійщених військовою муштрою і побутом: «І звичайно, як москалі, сміються, жартують: “Ай да баба! Ай да наши! Кого не надують!”» [2, с. 39].

Для Катерини, носія народної моралі, таке ставлення солдатів страшне і принизливе, тому викликає лише безборонний осуд як наслідок величезного шоку від почутого: «І ви, бачу, люде!» [2, с. 39]. Та найстрашнішим для страдниці, яка до останнього моменту тяжких митарств сподівається на щасливу розв'язку, стає насамперед реакція «Івана чорнявого» [2, с. 39], який чужою мовою, а значить і чужою мораллю, остаточно відмежовується від Катерини: «Дура, отвяжися! Возьмите прочь безумную!» [2, с. 42].

Інакше кажучи, ставлення громадянина до мови своєї нації ніколи не може бути індиферентним. У розглянутому епізоді офіцер грубо зневажає колишню кохану, зумисно використовуючи мову держави-колонізатора й нею рвучи останні нитки прив'язаності до Катерини.

Українська громадянська лірика питанню збереження української мови приділяє достатньо уваги. Утім, як показує практика, у старших класах замало впродовж уроку аналізувати, скажімо, один вірш Дмитра Павличка «Якби я втратив очі, Україно». Хоча тут авторська позиція, котра полягає в тому, що українцеві краще втратити зір, бо за допомогою слуху та надзвичайно багатой української мови можна компенсувати цю ваду, ніж утратити слух – цілком доречно. Набагато продуктивніше разом із цим віршем запропонувати одинадцятикласникам поезію Маркіяна Шашкевича «Руська мати нас родила», вірші Сидора Воробкевича «Рідна мова», Максима Рильського «Мова» і «Рідна мова», Івана Малковича «Напучування сільського вчителя» («Свічечка букви “Г”») та Олександра Підсухи «Мова», написаний ще в 1950 р., отже, до хрущовської відлиги, оскільки саме цю поезію вважаємо найпродуктивнішим дидактичним матеріалом для формування мовної етнокультурної компетентності.

Навички етнокультурних компетентностей можуть існувати в прихованому (латентному), пасивному (в СРСР за доби тоталітаризму) і в яскраво вираженому, активному стані (від часу проголошення Української держави в 1991 р. й дотепер). Рівень сформованості етнокультурних компетентностей людини залежить від соціокультурних і психолого-педагогічних передумов її становлення, основ сімейного і шкільного виховання, освіти. Водночас не варто забувати, що довготривала бездержавність і тоталітарні часи, які характеризувалися переслідуванням і винищенням цвіту української нації – передових верств науки й культури, свідомої інтелігенції, витворили в українців комплекс меншовартості, позбутися якого не можемо й донині. Понад те, навіть український національний Гімн (як і державний Гімн Польщі, котра також тривалий час перебувала в колоніальному підпорядкуванні Росії) є виразним доказом того великого щастя, що віками поневолена рідна держава ще жива, а до ймовірних недругів української державності в тексті вжито запобігливе охрещення їх здрібнілою формою слова «вороги» – «воріженьки», які з якогось дива мають пощезати, як роса на сонці. Тут треба брати до уваги висновок відомого українського філософа початку ХХ ст. про «загублену українську людину» [3, с. 1], тобто особистість українського громадянина з деформованою національною самоідентифікацією.

Аби надалі вести мову в правильному аспекті досліджуваного поняття важливих компетентностей свідомих представників нації, треба якнайточніше визначити його зміст і значення. Як засвідчують численні словники, етнокультурні компетентності – це насамперед знання, уміння й навички людини, які дають змогу знаходити адекватні форми самоусвідомлення як національно важливої одиниці соціуму, визначають шанобливе ставлення до представників інших народів і підтримують атмосферу взаємного довір'я (чи недовір'я), своєрідний вияв виразної національної самосвідомості. *Ознаками етнокультурної компетентності громадянина є:* належне знання історії свого народу, найкращих здобутків його культурної спадщини, літератури й мистецтва, глибока пошана до народних традицій і звичаїв; позитивне ставлення до своєї нації – громадянська гідність; розуміння ментальних рис рідного народу як домінант характеру нації, котрі вирізняють її з-поміж інших народів; толерантне ставлення до всіх національних культур та їхніх представників. Отже, формування етнокультурних компетентностей старшокласників на уроках української літератури – важливе завдання професійно компетентного й національно свідомого вчителя.

Національна культура й мистецтво, насамперед художня література, на думку багатьох сучасних науковців, спроможні бути матрицею самоідентифікації особистості. Зворотний бік такого явища – втрата національної самоідентичності – у наш час обов'язково передбачає ціннісну системну деструкцію особистості, породжує соціальну анемію, що може компенсуватися спробами конструювання штучної ідентичності (як-от релігійні секти, сексуальна розбещеність, жебракування, прояви расизму, радикалізму, екстремізму), а це дуже небезпечне явище для всього суспільства. Національна самоідентифікація є стійким імунітетом проти різних збочень і саморуйнації психіки молодого покоління. Сучасний іспанський соціолог Мануель Кастельс дає визначення самоідентифікації особистості як «процесу, в якому соціальний актор усвідомлює й пізнає себе і конструює свою свідомість винятково на основі певного культурного атрибуту або мережі атрибутів, аби знайти ширшу співвіднесеність до решти соціальних структур» [8, с. 28]. В етнічний змістом і формою українській культурі минулих століть чи не кожна особистість безпосередньо долучалася до обрядової діяльності (у побуті під час народних обрядів – весілля, хрестин, похорону; календарно-обрядових дійств, насамперед щедрування і колядування), відтворювала пісні, танці, ритуали, шанувала національний одяг, прилучалася до народних ремесел. За радянської тоталітарної системи було зроблено все, щоб накинати споживацько-пасивне сприймання етнічної культури, замінити благоговійне ставлення до неї байдужістю, зверхністю й ворожістю. Жупел злопам'ятного «буржуазного націоналізму» обеззброював щирих прихильників української культури, бо реально загрожував виселенням у Сибір чи тавром «ворога народу», а далі – розстрілом або довічним ув'язненням. Нині етап руйнування самоідентифікації у старшого покоління українців як «радянських людей» уже в основному подолано. Утім укорінення нових норм, цінностей та ідеалів для самоідентифікації особистості як громадянина України ще тільки розпочалося, а правильне спрямування цього процесу в європейське річизе ускладнюється «запізнаним націєтворенням», тяжкими й агресивними пережитками радянської культури.

Основними моделями етнокультурної ідентифікації в сучасних умовах філософ О. Астаф'єва називає «спалах етнічної самосвідомості», «розмивання етнокультурної ідентичності», «ускладнену етнічну ідентифікацію» та «етнокультурну маргіналізацію» [4]. Дві останні категорії є фрустраційними (руйнівними) і проявляються насамперед в ідеологічній заангажованості. Наприклад, навіть

такі лексеми, як «менталітет», «нація», «національний», «національна ідея», у певних громадян зі Сходу України викликають безпричинну агресію. Висліди такого ставлення маємо вельми сумні.

Невідновна втрата питомого українського світогляду як етнічно забарвленого сприйняття світу, на думку українського політика й соціолога М. Шульги, призвела до збіднення духовного змісту та нехтування етнокультурними компетентностями особистості, що їх почали трактувати як пережитки минулого. Тим часом саме етнокультурні компетентності в повному їхньому вияві спрямовують етнічно-національну самоідентифікацію особистості до становлення і розвою. Чим вищий рівень етнокультурних компетентностей народу, тим більший рівень національної самоідентифікації кожної його особистості, адже лише так людина усвідомлює себе громадянином, відчуває власну причетність до історії свого народу, його духовних та матеріальних цінностей, прилучається крізь призму власних національних світовідчуттів до розуміння ментальної картини світу.

Однією з важливих етнокультурних компетентностей вважається усвідомлення пересічними громадянами переваг і вад національного українського менталітету. Вперше це поняття кваліфікував американський філософ Р.-В. Емерсон у 1856 р. Менталітет (від лат. *mental* – розум, розумовий) – це стійка система переконань, уявлень і поглядів, а також відтворення сучасними громадянами сукупного досвіду попередніх поколінь. Ключовими словами у визначенні цього терміна є світогляд нації як картина світу, система духовних цінностей, життєвих морально-етичних орієнтирів та ідеалів і підсвідомих стереотипів поведінки, сукупність світосприйняття, світогляду, способу мислення, культури спілкування, ставлення до навколишнього світу. Загалом менталітет – це надзвичайно складний образ нації чи окремого її представника, що його фіксують під час сприймання ззовні інші народи або зсередини – сама нація чи її члени. Така форма духовності формується довгочасно, власне, протягом усієї історії народу, тому на менталітет впливають різні чинники: колоніальне чи колонізаторське становище, культура, мистецтво, історичні події: поразки й перемоги, політичні діячі, державна ідеологія чи бездержавне становище нації. Менталітет багатогранний, він охоплює всі сфери буття народу, оприявнюючи як позитивні, так і негативні риси. Зазвичай перші з названих стосуються всієї нації, а другі – тільки певної частини народу. З-поміж рис менталітету колонізаторських націй можна виокремити такі найтипівіші негативні характеристики, як гіпертрофована самооцінка, шовінізм, ідея нав'язливого месіанства, виправдання

загарбницької політики нібито благородною ідеєю «збирання земель» та уявного привнесення численними анексіями щастя й добробуту «нужденним» і «відсталим» народам. Підневільні нації відзначаються такими типово негативними рисами, як інертність, флегматичність, рабська покірливість, метушливість у намаганні компенсувати підневільне становище матеріальним добробутом. Для національної самоідентифікації свідомого громадянина дуже важливим є розуміння менталітету власної нації, тому на уроках літератури на прикладі художніх героїв варто доступно й наочно показувати, до чого призводять особистісні позиції людей, які обирають полюсні риси менталітету своєї нації. На уроках літератури ми часто проводимо таку дослідницько-творчу роботу. Наприклад, під час вивчення роману у віршах Л. Костенко «Маруся Чурай», зокрема в процесі аналізу образу Гриця Бобренка, кільком учням з високим рівнем знань, умінь та навичок було запропоновано самостійно опрацювати роман «Берестечко» й порівняти реакцію на поразку під Берестечком Богдана Хмельницького і Гриця Бобренка. Учні дійшли висновку, що для обох літературних героїв поразка під Берестечком виявилася складним життєвим випробуванням. Хмельницький довго не міг отямитися після трагічної втрати. Проте гетьман зумів зробити правильні висновки, усвідомити, що ласі до українських земель сусіди ніколи не позбудуться бажання розширювати Україну, а тому треба ставати до оборони навіть після страшної і ганебної поразки під Берестечком: «Земле ж моя, нащо ти рожайста? А чом же ти, земле, не з каменю-трути? Що кожна прожра бажа тебе з'їсти і пощасливити – кожен трутень!»

Цікаво, що найтяжче Хмельницькому переступити через людський поговор, несправедливі звинувачення: «А стольний Київ стогне від литвина. І шляхта знову шастає проз Львів. А люди кажуть: – Це Хмельницький винен. До чого Україну він призвів?!»

Роздуми над тим, що скоїлося під Берестечком, підводять Хмельницького до важливих висновків і об'єктивної оцінки потенційних недругів України:

А що Москва? Москві немає діла.
Ми – щит Європи і свій хрест несем.
Хіба їй що? Вона іще й зраділа –
де двоє б'ються, третьому хосен.
Ось ми сповна зазнаєм свою муку.
І прийде час, безвихідний наш час, –
вона нас візьме під високу руку,
не ворухнувши й пальцем задля нас...
Розп'ято нас між заходом і сходом.
Що не орел – печінку нам довбе.
Зласкався, доле, над моїм народом,
щоб він не дався знівечить себе!..

Всі люблять Польщу в гонорі і в славі.
Всяк московит Московію трубить.
Лиш нам чомусь відмовлено у праві
свою вітчизну над усе любить...
Сусід північний, хижий і великий,
Дрімучий злидень, любить не своє.
Колись у греків Янус був дволикий.
А в цих орел двоглавий. Заклює...
Чужинці скрізь посіли наші гради.
Ім'я дали нам – хлопці, мужики.
На нас лежить тавро тієї зради,
якою нас вже зраджено віки.
Для них ці землі тільки ласий кусень.
Та люд сумирний десь там по хатах.
Жили-були. Об'їли нас як гусинь.
Ще й поганьбили по усіх світах.

Гетьман починає усвідомлювати, що українська ментальність може зробити його в очах народу зрадником і винуватцем, але може й повірити в його далекоглядність і жертвовність. Трагічне Берестечко – це ще не кінець, а лише початок, нова точка відліку, подія, що волає до помсти: «Поразка – це наука. Ніяка перемога так не вчить», «Життя людського строки стислі. Немає часу на поразку».

Отже, Хмельницький у романі «Берестечко» від трагедії і зневіри через катарсис приходять до єдино правильного рішення – продовжувати визвольну боротьбу. І гетьмана підтримує весь народ, а це означає, що ментальність нації суголосна виборові очільника.

З роману «Маруся Чурай» одинадцятикласники знають, що Гриць Бобренко брав участь у битві під Берестечком, навіть потрапив у полон і опинився серед приречених на смерть, однак зумів утекти. Правда, при цьому не спробував, навіть не подумав визволяти інших козаків. У тяжкій дорозі до Полтави зухвало скористався добротою випадкової дівчини, яка його «хотіла прикохати», й утік від обов'язку та відповідальності. Вдома Гриць почасти під впливом матері, а в основному – через власні гірші ментальні риси – збагнув, що за участь у війні має здобути якусь матеріальну винагороду, переконав самого себе, що він великий страдник, отже, нібито незначні проступки (а йшлося ж про зраду коханої й вірної Марусі, шлюб із Галею Вишняківною з розрахунку!) доля йому спише: «Душа розм'якла якось, заморилась, хоч коники ліпи, як з м'якуша. До всього звикла, з усім змирилась і від життя схотіла бариша. Бо хто, як я, намучивсь на війні, тому життя підскочило в ціні».

У процесі дискусії старшокласники зробили правильні висновки, що полюсні риси української ментальності, які художньо втілила Ліна Костенко в образах Богдана Хмельницького й Гриця Бобренка, мають великий виховний вплив на чита-

чів, зокрема на формування їхніх етнокультурних компетентностей. Проте не можна забувати, що ефективність вироблення особистісного ставлення юнаків та дівчат до порушених у творах проблем або до виведених героїв на уроках літератури прямо залежить не тільки від того, якою мірою сам учитель володіє професійною компетентністю педагога-словесника, а й від того, чи відчувається він свідомим громадянином України, чи є людиною національно самоідентифікованою, адже найвища етнокультурна компетентність – національна самоідентифікація.

Гортаючи сторінки різних програм з української літератури, ми, на жаль, переконалися, що в радянську добу до 60-х рр. XX ст. прямо заявити про свою національну причетність до України й українського народу з письменників змогли тільки Павло Тичина («Я утверждаюсь»), Максим Рильський («Слово про рідну матір») та Володимир Сосюра («Любіть Україну»), зауважмо, у роки відступу радянських військ перед фашистською навалою. Трагічні воєнні події, гітлерівська окупація української території, як відомо, спонукали Й. Сталіна та його церберську цензуру послабити віжки і дозволити публікації з виразними громадянськими й патріотичними мотивами. Утім тільки-но війна закінчилася, почалися переслідування В. Сосюри за вірш «Любіть Україну», а ще раніше – під час переможного наступу радянських військ – гоніння на О. Довженка, його «кремлівське розп'яття» за кіноповість «Україна в огні».

До речі, навіть тема війни для українських письменників була обмежена описами страждань, але аж ніяк найбільших у тій війні людських утрат, яких насправду зазнала Україна (загинув кожен четвертий її житель, отже, крім солдатів, яких убито на фронтах, позбавлено життя мільйони мирних людей, у тому числі жінок і дітей). Негласна заборона говорити про очевидне мала на меті применшити внесок саме українського народу в цю перемогу.

Етнокультурні компетентності стосовно тяжких історичних випробувань українського народу здат-

ні зробити «коперниканський переворот» [1] у душах юного покоління. На жаль, у чинній шкільній програмі обмаль поетичних текстів саме такої тематики. Щоб компенсувати прогалини, ми використали вірш сучасного поета-пісняря Б. Стельмаха з промовистою назвою «Історія»:

Сурми зазоріли, коні одуріли,
Заступили сонце половецькі стріли.
Лічить мати втрати, мила в тузі мліє –
Отака історія в пісні попеліє.
Розлились пожари попід чорні хмари.
Витоптали землю турки-яничари.
Плаче в полі вітер і сліпа бандура –
Отака історія, українська дума.
Йшли за кровну справу, здобували славу.
Закотили долю панові під лаву.
На столах у глеках – крові чорні вина.
Отака історія, отака гостина.
Втекли та запеклі засвітили в пеклі,
Насукали шнурів, пов'язали петлі.
Хто пішов під кулі, хто – в полярне саяво.
Отака історія, вивчити не зайво.
Димом, порохами поміж реп'яхами
Дихає Чорнобиль нашими гріхами.
Ті зреклися мови, ті зреклися роду.
Отака історія рідного народу.

Цей вірш містить багато прозорих алюзій, призначених для вдумливого і підготовленого читача. Саме такі твори найкраще надаються для формування найвищого ступеня етнокультурних компетентностей – національної самоідентифікації старшокласників. Водночас роботу в цьому напрямі має вести креативний учитель, спроможний вийти за межі шкільної програми, не перевантажуючи навчальний процес, не перевтомлюючи своїх підопічних. Тільки поєднання професійної та етнокультурної компетентностей учителя, його особиста національна самоідентифікація є запорукою того, що такий педагог-словесник системно, без надривних зусиль, ідучи від простого до складного, зможе сформувати національну свідомість і громадянську гідність своїх вихованців.

Література

1. Забужко О. Хроніки від Фортінбраса: вибрана есеїстика 90-х / О. Забужко. – К.: Факт, 1999.
2. Шевченко Т. Повне збір. тв.: у 12 т. – К.: Наук. думка, 1990. – Т. 1: Поезія 1837–1847.
3. Шлемкевич М. Загублена українська людина / М. Шлемкевич. – К.: [Б. в.], 1992.
4. Астафьева О. Многообразие моделей этнокультурной идентичности в современном информационно-коммуникативном пространстве / О. Астафьева. – URL: <http://www.rsl.ru/rumchten/doclad/1452004821.doc>
5. Блонский П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. Блонский; под ред. А. Петровского. – Москва: Педагогика, 1979. – Т. 1.
6. Гумилев Л. От Руси к России: очерки этнической истории / Л. Гумилев. – Москва: АСТ, 1992.
7. Калхун К. Национализм / К. Калхун; пер. А. Смирнова. – Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2006.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – Москва: ГУ ВШЭ, 2000.

УДК 371.5.016:821.161

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ У ВИКЛАДАННІ ЛІТЕРАТУРИ

Юрій БОНДАРЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя

У статті розкрито систему принципів навчання літератури, які пов'язані з визнанням дитини головним суб'єктом навчального процесу. На основі цих принципів окреслено засади формування шкільного курсу літератури, визначено основні вектори в діяльності вчителя-словесника, спрямовані на розвиток психологічних якостей учнів.

Ключові слова: дитиноцентризм, принципи навчання, шкільний курс літератури, психологія дитини, поняття феноменального.

CHILD-CENTRISM IN LITERATURE TEACHING

Yuriy BONDARENKO,

Dr. habil., Mykola Hohol State University of Nizhyn

The author of the article provides a system of literature teaching principles which are connected with the recognition of the child as the central subject of the learning process. Bases on this, he outlines the guiding principles for forming the school literature course as well defines the main aspects of activity for the literature teacher which are aimed at the development of students' psychological qualities.

Key words: child-centrism, principles of teaching, school literature course, psychology of the child, the phenomenal.

Дитиноцентризм визначає учня головним учасником педагогічного процесу і стверджує **духовно-психологічне становлення школярів найважливішим пріоритетом**, якому має бути підпорядковано вивчення словесності. На основі цього потрібно розробити систему навчально-виховних принципів і підходів, які дадуть змогу зорієнтувати вчителів щодо використання художнього матеріалу як засобу, що стимулює розвиток учня.

Дитиноцентризм починає діяти вже на етапі формування шкільного курсу літератури. Художні твори потрібно добирати крізь призму можливостей і потреб школярів. **Принципу відповідності літературного матеріалу віковим особливостям учнів** не можна порушувати. Ігнорування цієї вимоги призведе до руйнування літературної освіти. Постає проблема «закритості» творів для дітей, бо часто вони ще не спроможні усвідомити їхню художню цінність і вповні осягнути зміст.

Укладачам програм слід зважати на те, що естетичне відчуття має особистісний, індивідуальний характер, воно залежить від рівня розвитку дитини в певному віці. Оскільки загальне враження від твору в дітей певного віку формується з оцінок окремих учнів, укладання переліку текстів для вивчення у школі – це, по-перше, результат діяльності літературознавців та науковців-методистів і, по-друге, **відсумок широких польових досліджень**, які мають визначити, чи підходить той або той літературний твір для вивчення конкретній віковій групі. Треба усвідомлювати: хоч би яким високохудожнім, за твердженням спеціалістів, було визнано текст, він не виконає своєї навчально-виховної функції, якщо лишатиметься «чужим» для молодого покоління. Понад те, треба уникати ситуацій, коли з боку учнів починається категоричне несприйняття, відторгнення текстів, що їх пропонують вивчати на уроках літератури. **Без психологічної**

експертизи у справі формування шкільного курсу художньої словесності не обійтися.

Отже, механізм формування шкільного курсу літератури полягає в тому, що науковці-філологи пропонують перелік імен і текстів (бажано, щоб була альтернатива), рекомендованих для вивчення, а далі проводяться масштабні опитування школярів з метою з'ясувати їхню реакцію на запропоновані твори і згодом внести до програми позитивно сприйняті. Це, з одного боку, забезпечить наявність у літературних курсах знакових імен письменників, з другого – допоможе уникнути впливу на програми масової культури і водночас дібрати тексти, які відповідають літературним уподобанням більшості учасників навчального процесу.

Ці пропозиції ґрунтуються на усвідомленні такого психологічного явища, як «горизонт сподівання», що виробився в молодого покоління стосовно художньої літератури. «Горизонт сподівання» визначають інтереси і потреби людини. Учні схильні розглядати мистецький твір і як джерело естетичного, і як основу конкретно-життєвого досвіду, що й становить їхній комплекс пріоритетів стосовно художньої літератури. Це підтверджує думку, що «“горизонт сподівання” читача формується насамперед власне літературними чинниками (відомими читачеві літературними нормами...), а також поза-літературними (в широкому значенні – це життєвий досвід читача)» [8, с. 201].

Одним із критеріїв добору текстового матеріалу може бути поняття **феноменального** (нестандартного, унікального, особливого). Застосування його щодо літературних явищ для вивчення у школі – прерогатива, безперечно, фахівців. Утім слід зважати й на думку учнівської молоді, яка допоможе визначити програмові художні твори. Увага до феноменального зумовлена потребою максимально забезпечити

яскраві враження учнів від художнього твору. Тільки вони можуть зродити зацікавленість літературою. Словесник має уникати одноманітності у викладанні предмета, бо це може призвести до втрати інтересу в школярів. Крім того, треба мати на увазі: учні перебувають у межах контексту певної культурно-історичної доби, і це позначається на характері їхнього мислення. «Текст, потрапляючи в новий історико-культурний контекст, наповнюється новим значенням, відмінним від того, яке він мав у час його створення. “Кожна доба, набуваючи нових форм, набуває і нові очі” (Гайне). А новими очима багато що бачиться по-іншому» [9, с. 437]. Отже, учень є історико-культурним суб'єктом, перебуває під впливом світоглядно-естетичних пріоритетів національної історії, культури та регіональних традицій, звичаїв. Його погляд залежний від суспільних стереотипів. Він виступає в ролі читача з позиції цінностей, декларованих загальнонаціональною культурою та субкультурою, у якій він сформувався. Тому увага до мистецьких потреб школярів передбачає добір творів, актуальних для сьогодення. Шкільний курс літератури для старшої школи доцільно будувати за принципом домінування в ньому літератури ХХ–ХХІ ст. із достатнім представленням мистецтва слова рідного краю.

Кореляція добору текстів із психологічними можливостями школярів визначає **принцип доступності**. Суть його полягає в тому, що учні здатні опрацювати художні твори тільки відповідні їхньому віковому розвитку, а теоретичну інформацію сприймають лише в адаптованому вигляді. Літературознавчі поняття не є основним об'єктом вивчення на уроках літератури, вони виконують допоміжну роль. Теорія літератури не повинна ускладнювати інтелектуальну діяльність учнів, а навпаки, має стимулювати її, відкриваючи нові горизонти в освоєнні української літератури. У процесі навчання потрібно використовувати обмежену кількість понять, які є продуктивними для осмислення конкретних літературних творів. Зміст наукових концептів має бути адаптований до пізнавальних можливостей учнів.

Специфікою викладання літератури є й те, що під час занять досить часто виникають ситуації, коли не може бути єдиного погляду на вивчуване явище (особливо це стосується змісту художніх творів). Школярі висловлюють різні думки та погляди. Зважаючи на це, треба наголосити на важливості **демократизму, плюралізму, відкритості й толерантності у стосунках учителя та учнів, учнів між собою**. Тільки в такий спосіб можна забезпечити вільне спілкування з приводу прочитаного, внутрішнє розкріпачення школярів, емоційний резонанс, досягнути належної глибини осмислення художнього матеріалу. Це важлива психологічна першооснова вивчення літератури, яку в сучасній практиці означають поняттям

«**діалогізм**» [6]. Широкий діалог між учнями та літературним матеріалом, коли діти ставлять важливі для себе питання і знаходять опосередковані відповіді у творах, відбувається за умови, якщо на уроці панує атмосфера толерантності.

У зв'язку зі сказаним треба акцентувати важливість **особистісно зорієнтованого навчання**. Цей підхід ґрунтується на визнанні школяра як самодостатньої індивідуальності. Неприпустимим для суб'єкт-суб'єктного навчання є накидання узвичаєних стереотипів. Важливо надавати кожному учневі право ціннісного вибору, можливість обґрунтувати власну позицію в оцінці художніх явищ. Демократизація навчального процесу відбувається і через демонстрацію широкого спектра різних підходів до розуміння дійсності, які відображені в художній літературі, стимулювання особистісного ставлення учнів до них. Для цього треба застосовувати **принцип ціннісно-сислової спрямованості**. Формування ціннісних пріоритетів – одне з основних завдань навчання та виховання. Школярі засвоюють їх у вигляді представлених у текстах космо-, тео-, антропо-, соціо- і націоцентричних систем мислення, усвідомлення яких дає змогу оцінювати художні картини з урахуванням ідейної спрямованості їх, а також формувати власний ціннісний погляд на світ.

Єдність інтелектуального та емоційного начал в освоєнні художнього простору – ще один важливий принцип навчання. Література здатна активізувати і думку, і переживання, що є неодмінною умовою для духовного становлення школярів. Віднайти баланс між інтелектуальною та емоційною стороною навчальної діяльності – завдання вчителя. Адже надміру теоретизований аналіз твору веде до зниження емоційного ефекту, а емоційний заряд тексту не матиме резонансу у внутрішньому світі учнів, якщо твір не буде повністю зрозумілим для них. Тож потрібно брати до уваги і складність вивчуваного тексту, і психологічні властивості школярів конкретного класу. «Один твір може бути сприйнятий почуттями учнів лише після більш-менш докладного аналізу (дуже важливо визначити ступінь цієї докладності), а інший (чи уривок з нього) – втратить емоційність, поетичність, якщо вчитель бодай спробує його аналізувати» [5, с. 81]. Неприпустимо, щоб мистецький потенціал української літератури школярі сприймали винятково як суху раціональну схему. Спілкування з літературою завжди передбачало, що учні виражають власне ставлення у вигляді і раціональних суджень, і емоційного відгуку. «Усвідомити своє почуття значить не лише відчувати його як переживання, а й співвіднести його з тим предметом, який його викликає. Основи почуттів – не в замкненому внутрішньому світі свідомості, вони базуються на відносинах людини зі світом, відносинах, які виходять за межі свідомості» [4, с. 548]. Школярі повинні зрозуміти, які саме переживання виникають у них під впливом ху-

дожного матеріалу. Для цього вони мають фіксувати те нове, що з'явилося в їхньому внутрішньому світі завдяки контакту з літературою, і давати йому оцінку. Вивчення літератури передбачає обов'язковий етап **рефлексії**. Бажано, щоб учні усвідомлювали, як саме література впливає на їхній духовний стан.

Орієнтованим на розвиток інтелекту школярів є **принцип усвідомленості, міцності та ґрунтовності знань**. Під час навчання учні весь час засвоюють нову інформацію. Ефективність цього процесу можлива за умови, якщо діти:

- володіють програмовими літературними знаннями в їхніх системних взаємозв'язках;
- чітко усвідомлюють зміст і форму літературних творів, сутність літературознавчих понять;
- розуміють потребу засвоєння текстуальних, історико-літературних і теоретичних знань для глибокого осмислення української літератури в цілому;
- практично застосовують здобуті знання під час аналізу художнього матеріалу, виробляють нові вміння та навички;
- аргументують результати власних текстуальних досліджень;
- повсякчас застосовують ці знання та вміння і закріплюють на нових етапах навчальної діяльності;
- використовують набуті вміння для оцінювання не лише літературних фактів, а й інших явищ дійсності.

Означені принципи виступають важливою передумовою для розв'язання основних завдань літературної освіти. Насамперед це стосується спрямованості навчання на реалізацію мети освіти. Потрібен чітко визначений комплекс навчальних, розвивальних та виховних завдань для шкільного курсу літератури, а також концептуально завершена система знань, яка дає змогу учням глибше розуміти природу літературних явищ, сприяє формуванню вмінь і навичок для опрацювання особливостей художнього твору.

Для розвитку учнів важливий також **принцип проблемності, практичної спрямованості та розвивальності**. «Мислення завжди розвивається із труднощів. Там, де все проходить легко й ніщо не стає на заваді, ще немає приводу для думки. Мислення виникає там, де поведінка зустрічає перешкоду» [7, с. 207]. Проблеми, з якими учні стикаються під час навчання, перебувають у площині практичного застосування здобутих знань. Зазвичай це буває так. Школярі виявляють художні моделі в літературних творах, з'ясовують світоглядні принципи письменників, знаходять вияви феноменального на різних структурних рівнях тексту тощо. Це надає практичної спрямованості всьому навчанню, оскільки забезпечує формування вмінь і навичок, а головне – сприяє психічному розвитку старшокласників, становленню ціннісного світогляду й естетичних смаків.

Цікаві думки про те, як проблемне навчання допомагає формувати логічне та образне мислення, відтво-

рювальну і творчу уяву, інші, пов'язані з ними психологічні властивості, висловили Т. і Ф. Бугайки. «Проблемне навчання, – стверджують вони, – спрямоване як на одержання учнями певної суми знань, умінь і навичок, так і на загальний розумовий їх розвиток, а в галузі літератури – на прищеплення їм здібностей самостійно розбиратися в ідейно-естетичних вартостях художнього твору» [1, с. 69].

На думку вчених, це відбувається завдяки тому, що проблемний виклад дає змогу активізувати критичне мислення і фантазію учнів. Це сприяє розвитку їхньої емоційної чутливості, здатності заглиблюватися в художню тканину твору; допомагає усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, виражений прямо чи опосередковано через підтекст; привчає помічати й розуміти красу слова; виробляє власний погляд на зображене у творі, морально-етичну життєву позицію, емпатію. Крім того, у процесі опанування літератури за допомогою методик проблемного навчання школярі вправляються у застосуванні набутих знань і вмінь у змінених умовах (на матеріалі нових творів). У такий спосіб учитель розкриває учням методологічні засади мистецтва слова, зокрема того, «як у конкретному літературному творі відображаються загальні закони художнього пізнання світу, що лежать в основі кожного явища мистецтва: образ як форма відбиття дійсності, єдність об'єктивного і суб'єктивного в художньому пізнанні, роль художнього вимислу як способу узагальнення життєвих спостережень тощо» [1, с. 73].

Інтелектуальний та емоційний розвиток молоді можливо здійснювати тільки на діяльній основі. **Принцип залучення особистості до дослідницької роботи** означає, що навчання не обмежується репродуктивними видами завдань. Потрібно, щоб школярі виступали в ролі дослідників, виконували різні спостереження над художнім текстом. Тільки так засвоєння цінностей відбувається активно, учні мають змогу реалізувати власний потенціал.

Нині розвиток особистості у процесі вивчення літератури відбувається в умовах становлення в Україні громадянського суспільства. Тому вельми актуальним видається **принцип формування демократичної свідомості** учнівської молоді. Це один зі способів подолання психічних стереотипів, сформованих під впливом радянської системи у старшого покоління. Художня література з її різноманітністю підходів у зображенні дійсності та вираженні авторських поглядів на світ – це невичерпне джерело для розвитку критичного мислення, особистісного ставлення, уявлень, оцінок. Її філософський потенціал акумулює переважну більшість цінностей, вироблених загальнолюдською культурою. Властивий мистецтву слова світоглядний демократизм сприяє тому, що старшокласники спостерігають несхожі художні картини світу, переконуються, що «будь-яке висловлювання... пов'язане з певною точкою зору» [2, с. 181]. Оцінюю-

чи ставлення різних письменників до дійсності, школярі вироблятимуть власну позицію, яка набуватиме більшої обґрунтованості, оскільки спирається на можливість вибору.

Конкретизуючи виховний потенціал літературного навчання, треба наголосити, що він (за винятком естетичного компонента, який більше пов'язаний зі словесно-формальним аспектом творчості) значною мірою суголосний з основними виявами світогляду, представленими в мистецтві слова. Існує зв'язок між дослідженням світоглядних кодів літератури та здійсненням нею виховного впливу: космоцентризм – природовідповідне виховання; теоцентризм – релігійне виховання (зокрема релігійна толерантність); антропоцентризм – морально-етичне виховання; соціоцентризм, націоцентризм – громадянське й патріотичне виховання.

Практичним забезпеченням виховного процесу в цьому разі є організація заходів, які спрямовані на:

- активізацію максимально глибокого переживання учнями різноманітних художніх виявів, за допомогою яких письменники виражають власні світоглядні настанови;

- розвиток ціннісного мислення та особистісного ставлення школярів до зображеного в літературному творі;

- стимулювання пошуку школярами відповідей на порушені в літературі проблемні питання світоглядного характеру.

Названі напрями роботи потрібні й для вироблення в учнів особистісних цілей. «Серед них найголовнішими є: розуміння смислу власного життя; усвідомлення себе громадянином країни; прагнення успадкувати, зберегти і примножити духовні надбання свого народу; намагання розвивати творчі здібності; всебічно самовдосконалюватись та інші» [3, с. 90]. Виховна мета на уроках літератури може бути реалізована тільки на основі опрацювання світоглядного потенціалу мистецтва слова. Для цього потрібно, щоб навчальні ситуації передбачали реалізацію основних етапів виховання з використанням літератури як засобу:

- усвідомлення учнями норм і правил, які їм пропонують (це світоглядні підходи, філософські програми, естетичні настанови);

- вироблення особистісного ставлення до них;
- формування поглядів і переконань на основі ціннісного сприйняття ідейної та естетичної своєрідності літератури.

Для досягнення таких завдань важливий **принцип безперервного загального розвитку особистості**. Розвиток учня – це насамперед світоглядне становлення як основа для формування різних граней внутрішнього світу. Здобуваючи знання про філософсько-змістовий та формальний потенціал літератури в його максимальній різноманітності, школярі мають змогу обирати важливі для них пріоритети. Таким чином власне виховання переходить у більш свідому фазу, коли учні володіють інформацією про світоглядні моделі, реалізовані в художніх творах, та оперують нею у процесі власної діяльності.

Аналогічну спрямованість має **принцип культуровідповідності виховання**. Вивчаючи твори української літератури, школярі ознайомлюються із системою культурних цінностей у конкретному художньо-естетичному вираженні їх. Це означає, що дослідження художнього матеріалу сприяє інтеграції старшокласників у світову та національну культури і водночас розширює їхній власний культурний простір. Для цього має відбуватися процес інтеріоризації – перетворення світоглядних цінностей на внутрішні потреби.

Реалізація названих принципів навчання та виховання сприяє формуванню інтелектуального, емоційного та діяльнісного компонентів літературної освіти. Система поглядів особистості у своєму становленні забезпечується інтенсивним розвитком поняттєвого й абстрактного мислення, засвоєнням ідей, які проникають не тільки у сферу інтелекту, а й в емоції та почуття учня. Усе це відбувається **на діяльнісній основі**, адже тільки так засвоєна інформація перетворюється на практично значущі компетенції та компетентності.

Отже, концептуалізація викладання з позицій дитиноцентризму – це врахування особливостей психічного розвитку школярів, законів та закономірностей теорії і практики навчання й виховання, реалізація їх засобами конкретної шкільної дисципліни – української літератури.

Література

1. Бугайко Т. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Бугайко, Ф. Бугайко. – К.: Рад. школа, 1973.
2. Козелек Р. Минуле майбутнє. Про семантику історичного часу / Р. Козелек; пер. з нім. – К.: Дух і літера, 2005.
3. Мойсеюк Н. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Мойсеюк. – К., 2007.
4. Основи психології / ред. О. Киричука, В. Роменця. – К.: Либідь, 1996.
5. Синиця І. Про активізацію викладання літератури // Література учить жити / І. Синиця. – К.: Рад. школа, 1967.

6. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. – К.: Міленіум, 2002.
7. Выготский Л. Педагогическая психология / Л. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991.
8. Ибрагимов М. «Читатель» в компаративистике: проблемы и аспекты изучения / М. Ибрагимов // Русская и сопоставительная филология' 2005. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2005.
9. Кармин А. Основы культурологии: морфология культуры / А. Кармин. – Санкт-Петербург: Лань, 1997.

УДК 372.881.1

ШІСТДЕСЯТНИЦТВО ЯК ЯВИЩЕ СОЦІАЛЬНЕ І КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ

Бінарний урок в 11 класі

Валентина СЛАВИЧ,

учитель української мови і літератури;

Мирослава ЛУКАШЕНКО,

учитель історії, комунальний заклад «Запорізька спеціалізована школа-інтернат «Січовий колегіум»»

Матеріал містить план-конспект уроку української літератури для 11-го класу, зорієнтований на розгляд теми шістдесятництва в контексті таких навчальних дисциплін, як українська література та історія. За допомогою розлогих учительських розповідей, самостійної роботи учнів, прийомів проблемного навчання учні опановують зазначену тему. Використання мультимедійного супроводу робить урок цікавим, динамічним і змістовним.

Ключові слова: шістдесятництво, дисиденти, національне відродження, Є. Сверстюк, В. Симоненко, С. Параджанов.

SIXTIERS AS SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON

The 11th Form Binary Lesson

Valentyna SLAVYCH, teacher of Ukrainian language and literature,

Myroslava LUKASHENKO, teacher of history,

Communal Institution of Zaporizhzhia Oblast Council "Sichovyi Collegium Specialized Boarding School"

The article presents a plan of a Ukrainian literature lesson for the 11th form, which highlights the topic of sixtiers in the context of the academic disciplines of Ukrainian literature and history. The material is delivered through the teacher's narration, students' individual work, and the technique of problematic teaching. The application of multimedia makes the lesson interesting, dynamic and substantial.

Key words: the sixtiers, dissidents, national renaissance, E. Sverstiuk, V. Symonenko, S. Parajanov.

Мета: ознайомити учнів із новою генерацією української національної інтелігенції, її історичною, культурологічною, політичною та мистецькою роллю у становленні української національної самосвідомості у другій половині ХХ ст.; провести огляд персоналій шістдесятників, розкрити значення їхнього життєвого чину для нашої держави; сформувати у старшокласників узагальнене уявлення про цю добу в історії та літературі; розвивати вміння критично оцінювати, аналізувати історичні факти, події, проводити паралелі між тенденціями державотворення в добу дисидентського руху і в нинішній час; виховувати громадянську відповідальність, плекати активну життєву позицію, формувати національно свідому особистість, здатну взорувати подвижницькі життєві приклади шістдесятників.

Методи, прийоми і форми роботи: бесіда, «Незакінчене речення», аналіз поетичного твору, розповідь учителя з елементами мультимедійної презентації, перегляд і коментування фрагментів кінострічки, декламування й виразне читання віршів.

Обладнання: мультимедійний проектор, інтерактивна дошка (екран), підручник, портрети шістдесятників, фрагменти документального та художнього фільмів*, виставка творів поетів-шістдесятників, репродукції картин А. Горської.

Перебіг уроку

Актуалізація опорних знань і вмінь учнів.

Бліц-опитування.

- Укажіть хронологічні межі існування СРСР по завершенню Другої світової війни.
- На які періоди поділяють цей етап? Пригадайте їхні назви. (*Повоєнні роки, хрущовська відлига, період застою, перебудова, розпад СРСР.*)
- Назвіть основні складники деєсталізації.
- Розкрийте суть поняття «відлига».

Орієнтовна відповідь.

Період відлиги змінив на краще життя суспільства:

- послабилася цензура;
- пом'якшився ідеологічний контроль держави;
- зменшилася жорстка регламентація духовного життя;
- почалася нова хвиля українізації.

Уведення в тему уроку.

♦ Перегляньте епізод стрічки «Шістдесятники України». Спрогнозуйте тему сьогодинішнього уроку.

Оголошення теми й мети уроку. Мотивація навчальної діяльності.

Слово вчителя. 60-ті роки минулого століття. Україна ще оговтується від воєнного лихоліття, ще

* Документальна стрічка «Шістдесятники України» (реж. Р. Боркунов, режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=DidBT2uQCFA>); художній фільм «Тіні забутих предків» (реж. С. Параджанов).



відновлює сили після страшних сталінських геноцидів: голодоморів, репресій, колективізацій.

Винищений, але не знищений, гноблений, але не впокорений, наш народ попри всі спроби радянської держави викоренити національне, патріотичне, українське, зберіг свою ідентичність. Найменша нагода почати розбудову власної держави на демократичних засадах (нехай формально поки що у складі СРСР) зумовила появу цілої когорти громадянської політичної й культурно-мистецької еліти. Представники її бачили перед собою чітку мету – забезпечити українцям життя у демократичній країні, де додержують усіх прав і свобод громадян.

Шістдесятники України, саме так названо їх в історії за хронологічним виявом активної діяльності, виступали насамперед на захист національної мови й культури. Це цілком логічно, адже більшість із них – діячі культури й мистецтва.

Осягнути внесок шістдесятників у становлення української нації – справа не одного уроку. Наше завдання – пізнати основні принципи їхньої громадянської позиції, ознайомитися з представниками цього руху, узяти за життєвий зразок цих гідних синів свого народу, які в найскрутніші часи вірили у високі ідеали та працювали на благо України.

Представники шістдесятництва

- **Літературні критики:** Є. Сверстюк, І. Дзюба, І. Світличний, М. Коцюбинська.
- **Поети:** В. Симоненко, М. Вінграновський, Д. Павличко, Л. Костенко, І. Драч, В. Стус, Б. Олійник.
- **Прозаїки:** Г. Тютюнник, Є. Гуцало, В. Шевчук.
- **Кіномитці й театральні діячі:** С. Параджанов, Ю. Ілленко, Л. Танюк, І. Миколайчук.
- **Малюрі та графіки:** А. Горська, В. Зарецький, О. Заливаха, І. Марчук.
- **Композитори:** Л. Грабовський, М. Скорик, В. Івасюк.
- **Публіцисти і правозахисники:** В. Чорновіл, Л. Лук'яненко, В. Мороз, О. Тихий.

◆ Послухайте запис поезії Л. Костенко «Крила» у виконанні Б. Ступки. Прокоментуйте і перефразуйте вислів «крилатим ґрунту не треба». Про яких людей кажуть, що в них є крила?

Уведення в термінологічне поле уроку.

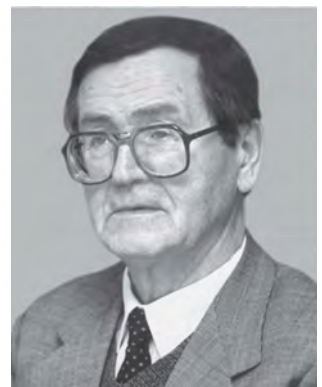
Самостійна робота з підручником. Прочитайте в підручнику з історії статтю про дисидентський рух в СРСР та в Україні. Дайте відповіді на запитання.

- Кого називали дисидентами?
- Що спільного було в дисидентському русі всіх республік СРСР і що вирізняло український дисидентський рух з-поміж інших опозиційних організацій?

Проблемне питання. Чи кожного громадянина, який не згоден з офіційною позицією влади, можна



Євген Сверстюк



Іван Дзюба

назвати дисидентом? Відповідь аргументуйте.

Методичний коментар. Сформулювати відповідь на проблемне питання допоможе ознайомлення з біографічними фактами відомих шістдесятників та їхні розповіді про ті часи.

◆ Послухайте фрагмент лекції Є. Сверстюка на тему «Дисидентство – вічний феномен».

Знаєте, я так легко погодився на цю тему про вічний феномен дисидентства, а коли торкнувся її ближче, відчув, що вона розсипається як пісок. Я не знаю, де починається дисидентство і де воно закінчується. Ті люди, які при «советах» розповідали на кухнях антисоветські анекдоти, це дисиденти чи ні?

Голос з аудиторії. Ні.

Євген Сверстюк. А ті, хто слухали і сміялись?

Голос з аудиторії. Певне, що дисиденти.

Євген Сверстюк. Отже, дисиденти. В Полтавському педінституті, де я був викладачем, виключили студента. На лекціях з марксизму було обов'язкове конспектування лекцій професора. В кінці лекції той професор переглядав конспекти. І він натрапив на обкладинці на запис «Хр. скажет когда умрет». Ну кому це цікаво? І що в цьому є? Але викладач розшифрував, то був анекдот.

– Мама! А Ленин хорош?

– Хорош!

– А Сталин? Ну, был хорош, а оказалось нехорош.

– Ну, а Хрущев хорош?

– Скажут когда умрет.

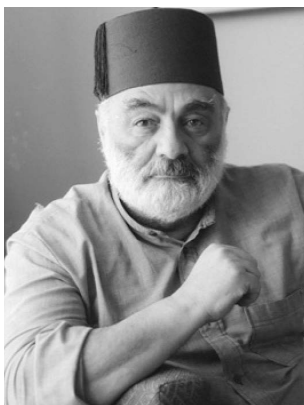
Професор марксизму-ленізму розшифрував. Отже, він розповідав цей анекдот і слухав цей анекдот. Його теж можна запідозрити в тому, що він дисидент. І вся країна, не тільки ті, що в концтаборах, говорила речі, яких не можна говорити вголос. На кухні говорили чи де, хто як міг. Феномен дисидентства в СРСР, можна сказати, характеризується, знову в такому анекдоті, коли всі разом – за, а кожен окремо – проти. І от виникає питання: а хто ж був дисидент?

Я був 7 років у концтаборі, де було дуже багато різних людей. Колишні поліцаї, які були абсолютно лояльні за німецької окупації і абсолютно лояльні в таборах, акуратно доносили все те, що треба було доносити і тоді, і тепер. Цю публіку не будемо розглядати. Але досить багато було хлопців, які чи то в Коломиї, чи то в Ризі, чи то в Таллінні вивісили національний прапор і потрапили в концтабір. Дисиденти чи не дисиденти?

Слово вчителя. Серед українських активних дисидентів, яких в Україні налічувалося близько тисячі, були і письменники, і науковці, і митці з різних сфер: художники, режисери, актори. Після нетривалого періоду відлиги в СРСР почалася доба застою, яка характеризувалася відновленням класичного тоталітаризму в традиціях сталінської системи. Поновилися репресії, арешти; у мистецтві й науці настала системна криза; придушувалися будь-які вияви творчої індивідуальності, а надто ті, де виразно звучав національний колорит. Від моральних тортур і фізичного знищення не могла врятувати навіть світова слава.

17 березня 1973 року було заарештовано і засуджено до 5 років колонії суворого режиму Сергія Параджанова, визнаного світом генія кіно. Разом з іншими відомими діячами української науки та культури він виступав проти масових політичних арештів в Україні, звертався у вищі партійні та державні органи з вимогою роз'яснити

причини переслідувань українських інтелектуалів і виступав за проведення відкритих судових процесів, що мало б забезпечити справедливість розгляду справ. Обстоював свободу слова у пресі. Зазнавши переслідувань і намагаючись уникнути арешту, мусив виїхати у Вірменію, але у 1971 році повернувся до Києва. В одному з інтерв'ю митець сказав: «Всі знають, що у мене три батьківщини. Я народився у Грузії, працював в Україні і збираюся вмирати у Вірменії».



Сергій Параджанов

Міжнародне визнання прийшло до Параджанова після екранізації в 1964 році повісті Михайла Коцюбинського «Тіні забутих предків». Режисер знайшов спільний знаменник з українською (гуцульською) культурою, відшукав те, що ріднило, єднало його душу з душею героїв. Це – гори. Він збагнув



Кадр із фільму «Тіні забутих предків».
У головній ролі – Іван Миколайчук

несподівано для себе, що гуцули – такі ж самі горці, горяни, верховинці, як і він, за походженням кавказець. Усвідомлення цього факту надихнуло митця. Власне, він так і знімав «Тіні забутих предків» – як фільм про споконвічне для горян.

Непоставлених фільмів у Параджанова більше, ніж у будь-якого іншого режисера. Лише під час арешту зникло 17 сценаріїв, підготовлених до зйомок і відкинутих можновладцями. А ще близько сотні він виніс з ув'язнення. На жаль, вони існували лише в його пам'яті й уяві.

Через ідеологічну цензуру не вийшли фільми «Intermezzo», «Київські фрески», «Сповідь». Під час роботи над цією останньою картиною режисер помер.

◆ Перегляньте фрагмент фільму «Тіні забутих предків». Пригадайте, який саме епізод твору в ньому показано.

◆ Послухайте спогади М. Сома і назвіть прізвище українського поета-шістдесятника, про якого тут ідеться.



Василь Симоненко



Микола Сом

Є в столиці України невеличка вулиця, де кожне старе дерево знає Це вулиця Освіти, де під № 4 стоїть гуртожиток Київського державного університету імені

Тараса Шевченка. Отам вперше я зустрів замріяного, карокого хлопця, який назвався Він був зодягнений у дешеву куртку, але красиво світився поетичним натхненням. Невдовзі він став старостою університетської літературної студії, але свої вірші однокурсникам показував неохоче. Справжні поети завжди соромляться своїх віршів. А ... був натурою тонкою, делікатною і вразливою. Серед нас було вдосталь гострозубих критиків. Ми так безжально одне одного критикували, що з декого аж пір'я летіло. Це був унікальний курс, з якого вийшли письменники – романісти



Горська А. *Абетка*. 1962 р. О. Мусієнка із кн. «Українське слово» (1994).

«Сталось це влітку 1962 року. На залізничному вокзалі в Черкасах між буфетницею тамтешнього ресторану і Симоненком випадково спалахнула щонайбанальніша суперечка: за кільканадцять хвилин до обідньої перерви самоправна господиня прилавка відмовилася продати Василеві коробку цигарок... На шум-гам нагодилося двоє чергових міліціонерів...

Уже ніколи й нікому точно не встановити, яка «душевна» розмова відбулася в них із Симоненком, але ... тієї лиховісної ночі Василь невідомо чому опинився в камері затриманих лінійного відділення міліції аж у містечку Сміла, що за 30 км від обласного центру».

Коли поета закрили в казематі, він стукав у двері й вимагав пояснень. Наглядач скрутив йому руки, прив'язав до лежачка так, що в'язень не міг поворухнутися, і почав бити, поки не відбив щось усередині. Саме з цього відділення міліції в Смілі слід шукати причини Симоненкової трагедії. Його не вбили одразу, а садистськими побоями прирекли на повільне й мученицьке вмирання. Відтоді поет уже не жив нормальним життям, а нудив світом, бо ні на хвилину не полишав його нестерпний біль у попереку, притамувати який медицина виявилася безсилою. Таким самим, запозиченим у гестапо, способом були знищені журналіст Євген Шинкарук, художниця Алла Горська, композитор Володимир Івасюк.

◆ Послухайте і проаналізуйте поезію В. Стуса «Пам'яті Алли Горської».

Підсумок уроку.

Відповіді на проблемне питання. Озвучте свої відповіді на проблемне питання. Зіставте їх із думкою Є. Сверстюка про зміст поняття «дисидент».

«**Перше**, дисидент – це передусім виразна позиція, виразна концепція, виразне бачення свого середовища і світу.

Друге, дисидент – це не той, що шепчеться на кухні, включивши кран, щоб не підслухали, а той, який говорить те, що думає, і говорить послідовно, в міру доцільності, акцентовано, тихо або фрагментарно, але говорить. І що надзвичайно важливо – це тоді, коли він відстоює свої позиції ціною власного життя».

Слово вчителя. Молоде покоління шістдесятників було нечисленним («малесенька шопта»), а залишило потужний, яскравий слід на теренах української історії та культури.

Нині ми згадали декотрих найяскравіших представників цього руху.

У 60-ті роки XX століття в українців з'явилася надія на громадянську свободу, захищеність від беззаконня, від сваволі влади, на торжество справжньої демократії і права. Люди починали сміливіше і вільніше думати й говорити. Утім цей поступ, на жаль, був короточасним.

І все ж таки вперше за часів тоталітарного правління в нових історичних умовах опір владі в Україні набув конкретних організаційних форм. Шістдесятники насмілилися кинути виклик системі. Наприкінці 1960-х – на початку 1970-х років починаються розправи над опозиційним рухом.

Більшість дисидентів засуджено до значних термінів ув'язнення, а інших – як-от Левка Лук'яненка – до смертної кари, яку згодом замінили на 15 років таборів та 10 років заслання.

Перенісши страшні фізичні й моральні тортури, виживши в нелюдських таборових умовах, вони встигли розповісти молодшим поколінням українців про свої нелегкі долі. А найважливіше – спонукали нас замислитися над тим, на що готові ми заради власних переконань, чи здатні осмислити й гідно пошанувати життєвий подвиг сучасних українців: героїв Небесної Сотні, воїнів, які боронять українські землі від ординської навали XXI століття.

Найголовніше, чого маємо вчитися в шістдесятників, – у будь-якій життєвій ситуації залишатися людьми, не спаплюжити власної честі й гідності, не допустити знецінення в суспільстві таких вічних цінностей, як добро, вірність і правда людська.

📖 Прочитати й законспектувати статті І. Дзюби чи Є. Сверстюка (*на вибір*); підготувати доповідь про одного з митців-шістдесятників (*індивідуально*); вивчити напам'ять поезію В. Симоненка, Л. Костенко, В. Стуса, І. Драча (*за вибором учителя*).

ЧИТАЦЬКА КОНФЕРЕНЦІЯ ЗА ТВОРОМ МАРІЇ МАТІОС «СОЛОДКА ДАРУСЯ»

Олена ПАВЛЕНКО,

учитель Кисляньської СЗШ, Синельниківський р-н, Дніпропетровська обл.

У статті подано розлогіий проект учнівської конференції, присвяченої роману М. Матіос «Солодка Даруся». Матеріал містить такі розділи: мета і план заходу, перебіг конференції – учнівські виступи та додаткові завдання за змістом доповідей, підсумковий етап (ігрові завдання та інтерактивні вправи).

Ключові слова: М. Матіос, Даруся, роман, проблематика твору, образи та сюжетні особливості, аналіз прочитаного тексту.

READERS' CONFERENCE ON THE SWEET DARUSIA BOOK BY MARIA MATIOS

Olena PAVLENKO,

teacher, Primary and Secondary General School of Kyslianka, Dnipropetrovsk Oblast

The article offers a detailed project of students' conference on the Sweet Darusia novel by M. Matios. The paper consists of the following components: the aim and plan of the activity, the conference procedure – the students' reports and supplementary tasks on the reports content, summarizing part (play tasks and interactive exercises).

Key words: M. Matios, Darusia, novel, topicality of the literary work, literary figures and plot features, analysis of the text under study.

Мета: наблизити до учнів особистість сучасної письменниці, досягнути особливості її творчої манери; дослідити проблематику і символіку твору «Солодка Даруся»; удосконалювати вміння працювати з додатковою літературою; розвивати навички дослідницької роботи; формувати інтерес до сучасної літератури; виховувати почуття милосердя, добра.

Обладнання: мультимедійна презентація біографії письменниці, виставка творів М. Матіос.

План заходу

1. Вступне слово вчителя. Життєтворчість автorkи «Солодкої Дарусі».

2. Особливості жанру твору.

3. Роман «Солодка Даруся» – непересічне літературне явище, в якому відображено руйнацію підвалин буття української нації.

4. Проблеми, порушені у творі: загальнолюдські, філософські, політичні (держава і народ), соціальні, морально-етичні.

5. Сюжет роману.

6. Образ головної героїні.

7. Трагедія Дарусі – трагедія України.

8. Символічні образи твору – ключі до прочитання глибинних пластів роману.

9. Позасюжетні елементи роману: монологи, діалоги.

10. Мова твору.

11. Обмін враженнями від прочитаного.

12. Підсумки.

Випереджувальні завдання:

✓ «біографам» – підготувати повідомлення про життєтворчість письменниці;

✓ «критикам» – дослідити проблематику творів М. Матіос, дібрати відгуки про її творчість;

✓ «дослідникам» – з'ясувати значення символіки троякої ружі.

Перебіг конференції

Учитель. Вона яскрава в усьому. У поведінці, у мові, своїм характером, зовнішністю. Яскрава й неповторна у творчості. Пише вільно й нестримно. Її герої такі рельєфні та самотні, що їх годі забути. Навіть у найтрагічніших епізодах просвічує оте: життя – це найцінніший дар, ним людина повинна дорожити і берегти наперекір усім випробуванням. Про це думаєш, перегорнувши останню сторінку роману Марії Матіос «Солодка Даруся».

Мультимедійна презентація «Життєтворчість Марії Матіос».

1. Марія Матіос – корінна гуцулка з Буковини. Народилася 19 грудня 1959 року в селі Розтоки. Перші вірші надрукувала у 15 років. Закінчила філологічний факультет Чернівецького університету. Пишається тим, що була серед тих, хто добирався присвоєння рідному навчальному закладові імені «буковинського соловейка» – Юрія Федьковича. Деякий час керувала Чернівецькою обласною спілкою письменників, займалася видавничою справою, була одним із засновників науково-літературного видання «Буковинський журнал».

1992 року дебютувала в журналі «Київ», опублікувавши новелу «Юр'яна і Довгопол». Має унікальне дослідження своєї родини, що корінням сягає 1790 року. Живе в Києві. Цікавиться психологією, етнографією, городництвом та квітникомарством. Марія Матіос має некоронований титул «найбільш плідної письменниці України». Критика її називає як не «чортиком, що вискочив із табакерки», то «грант-дамою української літератури».

Збірки віршів: «З трави і листя» (1982), «Вогонь живиці» (1986), «Сад нетерпіння» (1994), «Десять дек морозної води» (1995), «Жіночий аркан» (2001), «Жіночий аркан у саду нетерпіння» (2007).

Найбільшу популярність здобули її книжки «Нація» (2001), «Життя коротке» (2001), «Бульварний роман» (2003), «Фуршет від Марії Матіос» (2003), «Солодка Даруся» (2004), «Щоденник страченої» (2005).

Твори письменниці перекладені сербською, румунською, російською, польською, хорватською, білоруською, азербайджанською, японською, китайською мовами, виходили в Канаді, США, Китаї, Хорватії, Росії, Сербії.

Книжка Матіос «Майже ніколи не є навпаки» завершує історично-психологічну трилогію, яку розпочала «Солодка Даруся», а продовжила «Нація». За словами авторки, цей твір про те, що може людське серце, вражене любов'ю і ненавистю, радістю і заздрістю. «Я би виокремила головну думку цієї книги, де "честь понад усе". Кожен персонаж в ній доводить своє людське алібі».

Творчість М. Матіос високо поцінована:

2004 – перше місце в конкурсі «Книжка року – 2004» за роман «Солодка Даруся»;

2005 – лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка за роман «Солодка Даруся»;

2007 – гран-прі та перше місце в конкурсі «Коронація слова – 2007» за роман «Майже ніколи не є навпаки»;

2008 – перше місце в конкурсі «Книжка року – 2008» в номінації «Красне письменство – Сучасна українська проза» за книжку «Москалиця. Мама Маріца – дружина Христофора Колумба»;

2009 – диплом першого ступеня в номінації «Бестселер» на V Київському міжнародному книжковому ярмарку за книжку «Москалиця. Мама Маріца – дружина Христофора Колумба».

Учитель. Якою кожен із вас побачив письменницю Марію Матіос, слухаючи повідомлення, – покаже ваш сенкан. (*Учні зачитують свої сенкани.*)

Матіос.

Цікава, непересічна.

Пише, творить, відкриває.

Людина з великої букви.

Сучасниця.

Учнівські виступи.

2. У романі «Солодка Даруся» авторка описала драматичний період в історії Буковини середини ХХ століття (30–70-ті роки): миттєві зміни влади, партизанський рух, колективізацію, Другу світову війну та її трагічні наслідки в домі Дарусі.

«Драма на три життя», як визначила жанр твору сама письменниця, – моральне застереження про те, що загальнолюдська історія і кожна окрема людина за всіх часів і режимів пов'язані одною пуповиною, а гріх і його спокута – явища майже осяжні, матеріальні.

Твір Марії Матіос складається з трьох частин, трьох мозаїчних картин: «Даруся» – драма щоденна, «Іван Цвичок» – драма попередня, «Михайлове чудо» – драма найголовніша. Вони створюють монолітний сплав двох часових площин.

За визначенням Дмитра Павличка, ця «повість, за сюжетом – новела, за шириною охоплення історичних подій – роман, за насиченням оповіді діалогами, прямою мовою – п'єса».

♦ Знайдіть аргументи на підтвердження слів Д. Павличка.

3. Найвідоміший і найпопулярніший роман Марії Матіос «Солодка Даруся» справедливо назвали «трагедією, адекватною історії ХХ століття», а головну героїню – «образом майже біблійним». У цій драмі «на три життя» немає нічого однозначного: ні персонажів, ні обставин, ні розв'язки. Тут немає епохальних людей чи подій, позитивних чи негативних героїв, але, як стверджує критика, «коли читаєш цю книжку, болить серце». Саме сімейна сага, чим насправді є «Солодка Даруся», відтворює правдивий дух минулої доби, «родимі знаки» якої дотепер заважають частині сучасного суспільства сприймати українську історію без купюр, цензури й дратівливості. Тим часом катарсисами такого звучання, які пропонує Марія Матіос у цьому романі, вимірюється сутність людських поривань, страждань, справжньої любові, понад те – людської природи загалом.

Привертають увагу і викликають співчуття герої – мовчазні, втомлені підступами долі газди, які живуть своїм відокремленням од усього світу життям і не скоряються занепадові, який закономірно приходить до їхніх тісних осель та притлумлених непохитними стародавніми звичаями громад. За-

глиблюючись у душу юної селянки, яку люди вважають божевільною і кличуть для пристойності «солодкою», читач мимоволі починає розуміти й поважати нехитру філософію «інакшості»: дивак не гірший за інших, але має терпіти образи від своєї незвичайної долі.

Книжка Марії Матіос «Солодка Даруся» – це українська історія 30–70-х років минулого століття в її буковинському і галицькому ареалах.

◆ Поміркуйте над роздумами мудрого єврея Гершка. Що уособлює образ колісничі?

А сьогодні надійшли такі часи, що колісничі їде – і людини не бачить. Переїде – і не спам'ятається, що вже ні тебе нема, ні совісти твоєї, ні чести. Чоловік один, а колісничі кожного разу друга.

...Ця колісничі, що вїхала сьогодні в наше життя, не обмине ані німого, ані сліпого, ані християнина, ані іудея.

? Якими художніми засобами передає письменниця психологічний стан дівчини?

4. Для Дарусі особливою подією є відвідування татової могили. Це епізоди приголомшливої сили в щоденній драмі Марії Матіос. Письменниця розповідає, як сирота цілісінський день збирається на цвинтар. Вона готує великодній кошик із сиром, маслом, молоком, хлібом, продумує, що має сказати татові. «До тата Даруся йде тільки серединою вулиці, їдуть машини, йдуть фіри, тягнуться люди – Даруся знає своє: вона по дорозі до тата – княжна».

Її нечaste поважне відвідування батька нагадує ритуал. «Пливе солодка Даруся у супроводі собак завжди безлюдною сільською вулицею, а позаду часом фиркає кілька моторів, що так і не наважуються обганяти цю дивну процесію, як не обганяють знаючі шофери ані похорон, ані весілля». Дівчина розкладає на могилі принесені гостинці, утішається татовим голосом, що проривається до доньки з підземелля.

Марія Матіос подає вражаючу картину – епізод вилітання Дарусиної душі на татів поклик. Вона пише про це так, начебто сама пережила ці відчуття. Холоде кров у жилах, коли читаємо: «Дарусі здається, що бідна душа на якийсь час залишила її і полетіла на татовий голос. Лишилося одне тіло, нібито й не Дарусине, не зболене і не зчорніле, а чиєсь чуже, незнане холодне тіло, по якому весело снують мурашки. Вона сидить, завмерла, майже не дихаючи, із заплученими очима, ніби боїться, що ось-ось душа вернеться назад в її тіло, але вже без татового голосу. А голос пливе звідусюди, як призахідне сонце, – лагідне, недокірливе, терпляче. І Даруся схиляє таку ясну тепер, покірну голову, сама не знаючи перед ким: чи перед сонечком, чи

отим голосом, що пеленає з ніг до голови, ніби хоче зігріти, чи налюбити, чи нажалити...

Нарешті налюблена поволі зникаючим татовим голосом, із повернутою у тіло душею, Даруся ліниво розплющує очі, підводиться із землі і аж тоді роззирається довкіл.

Як вона давно тут не була! Як безвстидно запустила татову оселю! Надламани вітром, жовтіючі пасма густої трави кивають голівками: давно, ой давно, доню...».

? Які проблеми порушує в романі М. Матіос?

Орієнтовні відповіді: гріх і спокута; життя і смерть; добро і зло; гармонія між людиною і світом природи; стосунки батьків і дітей; людина і суспільство.

◆ Поділіться своїми враженнями.

5. Сюжет роману захопив мою увагу. Попри те, що персонажі віддалені в часі, вони мені близькі за духом й осяжні: німа й зажурена Даруся, яка говорить тільки з деревами і з татом, носить квіти сусідам; Іван, який грає на дрибні й здатний на вияви милосердя; люди, які народжуються лише для того, щоб про них легко забули і ніколи не згадували, і яким була не байдужа доля Дарусі. До речі, в цих останніх я побачив читача, тобто себе. Я не раз ловив себе на думці, що важко бути стороннім спостерігачем чи суддею, мимоволі береш участь у житті Дарусі, тобто розумієш її нещастя, співпереживаєш їй.

Не менш напруженою є сюжетна лінія, що розповідає про Дарусиних батьків і їхню молодість. Це 40-ві та 50-ті роки. Ось що запам'яталося мені найбільше. 1940 рік. Разом із советами приходить мертва тиша в село. У євреїв відібрали майно. У корчмаря забрали корчму, млин Гершка віддали сільському ледарю. 1941 рік. Радянська влада протрималася недовго. Та за цей час вислали з десятків родин до Сибіру. Їхнє майно розікрадено, їхні долі скалічено...

Друга світова. Німці, румуни, другі совети. Терор. Співпраця з радянською владою. Збройний спротив вояків УПА. Вкорочує собі віку мати через Дарусину правду, відкриту за цукерку-півника від окупанта.

Завершується твір досить неочікувано діалогами про гріховність і відплату за гріхи. Роман перевершив усі мої очікування. Вражає кожна описана подія, кожен епізод. Немає нарочитості, надуманості. Є життєва правда. Є складні людські долі, є зрада з усіх сторін, є трагедії. Однак немає відчуття приреченості, бо цей твір пройнятий усепопереможною любов'ю до людини.

6. Марія Матіос у романі «Солодка Даруся» такі ключові поняття, як абсурдність світу, відчуженість людини від суспільства, її «закиненість у воро-

жий світ», межові ситуації, страх, самотність, неспокій, жах, відчай, внутрішній біль, проблема вибору, оприявнює в особливостях художнього стилю.

Описані події відбуваються в буковинському селі Черемошні в 70-х роках ХХ століття. Дарина – головний персонаж твору, німа, каліка. Про неї односельці думають, що вона несповна розуму, а тому роками сміються з нещасної й хворої, називаючи її «солодкою Дарусею».

У селі пам'ятають, що колись мала дівчинка підступному енкаведистові за льодяника-півника розповіла, як її батько – колгоспний заготівельник – добровільно віддав бійцям УПА молочні продукти. Довірлива, щира дитяча оповідь про нічних вуйків, які не били її тата й вікон у хаті, послужила ворогові й призвела до втрати родини. Тепер Даруся щиро кається у своєму гріхові. Вона має напади дикого головного болю, який нищить її.

Даруся рятує себе як може: коли водою, коли землею, коли травами. Бо понад усе їй хочеться жити на цьому світі, такому веселому, кольоровому і запашному. Коли вона здорова – надолужує той час, як зникає від болю. Вона не хоче згадувати про нього, бо така вже зболена, що не знає, як іще ходити своїми ногами.

Ніяких особливих подій у герметичному Дарусиному житті, здається, і немає. Усе подається кризь призму свідомості героїні: вона думає, бо «не вміє не думати», вона згадує своїх тата й маму, дитячі пустощі з сусідським Славком, «стоїть у холодній купелі осені і бореться із цвяхами, забитими в голову чийось важким, безсердечним молотом», плаче, «поклавши непокриту голову в самотню червону айстру».

◆ Усі проблеми твору фокусуються на образі Дарусі. Схарактеризуйте її, склавши асоціативне гроно. (*Сирота, хвора, німа, обділена, нещасна, беззахисна, чесна, чиста, тендітна, залюблена у квіти.*)

◆ Дайте ширшу характеристику головної героїні, залучаючи текст твору.

7. Усе розуміє Даруся, усе знає, що в селі відбувається. «...У сільраді за таким розумом у книжку дивляться, а Даруся все у своїй голові тримає, от лише люди цього не хочуть помічати: "Дерева її розуміють, пси не чіпають, а люди – ні... Вони таки не мають смальцю в голові, а Бога в череві, її сусіди, бо думають, що вона дурна. А Даруся не дурна – вона солодка"».

Мовчання – то її самозахист: «З курми вона говорить краще, ніж із людьми... з людьми вона не хоче говорити, бо тоді вони можуть дати їй конфету».

Водночас мовчання Дарусі – це спокута за дитячий гріх: «Це ж які муки треба витримувати, щоби

таке життя жити... Не могли заплакати-заридати, викричатися, засміятися, а бути живою мумією і мати в голові велику, як від кулі, рану і не могли про неї говорити, а лиш думати, думати. Другий би давно забув, а вона бідна карається, як та великомучениця Катерина».

«Конфета» – ось перший натяк на пояснення епітета *солодка*. Відразу ж це слово сприймається як символ неминучості, невідворотності й непереборності біди. Згадується, що цукерка часто уособлює підлість, нечисті наміри, сумнівні обіцянки. Вона стає символом зла стосовно довірливих, безправних істот. Відчуття це наростає й міцніє, а тому, коли автор урешті доводить читача до вирішальної події в долі героїні, приходиться усвідомлення святості її. Даруся навіть свічку боялася запалити на могилі тата, щоб не поменшити власних страждань. Вона свято вірить, що «вогонь свічки виганяє не тільки злий дух, але й дух людини, яка не завжди була мертвою. А як зникає дух – тоді за мертвою людиною тужити все менше і менше, поки не перестанеш тужити зовсім... А Даруся не хоче не тужити за татом». При цьому їй «...над усе хочеться жити на цьому світі, такому веселому, такому кольоровому і запашному». Даруся залюблена в життя. Вона не лише вміє бачити прекрасне, а й намагається зробити світ привабливішим: вирощує квіти, плекаючи їх, як малих дітей, перев'язує весільними стрічками гілля груші...

Сама все життя страждаючи, дівчина переймається чужим болем: «Дарусі стало шкода Славка, що міг від горілки згоріти ні за ципову душу, і вона увечері віднесла останнє червоне яблучко із своєї пивниці і мовчки подала Марії».

◆ Витлумачте художній образ троякої ружі.

8. Образ троякої ружі є багатограним, наскрізним символом третьої частини роману.

В українському фольклорі троянда – це ружа, рожа. Так ще праматір «царівни квітів» у нас називають. Проте й інші квіти з родини мальвових рожами звуть. У природі й у художній творчості всі вони часто поряд. Рожа асоціюється з красою, молодістю, процвітанням, оновленням у природі й у людських почуттях.

Ружа – це прадавній український народний символ, яким опредметнювалося найсвятініше, найдорожче, найсокровенніше, – любов до рідної землі, до свого народу. У Марії Матіос ружа уособлює красу і смерть, оберіг нашої духовної спадщини, межові прояви людського буття. Трояка ружа в романі є ключем, що відкриває панораму пізнання світу. Світ, витворений творчою уявою Марії Матіос, наділений розмаїтістю, у житті її героїв переплітаються чорні та світлі, яскраві тони. Авторський

символ троякої ружі змушує читача замислитися над багатомірністю життя, зроджує змішане почуття тривоги, горя, суму, радості. Цей образ-символ відіграє роль концепту (загальної думки), за допомогою якого розкривається художня логіка авторського мислення в тексті. Він становить цілісну метафоричну художню картину і метафоричне «поняттєве» плетиво. Ми бачимо внутрішній і зовнішній світ героїв, у якому, як у краплі води, віддзеркалилася непроста доля України.

❓ Пригадайте прозові, поетичні чи живописні твори, у яких фігурує образ ружі. Яке навантаження він несе?

9. Аналізуючи повість-новелу Марії Матіос, ми спостерегли, що письменниця експериментує зі структурою художнього твору, широко вводячи в тканину тексту діалоги, монологи, драматичний елемент.

Діалогічність сприяє поглибленню психологічного первня, показує національні особливості мислення, стає єднальними ланками в подієвому русі. Текст буквально пересипаний великою кількістю діалогів, виголошених мовцями-гуцулами.

Роман розпочинається розмовою двох сусідок – Марії й Василяни – про жоржини, ружу, лілії, у якій звучить характеристика Дарусі, доброї душі, що розуміється на квітах і опікується ними, як дітьми. Завершується твір теж розмовою цих самих жінок, але вже йдеться не про квітку, а про долю головної героїні.

Цей початковий і прикінцевий діалоги сприймаються як своєрідне обрамлення роману-драми. Роздуми про життя, яке нагадує трояку ружу («то чорне тобі покажеться, то жовте, а там, дивися, загориться червоним»), інтуїтивне осягнення як фізичного існування, так і духовної сутності буття.

У літературний текст Марія Матіос вводить 33 діалоги (у драмі щоденній – 4, драмі попередній «Іван Цвичок» – 10, драмі найголовнішій «Михайлове чудо» – 19), які виконують різні функції. У цілому ж діалоги наближають епічний твір до драматичного, бо «розмивають» його родожанрову структуру. У жанрову матрицю «Солодкої Дарусі» епічний і драматичний складники входять як рівноправні частини структури тексту, поєднання їх створює особливий художній ритм і настроєвість.

❓ З ким читачеві найцікавіше вести діалог: з автором? героями? епохою?

◆ Схарактеризуйте особливості мови твору.

10. Мова твору «Солодка Даруся», що вибрала живомовну стихію малої батьківщини письменниці, належить до південно-західного наріччя, або діалектної групи, а саме – до галицько-буковинської

групи говорів. Покутсько-буковинські, або надпрутські говірки, поширені на Покутті й Північній Буковині, стали основою для лексичної тканини твору.

Діалектизми, наявні у творі «Солодка Даруся», можна поділити на чотири групи: лексичні (*газда* – господар, *вуйко* – материн брат, *гарчик* – горнець, *кухоль* та ін.), граматичні (*дітво* – діти, *ся причинило* – сталося, *здаєми'ся* – здається мені тощо), фонетичні (*цвичок* – цвях, *ніц* – нічого, *вибачей* – вибачай, *цему* – цьому тощо), словотвірні (*окремішний* – окремиий).

Трапляється нецензурна лексика, яка, однак, не знецінює мовного багатства твору, а виконує стилістично-увиразнявальну функцію.

Гра «Упізнай персонажа».

• «...Два дні не виходила з хати – так її боліла голова, що не могла дивитись навіть у стелю, лиш обв'язувалася хустками, накривалася подушкою і відверталася до стіни. Не їла, не пила, до виходка не вставала – лиш чекала, коли тріснуть залізні обручі, що стисли голову, ніби хотіли зовсім її розстроцити».

• «Ніхто у Черемошнім не знав з певністю, коли й де йому пуп рубали, де хрестили, хто його мама-тато, і чи має він бодай би який дім-двір, чи кіл біля двору. Здавалося, він був одночасно завжди і скрізь».

• «У призахідних вересневих променях її маленька голівка з короною туго заплетеної коси схожа на друге сонечко, що сходить з-поміж запашних груш, якими всипаний весь ганок, аж до підвіконь хати... сміється самими лише кругленькими ямками, надкушуючи медову грушу, чим збурює навколо себе цілий рій ос».

• «...Пішов малолітній... служити по людях, годувати газдівські воші, та вчитися всяким ручним роботам, та заробляти собі на прожиток. Парубкував довго, поки на таку-сяку господарку не склався і ось, на жменьку сторонської, такої, як сам, круглої сироти та ще й на маленьке весілля спромігся».

Учитель. Відкриймо свої душі до світу, до людей, робімо добро, співчуваймо, будьмо милосердними. Пам'ятаймо філософію буття людини, що її декларує Марія Матіос у романі «Солодка Даруся»: для кожної сльози знайдеться рука, яка її витре, для кожного зболеного серця знайдеться промінчик щастя, для кожного лиха прийде кінець, для кожного народу настане мить пробудження й оновлення. Хай кожному з вас, дорогі діти, усміхнеться доля всіма барвами.

Інтерактивна вправа «Незакінчене речення». Закінчіть речення «Сьогодні на читацькій конференції я відкрив для себе...».

✎ Написати творчу роботу «Над чим спонукала мене замислитися Марія Матіос».

СКЛАДНІ ВИПАДКИ ПРАВОПИСУ ВЕЛИКОЇ ЛІТЕРИ

Урок у 10 класі

Тетяна ПЕРЕДРІЙ,

учитель СЗОШ № 3 м. Конотоп

У статті подано проект аспектного уроку української мови, спрямованого на повторення та закріплення матеріалу про правопис власних назв, запропоновано такі цікаві прийоми та методи роботи, як інтерактивні вправи, дослідницькі та ігрові завдання, повідомлення з елементами презентації. Також індивідуальні завдання з елементами проблемності дадуть учителю змогу застосувати диференційний підхід до контролю засвоєння теми уроку.

Ключові слова: власні назви, різновиди власних назв, правопис, випереджувальні завдання.

COMPLICATED CASES OF THE CAPITAL LETTER ORTHOGRAPHY

The 10th Form Lesson

Tetiana PEREDRIY,

teacher, Primary and Secondary General School # 3 of Konotop

The article presents a project of an aspect Ukrainian language lesson, aimed to revise and reinforce the material on capital letter orthography; it offers the following interesting teaching methods and techniques: interactive exercises, research and play tasks, reports with some elements of presentation. It is important, that individual tasks with elements of problematicity will enable the teacher to apply the differential approach to the control of the topic under study.

Key words: proper names, proper names variety, orthography, pro-active tasks.

Мета: поглибити знання учнів про складні випадки написання великої букви у власних назвах; удосконалювати правописні вміння, зокрема вживати велику літеру в іменниках, що є власними назвами; плекати у школярів любов до української мови, виховувати повагу до своєї культури, історії.

Тип уроку: урок удосконалення практичних умінь і навичок.

Форми і методи роботи: бесіда, дослідження-моделювання, інтерактивна вправа «Незакінчене речення», вікторина «Українські свята», самодиктант, гра «Упізнай об'єкт», дослідження-відновлення, індивідуальна робота.

Випереджувальні завдання. Підготуйте інформаційні повідомлення-презентації про різновиди власних назв, вживання та правопис їх.

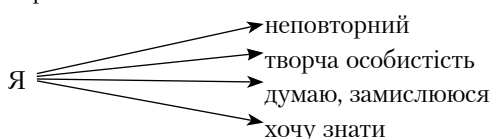
Перебіг уроку

Мотивація навчальної діяльності.

Учитель. Добрий день! Погляньте одне на одного, подаруйте усмішку й побажайте успішної роботи на уроці.

Кожен із вас – це цілий світ, єдиний, не схожий на інших, зі своїм власним іменем, емоціями, світосприйняттям. У Василя Симоненка є такі слова: «Ми – не безліч стандартних я, а безліч всесвітів різних». На основі цих рядків створіть асоціативне гірло, узявши за основу характеристики власного Я.

Орієнтовне виконання.



Інтерактивна вправа «Незакінчене речення». Занотуйте тему уроку, в контексті теми закінчіть речення.

- На уроці хочу дізнатися ... (про складні випадки написання власних назв).
- Мені цікаво було б з'ясувати ... (написання назв астрономічних об'єктів, найвищих державних установ і посад).
- Маю намір поліпшити знання з української мови та ... (географії).

Актуалізація опорних знань.

Бесіда

- Які є різновиди іменників за характером називання? (Загальні і власні.)
- Що означають загальні іменники? (Узагальнене найменування однакових предметів, що належать до певного класу подібних – людей, речей, тварин тощо.)
- Що характерне для загальних іменників? (Вони називають предмети, в основному піддаються лічбі, мають форму однини й множини, найбільш уживані в мовленні, їх пишемо з малої літери.)
- Що означають власні іменники? (Це індивідуальні назви окремої особи чи одиничного предмета, які дають для виділення з однотипного ряду чогось чи когось, хто (що) є єдиним і неповторним. Власні назви завжди пишемо з великої літери.)
- Як географія пов'язана з темою нашого уроку? (Іменників, що є власними назвами, чимало на географічній карті.)

Опрацювання теми уроку.

- ♦ Складіть невеличке повідомлення про Україну, у якому схарактеризуйте її географічні особливості, уживаючи власні назви.

Орієнтовне виконання.

Україна розташована в західній частині Євразії. Має вихід до Чорного та Азовського морів. На її території є гори – Карпати та Кримські. Найвища точка Карпат – Говерла. Найбільша річка України – Дніпро. В Україні є 24 області. Столиця держави – Київ.

Презентація випереджувального завдання.

◆ Занотуйте інформацію, подану в презентації, доберіть свої приклади.

Різновиди власних назв

Серед іменників, що є власними назвами, виокремлюють такі групи:

- антропоніми – власні назви людей (імена, прізвища, прізвиська): *Ольга, Мирослав, Кондрачук, Іванович*;

- топоніми – власні географічні назви (найменування територій, держав, населених пунктів, урочищ, місцевостей, гір, вод): *Азія, Україна, Дністер, Світязь, Карпати, Слобожанщина*;

- космоніми (назви космічних об'єктів): *Чумацький Шлях, Юпітер, Козеріг*;

- міфоніми – найменування божеств, міфологічних персонажів: *Дажбог, Перун, Прометей, Мавка*;

- зооніми – клички тварин: *Лиска, Буян, Пірат*;

- культуроніми – позначення предметів духовної і матеріальної культури, зокрема творів літератури й мистецтва, творчих колективів, установ, підприємств, організацій, сортів рослин, продуктів виробництва: *Біблія, вірш «Заповіт», журнал «Дивослово», опера «Аїда», товариство «Прогрес», видавництво «Либідь», газета «Літературна Україна», цукерки «Білочка».*

■ Чи можуть власні назви змінюватися? (Так, під час зміни суспільно-економічної формації держави іноді виникає потреба замінити політично невиправдані назви міст, вулиць, установ на нові або повернути історичні найменування.)

◆ Наведіть приклади нових або повернутих колишніх назв міст, які з'явилися на карті України з набуттям її незалежності. (Цюрупинськ – Олешки, Дніпродзержинськ – Кам'янське, Жданов – Маріуполь, Кіровоград – Кропивницький, Артемівськ – Бахмут, Дніпропетровськ – Дніпро.)

■ Що можете сказати про категорію числа іменників, які є власними назвами? (Власні іменники вживаються переважно в однині (в основному топонімічні назви), але є частина тих, що мають лише форму множини.)

Самодиктант. Запишіть власні назви, що вживаються лише у множині. (Суми, Лубни, Бровари, Білі Вежі, Прилуки, Карпати, Медобори, Кордильєри, Аппалачі.)

Гра «Упізнай об'єкт». Запишіть у зошити назви об'єктів, що зображені на слайдах. (Гори

Карпати, Чорне море, майдан Незалежності в Києві, Чернеча гора в Каневі, Києво-Печерська лавра, сузір'я Великої Ведмедиці, стадіон «Динамо», Золоті ворота в Києві, журнал «Український тиждень».)

■ Яка особливість у написанні власних назв із попередньої вправи? (Назви міст, областей, країн, районів, тобто топонімічні назви, пишуться з великої букви, а родові позначення при них – з малої.)

■ Як пишуться назви народів, людей за національністю та місцем проживання? (З малої літери.)

◆ Утворіть назви мешканців міст і країн від поданих власних назв.

Львів, Харків, Липова Долина, Чернігів, Баку, Китай, Нігерія, Хорватія, Горішні Плавні.

Презентація випереджувального завдання.

◆ З інформації, поданої у презентації, занотуйте те, що вас найбільше зацікавить.

Цікаво знати

З великої літери пишуться всі слова в образних назвах держав, міст, географічних об'єктів: *Країна Вранішньої Свіжості (Корея), Країна Кленового Листя (Канада), Країна Тисячі Озер (Фінляндія), Країна Східного Сонця (Японія), Золотоверхий (Михайлівський собор у Києві), Північна Пальміра (Санкт-Петербург).*

Винятки: Новий світ, Старий світ, Місто жовтого диявола (Нью-Йорк), Місто на семи пагорбах (Рим), Столиця світу (Париж).

◆ Чи пишуться з малої літери прізвища людей?

Так, з малої літери пишуться:

- прізвища людей, ужиті в зневажливому значенні, за якими закріпився негатив: *валуєви, сталіни, гітлери, кайдаші*;

- імена та прізвища людей, які втратили значення власних назв, стали загальними: *рентген, ампер, ом, дизель*;

- присвійні прикметники, утворені від власних назв, які є частиною сталих фразеологічних сполук: *ахіллесова п'ята, базедова хвороба, гордіїв вузол, піфагорова теорема.*

«Я – редактор». Узгодьте прикметники з іменниками, дописавши правильно закінчення.

Сонячн.. Перу, багатолюдн.. Делі, широк.. Міссурі, далека.. Чилі, висок.. Кіліманджаро, глибок.. Онтаріо, повновод.. Конго, безлюдн.. Калахарі, старовинн.. Осло.

■ Як визначається рід власних невідмінюваних назв? (За їхніми загальними видовими назвами.)

Вікторина «Українські свята». Правильно запишіть назви українських свят, орієнтуючись на дати.

7 січня (Різдво), 9 листопада (День української писемності та мови), 28 червня (День Конституції), 24 серпня (День Незалежності), 14 жовтня (День українського козацтва).

Дослідження-відновлення. Відновіть пропущені імена видатних українців.

Грушевський (*Михайло*), Крушельницька (*Соломія*), Білокур (*Катерина*), Стеценко (*Кирило*), Ханенки (*Богдан і Варвара*), Симиренко (*Лев*).

Індивідуальна робота.

1-ша картка

◆ З'єднайте частини слів у двох колонках, правильно запишіть назви міст.

Жито	церква
Копай	Волинський
Івано	Франківськ
Новоград	мир
Біла	город
Звени	город

2-га картка

◆ Запишіть відновлені фразеологізми, поясніть їхні значення.

Без ... й вода не освятиться; язиката ... ; ганяти, як ... козу; ... -невірко; про мене, ... ; для нашого ... не страшна робота.

Довідка. Гриця, Феська, Сидорову, Хома, Семне, Федота.

Усне дослідження-модельовання.

1. Назвіть символи нашої держави, зображені на слайдах, поясніть написання цих назв.



(Державний Герб України.)



(Державний Прапор України.)

Ще не вмерла України і слава, і воля,
Ще нам, браття молодії, усміхнеться доля.
Згинуть наші воріженьки, як роса на сонці.
Запануєм і ми, браття, у своїй сторонці.

Приспів:

Душу й тіло ми положим за нашу свободу.
І покажем, що ми, браття, козацького роду.

(Державний Гімн України.)

2. Назвіть:

- найвищу гору у світі (*Джомолунгма*);
- найспекотніший материк на нашій планеті (*Африка*);
- найхолодніший материк (*Антарктида*);
- найдовші гори (*Кордильєри+Анди*).

Підсумок уроку.

◆ Сформулюйте правила вживання великої й малої літери у власних назвах. Чи справдилися ваші сподівання й очікування від уроку?

✎ Написати есей «Зірка моєї мрії», використавши астрономічні назви.

Книжки, подаровані редакції

Дячишин Б. Крихти живого часу Андрія Содомори: есеї. – К.: Видавництво «Ярославів Вал», 2017. – 104 с.

Богдан Дячишин, влітаючи у свій текст сентенції, зокрема із творів Андрія Содомори, запрошує читачів у своєрідну мандрівку духовним простором; у центрі уваги – думка людини, усвідомлення свого «Я» – частина великого цілого.

У своїй книжці автор часто цитує Гомера, Горація, Овідія, Цицерона, розповідає й про філософію життя знакової постаті української культури Андрія Содомори. Адже кожен його виступ, кожна книжка, переклад чи оригінальний твір зігрівають душу, наповнюючи її тими світлими, мудрими і глибокими образами, думками й ідеями, яких так часто бракує в житті.

Як зазначає, Богдан Дячишин у книжці, слова Андрія Содомори дихають мудрістю і залишають пам'ятний слід у серці.

«Коли читаю Андрія Содомору, поринаю у плин думок-образів, живу відчуттям, що крок за кроком, немовби тінь, ступаю стежками його молодості та зрілого життя, дослухаюся до його спогадів, до сліз речей, до всього забутого...», – пише автор.

У своїй книжці він також закликає розвивати свою пам'ять, берегти та примножувати її читанням, роздумами, адже людський мозок у будь-якому віці гнучкий, здатний зберігати незліченні обсяги інформації. «Докладаймо зусиль, щоб не загубитися у вічності», – акцентує Богдан Дячишин.



РОЗДІЛОВІ ЗНАКИ В БЕЗСПОЛУЧНИКОВОМУ СКЛАДНОМУ РЕЧЕННІ

9 клас

Алла ДРОБОТЕНКО,

*учитель Кукобівського НВК «Загальноосвітня школа – дитячий садок»
Решетилівської райдержадміністрації, Полтавська обл.*

У статті подано план-конспект уроку української мови на тему «Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні». Дидактичним матеріалом до заняття слугують тексти, наскрізною темою яких є виготовлення, споживання та застосування меду. Оригінальний дидактичний матеріал представлено в системі сучасних методичних форм, як-от: дослідження-обґрунтування, пошуково-дослідницька робота, лінгвістичний аналіз на основі алгоритмізації та ін.

Ключові слова: безсполучникове складне речення, бджільництво, мед, аналіз структури речення, постановка розділових знаків.

THE CONJUNCTIONLESS COMPLEX SENTENCE

Alla DROBOTENKO, teacher,

*Educational Institution of Kukoby "Nursery and Regular School",
Reshetyliv Regional Administration, Poltava Oblast*

The article presents a plan of a Ukrainian language lesson with the topic of Punctuation of the Conjunctionless Complex Sentence. The didactic material consists of texts about production of honey, its intake, and application. The innovative didactic material is presented in the system of modern methodological forms, such as substantiated research, academic research, linguistic analysis based on algorithmisation etc.

Key words: the conjunctionless complex sentence, bee-farming, honey, analysis of the sentence structure, punctuation.

Мета: узагальнити та систематизувати знання учнів про безсполучникові складні речення; сприяти зміцненню навичок розпізнавати безсполучникові речення у тексті, розмежовувати безсполучникові і сполучникові складні речення; формувати вміння визначати змістові зв'язки в безсполучникових реченнях, правильно інтонувати їх і вживати відповідні розділові знаки; розвивати творчі вміння використання безсполучникових складних речень; за допомогою мовленнєво-комунікативного дидактичного матеріалу прищеплювати любов до природи і традицій українського народу.

Тип уроку: урок узагальнення та систематизації знань.

Обладнання: мультимедійна презентація, картки з текстами, завданнями, тематична добірка світлин «Бджільництво».

Епіграф. Бджола мала, а й та працює.

Нар. творч.

Перебіг уроку

Організаційний момент. Оголошення теми й мети уроку.

Мотивація навчальної діяльності.

Робота з епіграфом. Прочитайте і прокоментуйте епіграф. Сформулюйте на його основі поради одне одному щодо роботи на уроці.

Орієнтовне виконання.

Не лінуйся! Старайся! Працюй у команді, допомагай однокласникам. Не бійся висловлюватися, бо кожна думка важлива. Виявляй ініціативу!

Актуалізація опорних знань із теми.

Учитель. На сьогоднішньому уроці ми опрацюватимемо лінгвістичну теорію на матеріалі соціокультурної теми «Бджільництво». В Україні дуже давні традиції, пов'язані з бджолярством. І дотепер наша країна тримає світову першість з експортування меду.

Бліц-опитування.

• Яку синтаксичну одиницю називають реченням?

• Які речення є складними?

• Які складні речення є безсполучниковими? Чим вони відмінні од сполучникових?

• На які дві групи за характером змістових відношень між частинами поділяють безсполучникові складні речення?

♦ Схарактеризуйте змістові відношення між частинами поданих речень.

Зрілість меду визначають так: у нього опускають ложку й починають обертати її. Зрілий мед стікає з ложки, стрічка речовини лягає на тарілку кладками.

Дослідження-обґрунтування. Прочитайте речення, додержуючи правильної інтонації. Дослідіть, якими видами інтонації можуть поєднуватися частини безсполучникового складного речення.

Згодом мед може зацукровуватися, якість смаку при цьому не змінюється. Треба пам'ятати: найбільш поживним і корисним є зрілий мед. Їстимете щодня по чайній ложці меду – забудете про багато недуг. Мед – це коктейль із глюкози, фруктози, білків, вітамінів; у ньому є й мінеральні речовини та органічні кислоти.

➤ Зробіть висновок, які розділові знаки ставлять між частинами безсполучникового складного речення.

Виконання системи завдань і вправ на застосування вивчених правил.

Асоціювання. Занотуйте ваші асоціації до слова *мед*.

Складання усного висловлення. Підготуйте усний твір про використання меду в кулінарії, медицині, косметології, послугуючись безсполучниковими складними реченнями і вживаючи такі назви меду: *квітковий нектар, божя роса, джерело енергії, народний лікар, медвяна краса, їстівний бурштин*.

Пошуково-дослідницька робота з текстом. Робота в парах. Прочитайте текст. Визначте тему й основну думку. Придумайте заголовок. Випишіть безсполучникові складні речення. Знайдіть у них граматичні основи, накресліть схеми, вказавши змістові відношення частин речення та вид інтонації. Поясніть уживання розділових знаків.

Цей сорт меду дуже приємний на смак, але, на жаль, він швидко кристалізується, стаючи золотистим, іноді навіть із зеленуватим відтінком. Для нього характерний слабкий аромат і приємний терпкий смак. Кристали меду дрібні, жовтого або світло-бурштинового кольору, коли куштуватимете, відчуєте смак пряженого вершкового масла. Рекомендується він при лікуванні захворювань серця, дихальних шляхів і при шлунково-кишкових кольках: серед медів світлого забарвлення соняшниковий є найбільш ферментативно активним. Також він корисний при атеросклерозі, остеохондрозі, різних невралгіях.

Чомусь серед покушців побутує думка: закристалізований соняшниковий мед поступається за смаковими якостями іншим сортам – не поспішайте з висновками. За поживними та лікувальними властивостями він майже такий самий, як решта. В Україні соняшниковий мед дешевший, ніж інші, а в країнах Євросоюзу – один із найдорожчих (*3 часоп.*).

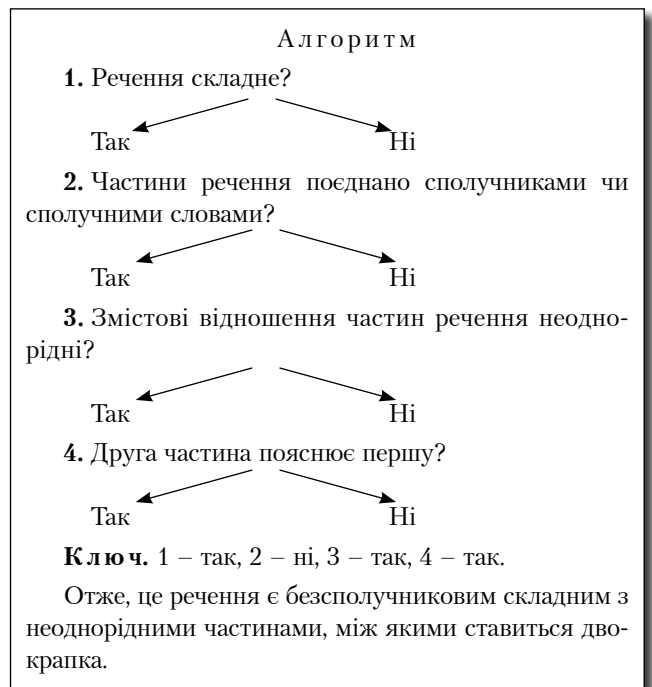
Дослідження-відновлення. Відновіть народні прислів'я, дібравши з довідки другу частину, розставте пропущені розділові знаки.

Бджіл тримати ...
На вустах мед ...
Ти йому про бджолу ...
Думка п'є воду ...
Добре слово ...
Твоїми устами ...
Немає саду без пасіки ...
Учи не мед їсти ...

Довідка. *Немає плоду без бджіл; а відвага мед; та мед пити; не в холодку лежати; а бджіл шанувати; краше за цукор і мед; а в душі дьоготь; а він тобі про мед.*

Лінгвістичний аналіз. За допомогою алгоритму доведіть, що подане речення є складним безсполучниковим з неоднорідними змістовими частинами.

В українських народних епічних творах мед згадують нечасто: зазвичай це характерна приповідка наприкінці чарівної казки.



Виконання тестових завдань. Розв'яжіть тести і зробіть взаємоперевірку.

1. *Можна іноді й собі зробити приємність приготувати медяну купіль.*

Між частинами цього безсполучникового складного речення потрібно поставити

- А кому
- Б крапку з комою
- В двокрапку
- Г тире

2. Якщо в наступній частині безсполучникового складного речення міститься пояснення того, про що йдеться в попередній, потрібно поставити між ними

- А кому
- Б крапку з комою
- В двокрапку
- Г тире

3. *Любиш медок – люби й холодок.*

Оберіть схему поданого речення.

- А [], [наслідок].
- Б []: [висновок].
- В [умова] – [].
- Г []: [причина].

4. Потрібно поставити крапку з комою між частинами безсполучникового складного речення

- А За ліками треба бігти в аптеку мед завжди під рукою.
- Б У міфології багатьох народів мед пов'язаний зі світовим деревом скандинави вірували у три медові джерела, розташовані під коренем священного ясена.

В З мифів дізнаємося мед було вкрадено у богів вони єдині мали право на споживання цього нектару.

Г Один із мифів народів світу розповідає про походження меду зі слини черепахи другий каже про походження його з крові дракона, сліз змії третій змальовує картину появи меду з мертвого тіла при жертвоприношенні.

◆ Увідповідніть безсполучникові складні речення та схеми-моделі їх (розділові знаки між частинами складного речення вилучено).

А Давні слов'яни вміли добувати дикий мед такий промисел називався бортництвом пасічників називали бортниками.

Б Бджоли наносили мед у дупла великих і товстих дерев, бортів так і пішла назва.

В Бортники були відважними людьми і мали неабияку фізичну силу їм потрібно було підніматися на високі дерева і знати звички диких бджіл.

Г У часи Київської Русі торгівля медом розвивалася швидко тільки хутро продавалося краще.

1 []: [пояснення].

2 []: [причина].

3 []; []. Одночасність

4 [] – [наслідок].

5 [] – []. Зіставлення

6 [], [], []. Одночасність

Д Мед уживали всі люди розуміли його корисність та доступність.

Е У Лаврентіївському літописі від 945 року йдеться про княгиню Ольгу для поминального бенкету князя Ігоря вона наказала наварити багато меду, запросити і знатних, і бідняків.

Підсумок уроку. Рефлексія.

❓ Чи справдилися ваші очікування від уроку?

❓ Як ви можете одним словом схарактеризувати свою роботу на уроці? А роботу однокласників?

❓ Чи вдалося досягти поставлених цілей? Аргументуйте.

 **1. Обов'язкове.** Розробити 2-3 завдання на встановлення відповідності між прикладом складного безсполучникового речення і розділовим знаком, який потрібно поставити в ньому. **2. Індивідуальне.** Скласти діалоги: між досвідченим пасічником і бджолярем-початківцем, між продавцем меду і покупцем, між лікарем і пацієнтом про лікування медом (на вибір). У репліках використати безсполучникові складні речення. Для одного з них накреслити схему, зробити синтаксичний розбір його.

Новогасна поезія

Викльовує пилюку з підвіконня
Беззубий дощ. Холодним гребінцем
Бешкетник-вітер сиві хмари горне
Й розчісує зім'яті трави – це

Сльотавий ранок нашої розлуки.
Це сірі думи непорозумінь
Сплітають день у довгі коси-муки,
У очі силпють не пісок, а ринь.

По тлу стікає музика прощення.
На хрест вікна прибито нас обох.
Ти з того боку. А слова червлені
З мовчанням туга сплутає. Або ж

Не сплутає. Порве думки на пасма
І перев'яже голову, немов
На полі бою. Вкриють краплі рясно
Дощем розмиту по обличчю кров...

Нема у душ очей, лиш тільки ями
На тих місцях, де мали би... Якби
Життя не грало в піддавки із нами,
То нас би вже склювали голуби.

Плететься музика по струнах
Лекалами сліпих прозорінь,
На перехресті поколінь
Ліниво нудиться фортуна:

Куди піти?
Піде направо –
Там досвіду не вистачає
Любити класику прощань...
Піде наліво – дивні люди,
Стверділі душі, камінь в грудях –
Нема вібрацій-коливань.

А прямо? Прямо – бездоріжжя!
Лиш калабані та горби,
Лиш повні пригорщі журби
Вмивають втомлене обличчя.

І повертатися не личить...
І йти не хочеться.

Лежить.
А час минає поле житнє,
Що ні пройти, ні пережити.

Мінливим напоєм окроплено відстань.
Розлуку розлито у келихи змін.
Відстав од автобуса вечір колишній
І став на межі, як укопаний, кінь.

Стікає прозоро жовтава сльоза,
На склі залишаючи м'яві патьоки.
Дістала з полиці надтріснута тінь
Потоки свідомості. Спогадів дотик

Вертає в руїну пустих протиріч.
Безхатніх амбіцій бридке стоголося
Складає у стоси начитаних книг
Гербарій волосся. Відлунує досі

Розбита надія, і друзки в крові,
Порізи на серці, що впало в stodолі.
Доходять до Бога молитви не всі.
А що, як в думках не молився ніколи?

Василь КУЗАН

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

Тетяна БЕЦЕНКО, доктор філологічних наук,
професор Сумського державного педагогічного університету ім. Антона Макаренка

У статті подано спробу розглянути специфіку лінгвокультурологічного аналізу художнього (поетичного) тексту. З'ясовано зміст цього різновиду роботи з текстом, мету та завдання, запропоновано алгоритм аналізу. Обґрунтовано складники лінгвокультурологічного аналізу. Лінгвокультурологічний аналіз художнього твору осмислено в аспекті його народознавчих, етнографічних, фольклорних зв'язків.

Ключові слова: лінгвокультурологічний аналіз художнього (поетичного) тексту, алгоритм лінгвокультурологічного аналізу тексту, народознавство, мовні рівні аналізу тексту.

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF THE LITERARY TEXT

Tetiana BETSENKO, Dr. habil.,
professor, Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University

The article presents an attempt to examine the specificity of linguistic and cultural analysis of the literary (poetic) text. It substantiates the content of this variety of text work, its goals and objectives, and presents the analysis algorithm, as well as comments on components of linguistic and cultural analysis. The linguistic and cultural analysis of a literary text is considered in the meaningful aspects of its ethnographic and folkloric relations.

Key words: linguistic and cultural analysis of a literary (poetic) text, algorithm of a linguistic and cultural analysis of a literary text, ethnography, language levels of text analysis.

Лінгвокультурологія – галузь мовознавчої науки, що вивчає вияви культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, способи, засоби і форми, якими «мова зберігає в лінгвокультурах елементи культури й передає їх через тексти в суспільну мовну практику» [13, с. 61]. Культура при цьому мислиться як триб життя народу, його духовно-матеріальна буттєвість. Відповідно лінгвокультурологію можна трактувати як комплексну наукову дисципліну про взаємозв'язок і взаємодію «культури і мови в її функціонуванні» [17, с. 26], про факти, реалії народної дійсності в усій її духовно-матеріальній цілісності, що їх відобразив (зафіксував) народний досвід у мовних знаках та макрознаках; це лінгвістика народознавства – мовносеміотична система, що організує (позначає) культурний (етнічний) континуум; це ментальна цілісність, онтологічно реалізована за допомогою різнорівневих мовних одиниць. Лінгвокультурологія своєрідно перетинається з лінгвофольклористикою, етнолінгвістикою, лінгвокраїнознавством, лінгвосеміотикою тощо, а також з етнографією, етнологією, країнознавством, міфологією, усною словесністю, культурологією, етикетом, релігієзнавством тощо.

Питання зв'язку культури народу і його мови науковці розглядали вже у XIX ст. в аспекті порівняльно-історичного мовознавства

(Я. Грім, Ф. Буслаєв, І. Гердер та ін.), психологічного напрямку лінгвістики (В. фон Гумбольдт, Г. Штейнталь, Г. Пауль, О. Потєбня, К. Бюлер та ін.), у XX ст. – в неогумбольдтіанстві, лінгвокраїнознавстві, етнопсихолінгвістиці та ін.

Нині питаннями лінгвокультурології в Україні займаються С. Єрмоленко, В. Жайворонок, В. Калашник, Л. Мацько, О. Селіванова, в Росії – Н. Арутюнова, В. Костомаров, Ю. Степанов, Т. Толстая, М. Толстой, у Білорусі – В. Маслова, в Польщі – А. Вежицька, Є. Бартмінський. Природно постає потреба у здійсненні лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту. Розв'язання цієї проблеми порушила Л. Мацько. На її думку, «лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту передбачає добру загальнолінгвістичну орієнтацію в тексті і вимагає знання теоретичних засад лінгвокультурології, її методології й методики аналізу основних понять лінгвокультурології: *лінгвокультурний концепт, національна лінгвокультурна ментальність, лінгвокультура, культурна сема, культурна конотація, культурний фон, культурний простір, культурна традиція, культурна спадщина, культурна парадигма*» [13, с. 61]. Дослідниця означила основні напрями (складники) лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту.

Мета нашої розвідки – схарактеризувати зміст, мету та завдання, з'ясувати специфіку й

етапи лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту.

Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту полягає у *виявленні* різномірних мовних одиниць, що безпосередньо вказують на народномовне, лінгвоетнічне, країнознавче середовище/джерело, слугують засобами позначення етнічної дійсності, мають чітко виражене національне забарвлення, орієнтують на етноідентифікацію відтворюваних реалій, виступають маркерами національної картини світу; у *встановленні* культурної (народознавчої) семантики різномірних лінгвоодиниць та співвіднесеності їх із певним етносом; у *з'ясуванні* народознавчого характеру повідомлюваної в тексті інформації; у *пошуку та описі* особливостей реалізації в тексті ментальності мовця/автора.

Мета лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вбачаємо у цілеспрямованому виявленні, аналізові та описі різномірних мовних одиниць, що співвіднесені з певним етнокультурним простором, є характерною ознакою народного (етнічного) континууму – його духовно-матеріальної дійсності, позначені народномовним (етномовним) колоритом і створюють культурний фон тексту, ідентифікують його з визначеним етнокультурним буттям, забезпечують відтворення національної картини світу і виступають мовно-естетичними знаками національної культури.

Завдання лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту:

- з'ясувати ідейно-тематичну спрямованість текстової інформації в аспекті її етнокультурної аргументації;

- схарактеризувати загальний культурний фон, представлений у тексті; встановити співвіднесеність тексту з певною культурою, етносоціумом, що реалізує культурну дійсність у назвах предметів духовно-матеріальної сутності; мотивувати з погляду традицій певної культури образно-сюжетну канву тексту, персонажі та образи як складники етнічності; виявити мовнокультурний феномен тексту з позицій ментальності автора, у контексті доби;

- осмислити стильову та жанрову належність тексту з погляду етнокультурної, мовнокультурної, мовно-естетичної дійсності, національних мистецьких традицій, культурно-естетичних настанов, норм;

- пізнати мовнокультурну своєрідність тексту з урахуванням та на основі сфери спілкування і ситуації, на яку орієнтований текст, функцій тексту, чинника адресата, типу мислення, форми та типу мовлення;

- довести лінгвокультурну належність тексту на підставі аналізу його різносистемної мовної організації; виявити засоби та способи відтворення куль-

тури (етнодійсності) на прикладі опису мовного матеріалу, спостереженому в тексті;

- установити різномірні мовні одиниці, що пов'язані з певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним, народноповітовим, народознавчим контекстом і забезпечують відтворення етнічності в тексті; класифікувати та описати лінгвокультури; схарактеризувати лінгвокультури, беручи до уваги етимологічні, культурносемантичні, стильові та стилістичні відомості;

- розглянути мовно-естетичні знаки національної культури, засвідчені в тексті, як факти інтелектуально-образної діяльності, як показники творчого духу;

- обґрунтувати вагу лінгвокультурних одиниць у формуванні мовно-етнічної картини світу в художньому творі;

- усвідомлено сприйняти лінгвокультурні одиниці, використані в тексті, як факти мовно-мисленнєвої діяльності індивіда, показники освоєння ним довкілля – рідного чи чужоземного, осмислити майстерність авторського змалювання етноконтинууму на прикладі актуалізації відповідного мовного матеріалу, схарактеризувати вміння митця подати лінгвокультурну дійсність у художньому творі; довести вирішальне значення мовної субстанції, що є тлом, яке створює/відтворює певну етночасовий просторовий дійсність;

- дослідити емоційний колорит тексту, співвідносячи його естетику з етнокультурною мовленнєво-етичною, мовленнєво-етикетною традицією певної культури.

Об'єкт лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту вважаємо мовнокультурний феномен організації тексту як різномірної, різноаспектної цілісності, що є фрагментом етнобуття, фактом етнічності, реалією духовно-матеріальної життєдіяльності етномовця (автора, персонажа тощо), **предметом** – аналіз різномірних мовних одиниць, що співвіднесені з визначеним етнокультурним соціумом, виступають характерними складниками його мовно-повітрової дійсності, забезпечують потрібний культурний фон тексту.

Пропонований вид інтелектуально-творчої діяльності залічуємо до різновиду філологічного аналізу тексту, що також об'єднує його лінгвістичний аналіз.

Для виконання власне лінгвокультурологічного аналізу тексту треба добирати твір (фрагмент), який мав би виразний народознавчий колорит. Наприклад, епізод із роману М. Стельмаха «Дума про тебе». Не всі тексти мають яскраве народознавче забарвлення у різномірній організації. Часто трапляються тексти з вкрапленнями елементів культури.

Для успішного виконання лінгвокультурологічного аналізу тексту потрібно засвоїти відповідні терміни та оперувати поняттями *лінгвокультурема*, *культурна сема*, *культурна конотація*, *культурний фон*, *концепт культури*, *культурно маркована одиниця*, а також *знак етнокультури*, *національна картина світу*, *етнографізм*, *фольклоризм*, *народнопоетичний символ*, *мовно-естетичний знак національної культури* та ін.

Алгоритм лінгвокультурологічного аналізу художнього (поетичного) тексту передбачає: 1) обов'язкове визначення теми, ідеї, мотивів твору, з'ясування специфіки сюжету та композиції, встановлення образів та персонажів із загальною характеристикою їхнього зв'язку з національною культурно-мистецькою, літературною традицією, канонами національного літературного жанру, фольклорними джерелами тощо; окреслення культурного часу та культурного простору, що реалізовані в тексті; встановлення культурного фону; 2) обґрунтування стилю тексту, жанру; сфери спілкування; ситуації, на яку орієнтований текст; визначення основних функцій тексту; чинника адресата; типу мислення; форми мовлення з акцентуванням етнокультурного, національного характеру означених реалій, їхнього ментального колориту, етноонтологічної виразовості; 3) аналіз загальних стилевих рис тексту в етнокультурному аспекті; спостереження за мовною організацією тексту, опис мовних ознак тексту на всіх рівнях з урахуванням етнокультурної, мовнокультурної, етнолінгвістичної, етнографічної, народознавчої інформації; а) характеристика фонічних засобів, реалізованих у тексті, що засвідчують зв'язок із певною етномовнокультурною дійсністю (позначення вимови, наголошування слів та ін.); виявлення ознак національно-культурної просодики (ритму, метру та ін.); б) аналіз лексичних одиниць, належних визначеному етноконтинууму: вичленування лінгвокультуреми; виявлення етнографізмів, діалектної лексики; з'ясування культурних сем номів, що позначають культурні реалії; встановлення наявності культурологічних концептів з обґрунтуванням їхньої контекстуальної семантики; характеристика лексичного складу тексту як відображення національно-мовної картини буття, репрезентованої у творі; спостереження за використанням стилістично маркованих етноодиниць, за культурною конотацією стилістичних значень мовних одиниць, визначення етнокультурної належності та емотивної виразовості їх; етнокультурна характеристика фразеологічних конструкцій, окреслення культурної семантики сталих виразів, їхньої народознавчої належності, особливостей уживання; в) обґрунтування етнолінгвокультурної специфіки граматичної

організації тексту: актуалізації національно-мовної словотвірної бази, характерних морфологічних одиниць, національно маркованих граматичних конструкцій як способів та засобів вираження думки, забезпечення актів комунікації (наприклад у діалозі: – *А чи знаєш, що я тебе хочу спитати?*) (народномовна конструкція, використовувана у спілкуванні); з'ясування національно-мовного колориту, що властивий синтаксичним структурам (наприклад звертальним конструкціям *голубе милий*; *голубко сизокрила*; *соколе ясний* та ін.); 4) характеристика тропеїстики: виявлення традиційних для певної культури художньо-виражальних засобів, установлення їхньої культурної семантики, специфіки вживання (трансформації); аналіз епітетів, метафор, перифразів, символів як лінгвокультурних одиниць – як мовно-естетичних знаків національної культури з традиційною семантикою, конотацією, специфікою вживання, з урахуванням їхньої архетипової природи; обґрунтування сутності національно-культурної естетики (конотативної семантики), притаманної мовним одиницям; опис національно-мовного емоційного колориту тексту як способу та засобу представлення/реалізації культурної інформації; загальний культурно-емоційний фон тексту; 5) фіксація інтертекстуальних культурних зв'язків у тексті, мотивація їхніх стильових та стилістичних потенцій.

Лінгвокультурологічний аналіз тексту не обов'язково здійснювати на прикладі спостереження за мовною організацією та культурно-стилістичною семантикою одиниць, реалізованих у творах, присвячених описові української дійсності. Те, що національні художні тексти в міру можливості конче мають бути проаналізовані у зазначеному аспекті, безсумнівно. Проте надзвичайно пізнавально спробувати простежити за лінгвокультурологічним оформленням текстів українських письменників, у яких описується іноземна дійсність (японська, китайська, польська, німецька та ін.): наприклад уривок із роману П. Загребельного «Роксолана». Ще цікавіше та істотніше – спробувати аналізувати, застосовуючи лінгвокультурологічний підхід, тексти зарубіжних авторів, у яких реалізовано певну картину світу – американську, індіанську, турецьку, казахську, татарську... (скажімо, тексти чи фрагменти творів Ч. Айтматова, О. Хайяма, Ж. Верна, Сервантеса, Р. Стівенсона, О. Вайлда, Д. Аліґ'єрі, В. Гюґо та ін.). Не менш вагомим буде проведення лінгвокультурологічного аналізу фольклорних текстів (споріднених і неспоріднених культур). (Нині, наприклад, відбувається взаємодія та переплетення, взаємопроникнення, трансформація української та китайської культур, звідси – неоднозначне тлумачення семантики символів; українська націо-

нальна символіка в смисловому сенсі стирається і забувається, замінюється трактуванням інакомовнокультурного середовища.) Пізнавальний потенціал такого аналізу невичерпний. Наступним кроком, напевне, буде компаративний лінгвокультурологічний аналіз поетичних чи прозових текстів.

Труднощі, які виникають у процесі лінгвокультурологічного аналізу тексту, на нашу думку, можна пояснити такими причинами, як-от:

- незнання відповідного термінологічного апарату та невміння його використовувати;
- брак умінь і навичок аналізувати текст, неволодіння методикою аналізу мовного/текстового матеріалу, методикою роботи з науково-довідковою літературою;
- недостатні знання про світ, інші культури та цивілізації;
- відсутність чуття мови.

Доконечну потребу опановувати й використовувати лінгвокультурологічний аналіз тексту вбачаємо в тому, що він дає змогу глибоко, всебічно досягнути іншу етнічну дійсність за допомогою мови. У процесі виконання такого виду роботи значно розширюється світогляд індивіда, підвищується його креативний потенціал, пробуджується інтерес до культурного надбання інших народів тощо.

Отже, світ (картина світу, народу) пізнається через текст. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту (як поетичного, так і прозового) – плідна галузь пізнавально-інтелектуальної діяльності, що може бути успішно реалізована в навчальному процесі й стати основою для наукових порівняльних мовознавчих студій. Цей різновид роботи доцільно практикувати, зокрема, під час вивчення української мови з іноземцями (з урахуванням їхньої культурної специфіки).

Література

1. Б е ц е н к о Т. Стилїстика сучасної української мови. Фонїка / Т. Беценко, І. Голуб. – Суми: Мрія, 2015.
2. В о й т о в и ч В. Українська міфологія / В. Войтович. – К.: Либїдь, 2002.
3. Г о л я н и ч М. Лїнгвістичний аналіз тексту: словник термінів / М. Голянич, Н. Іванишин, Р. Рїжко, Р. Стефурак. – Івано-Франківськ: Сїмик, 2012.
4. Д а н и л ю к Н. Поетичне слово в українській народній піснї: монографїя / Н. Данилюк. – Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесї Українки, 2010.
5. Є р м о л е н к о С. Мовно-естетичнї знаки української культури / С. Єрмоленко. – К.: Ін-т української мови НАН України, 2009.
6. Є р м о л е н к о С. Нариси з української словесностї (стилїстика та культура) / С. Єрмоленко. – К.: Довїра, 1999.
7. Є р м о л е н к о С. Українська мова. Короткий тлумачний словник лїнгвістичних термінів / С. Єрмоленко, С. Бибики, О. Тодор. – К.: Либїдь, 2001.
8. Є р м о л е н к о С. Фольклор і літературна мова / С. Єрмоленко. – К.: Наук. думка, 1987.
9. Ж а й в о р о н о к В. Знаки української етнокультури: словник-довїдник / В. Жайворонок. – К.: Довїра, 2006.
10. Ж а й в о р о н о к В. Українська етнолінгвістика: нариси: навч. посїб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Жайворонок. – К.: Довїра, 2007.
11. К о в а л и к І. Методика лїнгвістичного аналізу тексту / І. Ковалик, Л. Мацько, М. Плющ. – К.: Вища школа, 1984.
12. К р у п а М. Лїнгвістичний аналіз художнього тексту / М. Крупа. – Тернопіль: Підручники і посїбники, 2008.
13. М а ц ь к о Л. Лїнгвокультурологічний аналіз художнього тексту / Л. Мацько // Культура слова. – 2011. – Вип. 75. – С. 56–66.
14. М а ц ь к о Л. Українська мова в освітньому просторї: навч. посїб. для студентів-філологів освітньо-квалїфікаційного рівня «магістр» / Л. Мацько. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009.
15. М а ц ь к о Л. Лїнгвістичний аналіз тексту. Практикум / Л. Мацько, Н. Цївун. – Тернопіль: Мальва-ОСО, 2015.
16. С е л і в а н о в а О. Сучасна лїнгвістика: термінологїчна енциклопедїя / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006.
17. В о р о б ь е в В. Культурологическая парадигма русского языка: теория описания языка и культуры в их взаимодействии / В. Воробьев. – Москва: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1994.
18. Н и к о л и н а Н. Филологический анализ текста / Н. Николина. – Москва: Академия, 2007.
19. С т е п а н о в Ю. Константы: словарь русской культуры / Ю. Степанов. – Москва: Академический проект, 2004.

«СВІЙ» І «ЧУЖИЙ»: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПТІВ У ПОЕМІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА «ГАЙДАМАКИ»

Оксана КАЛИТА,

доцент Національного педагогічного університету ім. Михайла Драгоманова

У статті розкрито специфіку мовної реалізації семантичної опозиції «свій – чужий» у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки» в єдності її образного, інформаційного та ціннісного компонентів, а також виявлено ядро і периферію лексико-семантичного наповнення цих концептів.

Ключові слова: Т. Шевченко, семантична опозиція «свій – чужий», концепт, аксіологічне значення.

“SELF” AND “ALIAN”: LINGUISTIC ASPECT OF THE CONCEPTS IN THE TARAS SHEVCHENKO’S POEM “HAYDAMAKY”

Oksana KALYTA, PhD, associate professor,

National Pedagogical Dragomanov University

The article describes the specifics of the language opposition “self – alian” in the Taras Shevchenko’s poem “Haydamaky” in the unity of its images, information and evaluative components; it identifies the core and periphery of the lexical-semantic content of these concepts.

Keywords: semantic opposition “self – alian”, concept, axiological value.

Проблема діалектики «свого» і «чужого» є поднією з фундаментальних для сучасної гуманітарної науки, адже ці категорії функціонують у різних виявах культури, історії та суспільства, становлячи при цьому важливу частину лінгвокультурної компетенції особистості. Це протиставлення слушно вважають виявом основного «бінарного архетипу», який, за визначенням М. Уварова, є «сформованим “інструментарієм” аналізу культурно-історичного процесу <...> своєрідним семантичним “кодом” класичної європейської культури, стрижнем проблематизації мислення» і виражається в численних дрібніших структурних бінарних опозиціях та полісемантичних структурах культурно-історичного буття [8].

Темі вияву свого і чужого в мовних формах як елементів мовно-концептуальної картини світу приділяється в наш час достатньо уваги. Цій концептуальній дихотомії присвятили свої наукові розвідки мовознавці О. Дубчак [1], В. Степанов [7] та інші. Межа між «своїм» і «чужим» динамічна, тобто змінюється з плином часу залежно від культурних, історичних, суспільних умов буття того чи іншого народу. Як зазначає О. Дубчак, «концептуальна опозиція “свій – чужий” пронизує всю культурно-історичну традицію української етноспільноти і має універсальний характер, бо в основі будь-якого колективного, масового, народного, національного світосприйняття лежать механізми розмежування *свого* і *чужого*» [1, с. 4].

Саме тому багато пов’язаних із цим аспектом проблемних питань досі лишаються за межами інтересів учених. Зокрема не досліджено повною мірою зміст і смисл поняття «свого» та «чужого» в різні часи й у різних історичних обставинах, а також у мовній картині світу окремих письменників.

Досліджувана поема змальовує історичні події національно-визвольного руху українців другої половини XVIII ст., які дістали назву Коліївщина. Тому на основі цього тексту можна робити висновки про смислове наповнення концептів «свій» і «чужий» не лише у світогляді Т. Шевченка, а й у мовомисленні тогочасних українців загалом. Крім того, твір написано у стилістиці романтизму, для якої характерна різка поляризація героїв, що відображається на мовному рівні у виразній аксіологічній оцінці їх, де «свій» переважно сприймається як позитивний, «чужий» – як негативний. З огляду на це текст поеми є вдалим матеріалом для такого дослідження. Мета статті – з’ясувати специфіку мовної реалізації семантичної опозиції «свій – чужий» у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки» в єдності її образного, інформаційного та ціннісного компонентів, виявленні ядра і периферії лексико-семантичного наповнення цих концептів.

Опозицію «свій – чужий» традиційно розглядаємо як динамічне текстове утворення, обов’язковий складник образної системи художнього твору. «Свій» позначає сферу знайомого, рідного, зрозу-

мілого, подібного, «чужий» – сферу таємничого, незрозумілого, відмінного.

Ядро концепту «свій» у поемі Т. Шевченка «Гайдамаки», як і в мові загалом, становлять присвійні займенники *мій, наш та свій*. Причому ці лексеми можуть означувати як конкретні, так і абстрактні поняття: *От де моє добро, гроші, / От де моя слава* [6, с. 104]*; *Поки батько встане та розкаже по-нашому / Про свої гетьмани* (с. 102). У поемі семантика цих присвійних займенників виражається в належності до «своїх», «знайомих». У таких випадках вони підсилюють позитивне аксіологічне значення означуваного іменника та підкреслюють його спорідненість із найбільшими цінностями, найдорожчим для людини: *Серце моє, зоре моя, / Де це ти зоріла?* (с. 116); *Прилітай же, мій соколе, / Мій голубе сизий* (с. 151); *Сховайся, мій друже, щоб не довелось / На старість заплакати* (с. 131). Експресивність таких лексем підсилює їхня синтаксична позиція в реченні: вони переважно виконують роль звертання і, відповідно, акцентовані логічно та інтонаційно.

Ядро концепту «чужий» у поемі «Гайдамаки» репрезентують лексеми *чужий і чужина*: *Нудьга його задавила / На чужому полі, / В чужу землю положила: / Така його доля!* (с. 161); *На чужому полі хто заплаче наді мною?* (с. 159); *Давно б досі заховали / В снігу на чужині* (с. 106). Прикметник *чужий* переважно функціонує як означення до просторових понять (що, зокрема, продемонстровано в наведеному вище прикладі) й у сполуках *чуже поле, чужа земля* виступає контекстуальним синонімом слова *чужина*.

Семантична опозиція «свій – чужий» простір реалізується у творі й на рівні вживання загальномовних або контекстуальних антонімів у межах мікроконтексту (речення або фрази): *Летить в Україну – / Хоч і лихо зустрінься, / Так не на чужині* (с. 101). «Свою» територію Шевченко найчастіше актуалізує за допомогою лексеми *Україна* і локальних власних географічних назв: *Дніпро, Хортиця, Вільшана, Умань, Лебедин, Гути* та ін. Рідше маркерами «своїї» території виступають іменники – загальні назви (осібно чи у сполученні з прикметниками або присвійними займенниками): *земля козацька, моя хата, степ широкий, степ, високі могили, байрак, синє море*. Для означення чужого простору використано слова та словосполучення *світ і широкий світ*, а також низку власних назв.

* Тут і далі цитуємо за цим виданням, зазначаючи лише сторінку.

Проте найспецифічнішою в «Гайдамаках» є реалізація семантичної опозиції «свій – чужий» не в площині просторових понять, а на рівні персонажів. На думку мовознавців, таке протиставлення може стосуватися трьох основних вимірів: соціального, етнічного та міфологічного. Оскільки в основі сюжету поєми лежить гострий соціальний конфлікт, то домінує саме поляризація персонажів у соціальному вимірі, йому підпорядкований етнічний та міфологічний. У тексті це відображено на рівні структурування лексико-семантичного поля навколо ключових слів. Так, ядром мовних актуалізаторів персонажів, які належать до «своїх», є лексеми на означення соціального статусу, серед яких найчастотніша *гайдамаки*. «Чужих» називають дві лексеми – алоетноніми *ляхи і жида*: *Ото гайдамаки. На гвалт України / Орли налетіли; вони рознесуть / Ляхам, жидом кару* (с. 121).

Поряд із лексемою *гайдамаки* в поемі функціонують слова *козаки та запорожці* як її синонімічні замітники. Хоча ці три лексеми не є синонімами поза досліджуваним контекстом і називають різні номени, проте таке вживання їх має на меті підкреслити наступність поколінь, акцентувати на тому, що гайдамаки – ідейні спадкоємці запорожців і козаків, бо обстоюють ті самі цінності та роблять одну з ними справу: *Слухайте ж, щоб дітям потім розказати, / Щоб діти знали, внукам розказали, / Як козаки шляхту тяжко покарали* (с. 130). Як бачимо з наведеного прикладу, домінуючою семою в слові *козак* є соціальна ознака, хоча в контексті на неї нашаровуються додаткові смисли: національна належність (українці) і віросповідання (православні).

Приядерну зону концепту «свій» у поемі «Гайдамаки» становлять назви сімейної і кровної спорідненості, які вживаються для називання соціальних відносин між людьми. Так, отаман названий *батьком і братом*, гайдамаки – *синами, дітьми, панамі-братами, братами*: *Хоч не рідний син Ярема, / А щира дитина!* (с. 153); *Ходім, ходім, отамане, / Батьку ти мій, брате, / Мій єдиний!* (с. 135); *Отамане! Погуляймо, батьку!* (с. 148); *Гуля Максим, гуля батько* (с. 124); *Ідіть, сини, погуляйте, пошукайте долі* (с. 101); *Поки сонце встане, спочивайте, діти, / А я поміркую, ватажка де взять* (с. 101); *Дарма праця, пане-брате* (с. 102). Як видно з наведених прикладів, такі лексеми часто вживаються в межах однорідного ряду як контекстуальні синоніми. Нерідко при них функціонують присвійні займенники або прикметник *рідний*, що у своєму лексичному значенні містить сему «свій». Варто зазначити, що в Україні традиція вживати

назви кровної спорідненості стосовно осіб, які є членами єдиної соціальної спільноти, бере початок із Запорозької Січі.

Ближча периферія концепту «свій» у поемі Т. Шевченка – це назви інших кровних родичів, метафоричні назви осіб та назви груп людей. Наприклад, зрідка трапляються лексеми *брат* і *сестра*: *Поділюся / Моїми сльозами... / Та не з братом, не з сестрою* – / *З німими стінами / На чужині* (с. 110). Лексеми *брат*, *сестра* можуть виступати у складі порівняння з іншою особою, маркуючи її як «свою»: *Люблю розмовлять, / Як з братом, з сестрою, розмовлять з тобою* (с. 100). Метафоричні назви осіб на позначення «своїх» – це переважно лексеми з пестливим значенням, які вживаються в мовленні закоханих: *серце, серце моє, пташка, доля моя, рибка, моя зоря, голубка, мій сокіл, сизокрилий: Одна, **серце**, на всім світі / Хоть ти помолися* (с. 115); *Забудь мене, **пташко**, забудь, не журиш* (с. 115). Ці слова і словосполучення репрезентують міжособистісні стосунки між людьми й позбавлені соціального забарвлення. Назви груп людей, які належать до «своїх», представлені словосполученнями *вельможна громада, громада у сіряках*: ***Вельможна громада** / Не втерпіла, ударила / Старими ногами* (с. 104); *І твоя **громада у сіряках*** (с. 102).

Ядро концепту «чужий» на рівні персонажів актуалізується в поемі, як було зазначено вище, за допомогою лексем *ляхи* і *жиди*, що є алоетнонімами (назвами етнічних груп, що їх дали представники інших національностей, на відміну від автоетнонімів – самоназв етносів). Утім незважаючи на те, що домінантною семою в цих словах є етнічна ознака, у поемі насамперед актуалізується сема соціального статусу на основі стереотипних уявлень в етнічній свідомості українців, що сформувалася впродовж тривалого часу: *ляхи* – представники північної верстви, свавільні визискувачі, *жиди* – гендлярі, власники корчем, жадібні й продажні. Саме такі стереотипні образи представників цих етносів змальовані у фольклорі, анонімних віршах мандрівних дяків, авторських творах.

Підтвердженням актуалізації саме соціального статусу в зазначених лексемах є те, що, наприклад, контекстуальними синонімами до лексеми *ляхи* у творі є слова на означення особи за соціальним статусом: *пани, панки, шляхта, ляшки-панки, магнати, конфедерати*, а також за релігійною ознакою: *католики, ксьондзи, єзуїти*. Для позначення обох «чужих, ворожих національностей» вживається слово *вороги*, а також інше, з різко негативним аксіологічним забарвленням, – *кати*: *Поставцем черкає, /*

*А **ворога**, заплющившись, / **Ката** не минає* (с. 125). Характерною ознакою лексем, які репрезентують концепт «чужий» у поемі «Гайдамаки», є негативна оцінка. Мовні актуалізатори негативного аксіологічного значення такі: 1) пейоративні суфікси: *жидюга, панки*; 2) вживання форм однини замість множини: *Минув – і лях, і жидовин / Горілки, крові упивались, кляли схизмата, розпинали* (с. 129); 3) оцінні епітети, часто просторічні, згрубілі: *жид поганий, жидюга клятий, проклятий, вражі ляхи, ляхи скажені, шляхетство навісне*; 4) метафори й перифрази, утворені на основі просторічних слів із різко зниженою експресією: *собака, псявіра, свин, чортів син, скажена собака, петелька свиняча, собача шкура, груші гнилобокі*; 5) варваризми або слова чи фрази іншою мовою, підсилені повтором: *«Nie rozwałam! Nie rozwałam!»*; 6) порівняння зі зниженою експресією: *шляхта, мов хорти*; 7) прецедентне ім'я біблійного персонажа: *Іуда*. Зазначені лексеми становлять ближчу периферію концепту «чужий».

Маргінальними, перехідними явищами, які репрезентують семантичну опозицію «свій – чужий» у «Гайдамках» на лексичному рівні, є слова *мати* і *люди (люде)*. Обидві лексеми демонструють динамізм цих концептів, який проявляється в «розмитості» меж, кордонів між ними, їхньому взаємопроникненні. Зокрема слово *мати* репрезентує розширення сфери «чужого» за рахунок переходу до неї явищ дійсності зі сфери «свого», що супроводиться посиленням динамізму, емоційним напруженням, зростанням експресії. Так, у поемі слово *мати* означає насамперед особу за кровною спорідненістю і в одному з контекстів вживається для окреслення кола «своїх»: *Сини мої невеликі, / Нерозумні діти. / Хто Вас щиро без **матері** / Привітає в світі?* (с. 101). Для Шевченка, як і для української художньої традиції загалом, характерним є отождоження України з матір'ю: *А ви **Україну** ховайте: / Не дайте **матері**, не дайте / В руках у **ката** пропадать* (с. 128). Проте ця ж лексема вживається на означення осіб, які належать до «чужих». Ксеномаркерами виступають оцінні епітети, просторічна лексика та слова на означення іншої релігії: *Чом ви не великі? / Чом **ворога** не різали? / Чом **матір** не вбили, / **Ту прокляту католичку**, / Що вас породила?* (с. 155); *Спочивайте, сини мої, / В глибокій оселі! / **Сука мати** не придбала / Нової постелі* (с. 159). Отже, за народною етикою, яку фіксує Т. Шевченко в поемі, соціальні й релігійні відносини між людьми є головними (порівняно з кровною спорідненістю) для поляризації їх на «своїх» і «чужих».

Інша лексема, яка перебуває на межі «свого» і «чужого», – *люди* (*люде*). Причому в поемі *люди* частіше належать до кола «чужих», інколи ворожих персонажам чи ліричному героєві осіб: *Люде одібрали, бо їм було мало* (с. 109). Лише раз зафіксовано це слово з позитивною оцінкою, яка тут є маркером належності до «своїх»: *Вибачайте, люди добрі: / Може, не до ладу, / Та прокляте лихо-злидні / Кому не завадять?* (с. 109). У решті випадків лексема вживається для означення «чужих», при цьому завжди має негативну оцінку різного ступеня інтенсивності: *Гнуться мовчки, усміхатися, / Щоб люди не знали, / Що на серці заховано* (с. 109); *Так і мене люде не знають, де діти. / За що одиурались? Що я сирота?* (с. 115); *Такі, бацте, люди: / Все письменні, дрюковані, / Сонце навіть гудять* (с. 101); *Люде, люде! / Коли-то з вас буде / Того добра, що маєте? / Чудні, чудні люде!* (с. 153). Як видно з наведених прикладів, група людей (люди) протиставляється індивідові, тому вони сприймаються як «чужі» для нього. За допомогою таких маргінальних явищ, «перехідних» зон семантична опозиція «свій – чужий» стає одним із засобів створення текстової динаміки, експресії, підсилення конфлікту.

Отже, в основі структури художнього простору поеми Т. Шевченка «Гайдамаки» лежить бінарна семантична опозиція «свій – чужий», яка реалізується на різних рівнях, створюючи систему підпорядкованих їй бінарних опозицій. Характерною особливістю принципу бінарної опозиції є її зв'язок із категорією оцінки. Тобто в кожній конкретній ситуації один із членів опозиції є носієм позитивного начала, інший – негативного, але ця оцінка може змінюватися на протилежну залежно від контексту чи прагматичних настанов автора. В аналізованому творі образи «свого» і «чужого» перебувають саме в такій опозиції.

Проте зроблені висновки можна вважати типовими не лише для поеми «Гайдамаки» Т. Шевченка, а загалом для української мовленнєвої традиції, яка бере початок у фольклорі. Більшість таких образів має народнопоетичний колорит, і їх можна вважати репрезентантами **етнічних стереотипів** – детермінованих культурою, впорядкованих і фіксованих структур етнічної свідомості. У перспективі можна далі досліджувати окреслену проблематику на матеріалі інших творів Шевченка, порівнявши й виявивши закономірності вияву та динаміку концептів «свій» і «чужий» в індивідуально-мовній картині світу Т. Шевченка.

Література

1. Дубчак О. Концептуальна опозиція «свій» – «чужий» в українській мовній картині світу: дис. ... канд. філол. наук / О. Дубчак. – К., 2009.
2. Жайворонок В. Українська етнолінгвістика: нарис: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / В. Жайворонок. – К.: Довіра, 2007.
3. Кузнецова Т. Концепт «свій – чужий» у лінгвокультурологічних дефініціях / Т. Кузнецова // Вісник Сумського державного університету. – 2007. – № 2. – Сер. «Філологія». – С. 37–40.
4. Олійник О. Антиномія категорій «свій/чужий»

у просторі української народної чарівної казки: автореф. дис. ... канд. філол. наук / О. Олійник. – Л., 2007.

5. Селіванова О. Опозиція СВІЙ – ЧУЖИЙ в етносвідомості (на матеріалі українських паремій) / О. Селіванова // Мовознавство. – 2005. – № 1. – С. 26–34.

6. Шевченко Т. Кобзар / Т. Шевченко. – Х.: Клуб сімейного дозвілля, 2010.

7. Степанов Ю. Константы: словарь русской культуры / Ю. Степанов. – Москва: Академический проект, 2001.

8. Уваров М. Бинарный архетип / М. Уваров. – Санкт-Петербург, 1996.

Лірична нота

Верни мені сади у хуртовині
Безсонних весен, переливих літ,
Де ми співали неба очі сині
І птахами зривалися в політ.

Верни дощі, верни мої пречисті...
На п'яльцях днів так мало голубів, –
Клювали птиці зоряне намисто,
А ти – дощем долинує не схотів.

* * *

Верни вітри, що будять на світанні,
Цілюють роси, моляться зорі...
Там доля посміхалася востаннє:
Вершилися наші долі угорі.

Верни сніги, верни мої полинні, –
Забудусь в них, як в заметілі літ...
Тонка печаль бринить на павутині,
Останнє листя замітає слід...

Неоніла ЯНІЦЬКА

ДЕЯКІ ЗАУВАГИ ЩОДО ІМЕННИКА

Ольга КУЛАКОВСЬКА, Бельгія

Найхарактернішою морфологічною ознакою іменника є рід. В українській мові кожен іменник належить до одного з трьох родів – чоловічого, жіночого або середнього. Логіки розподілу за родами немає – важко, наприклад, пояснити, чому іменники *весна*, *осінь*, *зима* належать до жіночого роду, а *літо* до середнього. Буває і так, що те саме поняття може бути висловлене синонімами, які належать до різних родів. Скажімо, іменник *багатство* середнього роду, *достаток* чоловічого, а *маєтність* – жіночого, хоч означають вони те саме – матеріальну забезпеченість. Досить часто рід тих самих іменників у різних мовах не збігається. У французькій мові, на відміну від української, слова *країна*, *книжка*, *білка* належать до чоловічого роду, а *закон*, *мир*, *дощ* – до жіночого. В українській мові іменники *ярмарок*, *перепис*, *біль*, *ступінь*, *продаж* чоловічого роду, а в російській – жіночого. Тож нерідко їх уживають помилково, за російським мовним зразком: «розрізняють легку, середню і важку ступінь кризових процесів»; «передсвяткова ярмарка пропонує покупцям широкий вибір товарів»; «ця хвороба супроводиться загальною слабкістю і головною біллю»; «книжка молодого автора надійде в продаж у вже наступного місяця». Тим часом правильно казати: «розрізняють легкий, середній і важкий ступінь кризових процесів»; «передсвятковий ярмарок пропонує покупцям широкий вибір товарів»; «ця хвороба супроводиться загальною слабкістю і головним болем»; «книжка молодого автора надійде в продаж у вже наступного місяця».

З проблемою невідповідності роду в різних мовах стикаються перекладачі. Так, перекладаючи байку Жана Лафонтена про Ворону і Лисицю (у французькій мові й *ворона*, й *лисиця* чоловічого роду), Іван Світличний повністю зберіг рід іменників мови-оригіналу – «Крук і Лис», а Леонід Глібов замінив чоловічий на жіночий – «Гава і Лисиця». В обох випадках зміна роду іменників зовсім не вплинула на зміст твору. Проте бувають випадки, коли саме це спричинює певні труднощі. Так сталося з перекладами поеми Тараса Шевченка «Тополя» російською мовою. А все через те, що *тополя* в українській мові жіночого, а в російській – чоловічого роду. Один із перших перекладачів поеми Олександр Безіменський ужив дослівно *тополь*. Проте в poemі простежується символічна єдність між дівчиною і тополею, підсилює цю єдність належність обох іменників до жіночого роду,

а іменник чоловічого роду порушує її. У деяких варіантах перекладу дівчина, не дочекавшись коханого, перетворюється то на осика, то на раїну. Тут є родова відповідність, та не враховано, що в українській етнокulturі саме тополя, а не осика, уособлює нещасливу жіночу долю, що ж до слова *раїна*, то воно хоч і означає назву одного з видів тополі, проте вживається дуже рідко. Ось ще приклад родової невідповідності у двох мовах. Короля Людовіка XIV у Франції називають ще король-сонце. Для французів це звучить природніше, ніж для українців, бо і *король*, і *сонце* у французькій мові чоловічого роду. У бельгійського поета Шарля ван Лерберга є вірш «Дощ». Як уже зазначалося, *дощ* у французькій мові, на відміну від української, – іменник жіночого роду. У вірші дощ постає у вигляді гарно вбраної чарівної жінки з намистом із дощових перлинок. Прозорі краплі м'яко наповнюють усе вологою. Перекладаючи цей вірш українською мовою, Максим Рильський не пішов буквально за текстом оригіналу. Дощ у нього – стрімкий юнак, який швидко вгамовує і спрагли поля, і передмістя. А на тому, як цей юнак одягнений, поет зовсім не зосереджує увагу. Так невідповідність роду в різних мовах може більшою або меншою мірою впливати не тільки на тонкощі передачі змісту, а й на сюжет твору.

Багатство нашої мови дає змогу висловити найтонші відтінки значення. Якщо це багатство ігнорують, мовлення збіднюється, набуває бюрократичного звучання, його важко сприймати. Зокрема розуміння утруднюють віддієслівні іменники. Вони трапляються дедалі частіше не тільки в офіційно-ділових документах і наукових статтях, а й у засобах масової інформації: «Ухвалення цього закону є важливим кроком, який наша країна зробила з метою відшкодування собівартості газу і усунення збитків державної нафтогазової компанії»; «Великий Пуччіні високо цінував здатність Соломії Крушельницької до перевтілення, майстерного проникнення в суть образу, тому саме їй запропонував виконання ролі Баттерфляй». Українська мова уникає віддієслівних іменників, а особливо нагромадження їх, надаючи перевагу різним формам дієслів: здійснювати контроль – **контролювати**; під час обговорення – **обговорюючи**; для збереження традицій – **щоб зберегти традиції**; під час читання книжки – **читаючи книжку**; учитися малювання – **учитися малювати**; з метою розв'язання проблеми – **щоб розв'язати проблему**; відбувається

ся загострення – **загострюється**. Наведені вище приклади були б природніші й набагато легше сприймалися без віддієслівних іменників: «**Ухва-ливши цей закон**, наша країна зробила важливий крок до того, щоб **відшкодувати** собівартість газу й **усунути** збитки державної нафтогазової компанії»; «Великий Пуччіні високо цінував здатність Соломії Крушельницької **перевтілюватися**, майстерно **проникати** в суть образу, тому саме їй запропонував **виконувати** роль Баттерфляй».

Досить поширеною є думка, що віддієслівні іменники властиві науковому й офіційно-діловому стилю. Ось кілька прикладів: «З метою зменшення видобутку сировинних ресурсів **потрібне впровадження нових технологій переробки**»; «Після виявлення здатності певних видів рослин до **нагромадження радіонуклідів** ученими було зроблено висновок про можливість використання їх у **картуванні радіоактивних опадів**»; «**Потрібне якнайшвидше прийняття нового житлового кодексу, розробка й затвердження стандартів діяльності житлово-будівельного кооперативу, наближення національного законодавства до європейських стандартів**». Знаємо, що цим стилям властиві лаконічність, уникання багатозначності, насиченість термінами, канцелярсько-бюрократичний характер викладу матеріалу неприйнятний. І якщо в наведених прикладах замінити віддієслівні іменники різними формами дієслова, то стиль від того лише виграс: «**Щоб зменшити видобуток сировинних ресурсів, потрібно впроваджувати нові технології переробки**»; «**Виявивши здатність певних видів рослин нагромаджувати радіонукліди, учені зробили висновок про те, що їх можна використовувати у картуванні радіоактивних опадів**»; «**Потрібно якнайшвидше ухвалити новий житловий кодекс, розробити й затвердити стандарти діяльності житлово-будівельного кооперативу, наблизити національне законодавство до європейських стандартів**».

Ще одним способом канцеляризувати мову є надживання орудним відмінком дійової особи: «Про-

ведення діагностування наявності пухлин **проводиться висококваліфікованими лікарями надчутливою апаратурою, надісланою німецькими колегами**». Де тут дійова особа, а де знаряддя? Лікарі діагностують – це дійові особи. Діагностують за допомогою надчутливої апаратури – апаратура є їхнім знаряддям праці. Німецькі колеги, що надіслали апаратуру, – дійові особи. Зредагуймо речення, щоб позбутися канцеляризмів. В орудному відмінку залишимо тільки апаратуру, бо вона є знаряддям праці, у решті випадків скористаймося описовими конструкціями: «**Вискокваліфіковані лікарі діагностують наявність пухлин надчутливою апаратурою, яку надіслали німецькі колеги**». Дехто вважає, що описові конструкції ускладнюють і обтяжують мову. Проте у виправленому тексті ми використали тільки одну таку конструкцію (*апаратурою, яку надіслали німецькі колеги*), а переробивши початок речення, уникли віддієслівного іменника й орудного відмінка дійової особи. Віддієслівні іменники й конструкції з орудним відмінком дійової особи призводять до появи штампів: «*Традиція запалення свічки з метою вшанування жертв Голодомору була започаткована американським істориком Джеймсом Мейсом*». Віддієслівний іменник у цьому реченні спричинив появу слова-штампа з *метою*. Замінивши віддієслівний іменник неозначеною формою дієслова, ми, як і в попередньому прикладі, позбулися одночасно і штампів, й інших канцеляризмів: «*Традицію запалювати свічку для вшанування жертв Голодомору започаткував американський історик Джеймс Мейс*». Зміст не порушився, а став чіткішим і зрозумілішим. Канцеляризми та конструкції з віддієслівними іменниками на кшталт *потрібне проведення заходів; відбулося голосування; здійснення контролю; з метою поліпшення; ученими робиться великий внесок; спостерігається уповільнення розвитку* тощо зневиразнюють зміст, накидають чужорідні українському синтаксисові конструкції. Тож дбаймо про чистоту, правильність нашого мовлення, аби було воно багатшим і зрозумілішим.

Література

1. Антоненко - Давидович Б. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. – К., 1970.
2. Бабич Н. Практична стилістика і культура української мови / Н. Бабич. – Л., 2003.
3. Караванський С. До зір крізь терня, або Хочу бути редактором / С. Караванський. – Л., 2008.
4. Караванський С. Секрети української мови / С. Караванський. – Л., 2009.
5. Курило О. Уваги до сучасної української мови: мовностилістичні поради / О. Курило. – К., 1999.
6. Пономарів О. Культура слова: мовностилістичні поради / О. Пономарів. – К., 2008.
7. Пономарів О. Українське слово для всіх і кожного / О. Пономарів. – К., 2013.
8. Рильський М. Ясна зброя / М. Рильський. – К., 1971.
9. Ющук І. Мова наша українська / І. Ющук. – К., 2003.
10. Ярема С. На теми української наукової мови / С. Ярема. – Л., 2002.

УДК 811.161.2'35

УКРАЇНСЬКОЮ *ЛЕЖЕБОКА* ЧИ *ЛЕЖОБОКА*, АБО *ЛЕЖЕНЬ*, *ЛЕЖУН*?

Галина ГОЛОСОВСЬКА,

кандидат філологічних наук, доцент, Національний університет «Києво-Могилянська академія»

У статті порушено актуальне питання надлишковості запозичених слів за наявності власних живомовних відповідників.

Ключові слова: запозичення, відповідник, питоме слово, лексема, словник, правопис, єднальний голосний.

LOANWORDS FOR THE *IDLER* AND THEIR UKRAINIAN EQUIVALENTS

Halyna HOLOSOVSKA,

PhD, National University of "Kyiv-Mohyla Academy"

The article highlights the poignant issue of redundancy of loanwords alongside with their authentic equivalents.

Key words: loanword, equivalent, authentic word, lexical item, vocabulary, orthography, connecting vowel.

До слів, давно живосилом перенесених з російської мови в українську і дотепер орфографічно не адаптованих у ній, належить лексема *лежебок(а/ий)*. Не зафіксована у «Матеріалах до словника писемної та книжної української мови XV–XVIII ст. в 2-х книгах», вона могла потрапити до української мови у другій половині XVIII ст., вперше ж з'явилася в «Малорусько-німецькому словарі» Є. Желехівського від 1886 р. з покликанням на О. Кониського [4, с. 400]. Варто зазначити, що О. Кониський – перекладач, письменник, активний громадський діяч – брав участь у широковідомій мовній дискусії кінця XIX – початку XX ст. щодо шляхів розвитку української літературної мови на боці противників галицьких впливів, обстоюючи права саме Великої України на витворення норм української літературної мови. Тому в його працях, як і в решти представників східноукраїнського письменства, цілком можливим було побутування росіянізмів. Орфографічне оформлення лексем на взір *лежебока/лежебокий*, імовірно, можна пояснити відомим листом О. Кониського до М. Костомарова, де він якраз і наголошує на відмінностях галицького правопису від правопису східноукраїнського [11, с. 23]. Своєрідну інструкцію щодо користування «Малорусько-німецьким словником» Є. Желехівського дав свого часу Ю. Шевельов. Оскільки він охоплював здебільшого галицький лексичний матеріал, то, за словами Ю. Шевельова, це не був специфічно галицький регіональний словник, «тому при цитуванні й використанні його, як і при використанні словника Б. Грінченка, велике значення мають посилання на джерела, а самий факт наявності

слова у словнику – другорядне» [11, с. 37]. Відтоді лексема *лежебока* й мандрує по всіх українських словниках, хоча на час її появи у мові вже давно існували власне українські відповідники: *лежень*, *лежні́ба*, *лежні́я*, *лежні́н*, *лежні́х* [4, с. 400].

«Словарь російсько-український» М. Уманця та А. Спілки до рос. *лежебок*, окрім наведених у Є. Желехівського, додає лексеми *лежні́ба*, *лежні́ка*, *ле́га*, *ле́гари́*, *лежа́чка*, *леге́за*, *леге́йда*, *полежа́й*, *полежа́ха*, *вайло́* [10, с. 69]. У цьому ж значенні тут подано й лексему *ні́чкіу́р*.

У «Словарі української мови» Б. Грінченка слово *лежебокий* перекладене російською як *лени́вий* [2, с. 353]. Як ілюстрацію до нього наведено прислів'я *була у чоловіка жінка – дурна, лиха, лежебока* зі словника М. Номиса. Далі за абеткою подано і власне українську лексему *лежень*, перекладену російським іменником *лежебо́к*, що, вочевидь, споріднений із російською лексемою *лежебокий* не лише коренево, а й за способом творення – це словоскладання. Наголосимо, що всі українські іменники з коренем *леж-* не є складними словами як російські, а утворені або суфіксальним, або префіксально-суфіксальним способом.

Попри безсумнівну цінність матеріалів, зібраних у словниках М. Номиса та Б. Грінченка, загальновідома наявність у них, зокрема, росіянізмів, оскільки українські мовні норми на той час ще не були остаточно відшліфовані й кодифіковані. Через це потрапляння до них слова *лежебока* саме в такій орфографії було цілком імовірним.

«Російсько-український словник» за редакцією А. Кримського в українській частині до російсько-го іменника *лежебок*, окрім наведених у попередніх

Отже, ні вносити до винятків, ні адаптувати лексему *лежебока*, як видається, немає жодних підстав. З огляду на її правописну й вимовну неорганічність для української мови замість неї, залежно від стилізованої потреби, варто використовувати питомі українські відповідники, яких налічуємо

щонайменше 30 одиниць: *лежень, лежух, лежуха, лежнюха, лежняка, лега, легарь, лежнюка, лежнюга, легеза, легейда, лежун, лежак, лежачка, полежай, полежій, полежак, полежака, полежаха, вайлю, валюка, валяка, неподвига, непробуда, бабак, байбак, напалатник, пічкур, байдикар, нероба*.

Література

1. Голоскевич Г. Правописний словник української мови / Г. Голоскевич. – К., 1914.
2. Грінченко Б. Словарь української мови: у 4 т. / Б. Грінченко. – К., 1907–1909. – Т. 2.
3. Грінченко Б. Кілька слів про нашу літературну мову / Б. Грінченко // Хрестоматія матеріалів з української літературної мови. – К., 1961. – Ч. 2.
4. Желехівський Є. Малорусько-німецький словарь / Є. Желехівський. – Л., 1886.
5. Російсько-український словник / за ред. А. Кримського. – К., 1932.
6. Російсько-український словник: у 3 т. – К.: Наук. думка, 1969. – Т. 3.
7. Селігей П. Що нам робити із запозиченнями? / П. Селігей // Українська мова. – 2007. – № 3. – С. 3–15.
8. Синявський О. Норми української літературної мови / О. Синявський. – Л., 1941.
9. Український правопис. – К.: Наук. думка, 2008.
10. Українсько-російський словник. – К.: Наук. думка, 1969.
11. Уманець М. Словарь російсько-український: в 4 т. / М. Уманець, А. Спілка. – Л., 1893–1898.
12. Шевельов Ю. Внесок Галичини у формування української літературної мови / Ю. Шевельов. – К.: ВД «КМ Академія», 2003.

Новогасна поезія

Зрештою

зрештою, весна – це тотальна ніжність,
екстатично запійна, неконтрольована.
коли з інших – весело, а із себе – смішно,
коли непердавано легко,
кайфово, кльово.

коли небеса наді мною і в мені – тотожні,
та не передати фарбами, бо немає кольору.
коли хочеться бути в Парижі художником,
чи в Немирові, при церкві, сторожем і столом.

коли хочеться любові, а її – навалом!
і все довкруж – для неї, чи її віщує.
коли тебе прощають і люблять, а тобі все мало,
коли до обіду не знаєш, де заночуєш.

коли світ тримається не на черепахах і китах,
а попервах – на пролісках, а зтім – на рястові.
коли кожному стрічному кожна зустрічна – та,
і він її готовий аж до літа красти.

коли кожнісінький рух – обережний і скупий,
і не тому, що економиш якісь там сили,
а боїшся наполохати цю весну, – якби
все довкола справдилось,
то було б красиво.

зрештою, весна – це не пам'ять, а надія
на те, що коли за руку мене в темряві береш ти,
щоразу прозріватиму, що лиш тебе хотів я, –
це кохання, зрештою.

Весняно

середина квітня, розпал весни, тєпло.
ти питаєшся, як мені тут без тебе?
а мені без тебе – весняно, читай – самотньо.
і чомусь найбільше – саме сьогодні.

он лелека тричі пролітав над моєю хатою.
згідно з прикметами – хата буде багатою:
вдосталь святкових наїдків, всілякі вина.
а все тому, що між небом і хатою міцна пуповина.

все дуже гаразд.
тільки ти далеко, – і лелека це знає.
тому він і прилітає до мене – не оминає.
он він – махає крилами і зникає за вербами.
а цю відстань між нами ми перетерпимо.

бо все тому, що між нами – тисяча і один вірш.
це через них – ти ж бачиш – ти віриш?
винні лишень слова, а ми тут ні при чім.
ну, хіба, що вночі... точно – вночі,
коли дивішся в стелю,
а бачиш пустелю.

але я їх напишу – один за одним – усі.
скажімо, в будні – по п'ять, у вихідні – по сім.
жартую, звичайно.
чи не жартую – хтозна.
зате із ними не так вже й тоскно.

і коли викотиться перша невагома сльозинка
на лице Великодня – срібна, благословенна, –
я проситиму: – Господи, буду слухняним сином,
тільки бережи цю жінку, – бо вона для мене.

Сергій ТАТЧИН

ЯК ОДНОГО РАЗУ ОБРАЗ ЗНІС ОБРАЗУ

Мовознавчий жарт

Василь ЗАДОРЖНИЙ, кандидат філологічних наук, м. Київ

Мова наша настільки вже давня, стільки різних слів різного часу й способів утворення мчить у стрімкому її потоці, що ми часто вже й не можемо серед них упізнати споріднені, спільнокореневі – навіть тоді, коли вони дуже схожі між собою за звуковим складом. Звукова подібність таких слів здається нам просто збігом, адже й таке явище мові відоме; іноді тотожними за звучанням, написанням можуть бути цілі слова, що називаються словами-омонімами, тим паче такі випадкові звукові збіги можуть з'являтися в частинах різних слів. Та все-таки цікаво з'ясувати, виявивши в мові близькозвучні слова, чи існує між ними глибший зв'язок – етимологічний, тобто довести їхню первісну спорідненість. За правильного попереднього припущення пошуки первісної спорідненості семантично віддалених у сучасній мові слів дають нам змогу простежити як словотвірні можливості нашої мови, так і спосіб мислення наших попередників, думка яких залишилася закарбованою в тім чи тім слові.

Наприклад, чи можна припустити існування первісного, етимологічного зв'язку між близькозвучними, але семантично дуже відмінними словами в заголовку цієї статті – *раз, образ, образа*? На перший погляд, ці, такі різні за своїми значеннями, слова, і є прикладом саме випадкової звукової схожості.

Труднощі в пошуку спорідненості між цими словами виникають уже з самого початку, адже найпростіше з них з погляду його будови слово *раз* виявляється дуже складним з погляду його лексикологічної оцінки. Так, це іменник, але самотійно в мові не вживається; натомість у поєднанні з іншими словами воно у висловлюванні може мати найрізноманітніші значення, пор.: *кожного разу, одного разу, в один раз, іншим разом, в разі, в іншому разі, у крайньому разі, у протилежному разі, ні в якому разі, раз по раз, раз у раз* тощо. До речі, цікаво також, що останній зворот навіть став у повному обсязі словотвірною основою для розмовного прикметника *разуразний*. Крім цього, слово *раз* має ще значення числівника (або лічильного іменника): *раз, два, три...*, прислівника: *Раз якось зустрілося двоє давніх приятелів*, а також сполучника: *Раз ти так, то і я не інак*. Проте всі ці значення слова *раз* не дають змоги визначити його первісне значення.

Таке ж семантично непрозоре в сучасній мові і слово *образ*. Мало того, спеціалізовані словники

сучасної української мови тлумачать його як непохідне, кореневе, що само є твірним для інших слів цього кореня, див.: *образ/н/ий, образ/н/ість* [МС, с. 201], а також: *образ* → *образ/н/ий* [Сікор. с. 121]. Словотворче гніздо *образ, образний, образність* розкриває значення вивідного слова *образ* – це насамперед художній засіб, конкретно-чуттєва форма відображення дійсності в художніх і мистецьких творах, а також зовнішній вигляд, обличчя, постать, тип тощо. Однак у сучасній мові є ще одне слово *образ* – зі значенням «ікона», яке, безперечно, за часом появи в нашій мові було першим. Ба більше: воно й було вивідним для другого, яке постало в мові внаслідок лексико-семантичного словотворення. Проте в сучасній мові це різні слова: навіть при ще добре відчутній семантичній між ними спорідненості їхня самотійність з погляду сучасного сприйняття має формальне вираження у вигляді різного типу наголошення, пор.: *образ, образу*, р. мн. *образів* (обличчя, постать, художній засіб, тип) [ОС₉₄, с. 453], але *образ, образа*, мн. *образі, образів* (ікона) [ОС₉₄, с. 453]. Таким чином, обидва слова, *образ* і *образ*, що за походженням є одним словом для сучасної мови є непохідними, кореневими з етимологічно непрозорим коренем. До цих слів, як і до слова *раз*, ми ще повернемося, коли для нас стане зрозумілим значення їхнього кореня, а тим часом звернемося до слова *образа*.

Слово сучасної української мови *обра́за*, що має сучасне значення «зневажливе висловлювання, негарний вчинок і т. ін., що спрямовані проти кого-небудь і викликають у нього почуття гіркоти, душевного болю» [СУМ V, с. 561] або «почуття гіркоти, досади, викликане в кого-небудь чиймсь зневажливим словом, негарним вчинком і т. ін.» [там само] теж не дає змоги виявити в ньому первісного значення, залишається семантично непрозорим, однак спеціалізований словник у споріднених із ним словах виділяє корінь *-раз*, див.: *об/ра́з/и/ти, об/ра́з/лив/ий* [МС, с. 201]. Підставою для цього є наявність у мові слів *вра́за (ура́за), вра́зити (ура́зити), вра́зливий (ура́зливий), вра́зливість (ура́зливість)* тощо. До слова скажемо, що спільнокореневими з ними є також *зара́за, зара́зити(ся), зара́зний, зара́зливість, нара́зитися*, застарілі *пора́за* «рана» [див.: Грінч. III, с. 342], *пора́зити* «поранити» [див.: Грінч. III, с. 342], а також *пора́зка* та ін., однак нам для аналізу вистачить утворень із суфіксом *-(у-)*. У сучасній мові

застаріле слово *в́ра́за* (*ура́за*) має значення «несправедливо заподіяна образа, прикрість» [СУМ I, с. 758] і «рана» [СУМ X, с. 473], близьким до останнього є значення теж застарілого слова *ура́зка* – «пошкодження» [СУМ X, с. 473]. Безперечно, що значення «образа» є похідним від значення «рана» або «болюче місце», див. приклади, де можна помітити цей перехід: «Розкопирсала ті врази, що глибоко крилися в серці» [Грінч. IV, с. 349] або «Ураз в обох озався з тяжкої розлуки» [Грінч. IV, с. 349], де виступає синонімічне слово *враз* (*ураз*) – іменник чоловічого роду зі значенням, тотожним до слова *враз*а (*ураз*а). Фразеологізоване словосполучення *вразом вразити* в реченні «Живим би її вразом вразило» [Грінч IV, с. 349] виразно вказує на зв'язок іменника *враз* (*ураз*) із багатозначним дієсловом *уразіти*, серед багатьох значень якого найбільш предметно-конкретним є значення «ударити» [див.: Грінч. IV, с. 349]. Зв'язок між значеннями «удар» і «рана» можна також побачити в слові *ураз* у реченні «Він хотів ураз зробити мені вилами» [Грінч. IV, с. 349]. Таким чином, усі сучасні значення дієслова *разіти* є вторинними, похідними від первісного – «ударяти»; так само як первісним значенням іменника *раз* було «удар», а всі інші, що в сучасній мові належать відразу аж до кількох частин мови, – це вже наслідок його побутування в мові впродовж усього її історичного розвитку. Зазначимо також, що дієслово *разіти* – *разі́ти*, *разі́ш* [ОС₉₄, с. 634] зберігає первісний тип наголошення, що, безперечно, був раніше властивий усім префіксальним від нього похідним, які в сучасній мові під дією різних чинників наголошуються по-різному, пор.: *в́ра́зити* – *в́ра́жі́*, *в́ра́жі́ш* [ОС₉₄, с. 128]; *за́ра́зити* – *за́ражі́*, *за́ражі́ш* [ОС₉₄, с. 246]; *о́бра́зити* – *о́бражі́*, *о́бражі́ш* [ОС₉₄, с. 453]. У цій різноманітності наголошення етимологічно споріднених слів – ще один доказ словотвірного потенціалу словесного наголосу.

Первісне значення іменника *раз* «удар» і дієслова *образити* «ударити», точніше – щось на зразок «оббити», «обтесати» тощо дає змогу встановити спосіб творення й первісне значення слова *образ*. За походженням це, безперечно, віддієслівний

іменник, що виник за зразком утворень *проводити* – *провід*, *перевозити* – *перевіз*, *підносити* – *піднос*, *обходити* – *обхід* тощо; таким чином: *образи́ти* – *образ*. Прозорою стає й первісна семантика слова *образ*: очевидно, первісно так називали не намальоване фарбами зображення, що згодом набуло значення «ікона», а вирізьблену або витесану з твердого матеріалу (камінь, дерево тощо) статую давнього божества – ідола. Уже пізніше, коли в дієслові *образити* розвинулися значення «створити», «уподібнити» тощо, і в іменника *образ* з'явилися інші значення, що містяться в обох омонімічних уже словах сучасної мови.

Ці новітні в сучасній мові омоніми є прикладом того, як наголос може семантично увиразнювати слова. Безперечно, що первісною акцентною характеристикою ще єдиного слова була його різнонаголошеність у формах однини і множини: *о́браз* – *о́бразі́*, – це одна з виразних ознак наголошення іменників чоловічого роду в українській мові, пор. (подаємо тільки двоскладові, як і *образ*): *врожа́й* – *врожа́й*, *го́луб* – *голубі́*, *капта́н* – *каптані́*, *ко́лір* – *кольо́рі*, *ко́мин* – *комині́*, *ко́роп* – *коропі́*, *о́кунь* – *оку́ні*, *піве́нь* – *півні́*, *со́нях* – *соняхи́*, *ячмі́нь* – *ячмені́* та багато ін. Ця закономірність настільки сильна в українській мові, що її впливові підлягають навіть слова іншомовного походження, у яких на зміну однотипному наголошенню приходить наголошення з розрізненням числових форм, напр. кол. *блінда́ж* – *блінда́жі* і сучасн. *бліндажі́*, *міра́ж* – *міра́жі* і *міражі́*, *па́ж* – *па́жі* і *пажі́*, *то́м* – *то́ми* і *томі́* тощо. Натомість слово *о́браз* – *о́образи* виявило зворотну тенденцію, природа якої в українській мові не є цілком зрозумілою. Це незвичне явище можна пояснити виразною термінологічністю слова з нерухомим кореневим наголосом, що надає йому статус слова «книжного», яке протистоїть живомовній тенденції до акцентного розрізнення форм однини і множини.

Це саме той єдиний раз, коли слово *образ* знесло образу від мови, яка задля своїх потреб змусила його забути свою історичну давнину і стати ніби новотвором у ній з новим етимологічно затемненим коренем *образ*.

Список скорочень використаних джерел

- Грінч. Словарь української мови: у 4 т. / за ред. Б. Грінченка. – К., 1907–1909.
 МС Морфемний словник / уклад. Л. Полюга. – К., 1983.
 ОС₉₄ Орфографічний словник української мови. – К., 1994.

- Сікор. С і к о р с ь к а З. Українсько-російський словотвірний словник. – К., 1985.
 СУМ Словник української мови: в 11 т. – К., 1970–1980.

СПЕЦИФІКА АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА*

На матеріалі оповідання Валер'яна Підмогильного «Ваня»

Людмила СКОРИНА,

доцент Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького

У статті на прикладі оповідання В. Підмогильного «Ваня» авторка показує, як варто аналізувати особливості художнього світу, сюжет і композицію, власне мовну й жанрову форму твору.

Ключові слова: В. Підмогильний, аналіз, художній світ, композиція, сюжет, власне мовна форма, жанр.

UNIQUE FEATURES OF AN EPIC TEXT ANALYSIS: THEORY AND PRACTICE

On Valerian Pidmohylny's Short Story Vania

Lyudmyla SKORYNA,

associate professor, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

On Valerian Pidmohylny's Short Story Vania, the author demonstrates how to present a literary text at class, interpret the content components of a short story and its problematics. The discussion issues also constitute useful material to encourage a commentary session.

Key words: V. Pidmohylny, problematics, epic text, interpretation, the author and the character, pathos, character.

Третя складова частина художнього світу – речі. Вони становлять невід'ємну істотну грань словесно-художньої образності. Річ у літературному творі має широкий діапазон змістовних функцій. Найчастіше вона присутня в окремих епізодах, нерідко подається мимохідь, побіжно, а іноді виходить на авансцену і стає центральною ланкою словесної тканини. Письменники можуть зображати речі або у вигляді якоїсь «об'єктивної», безпристрасно змалюваної даності, або як чиєсь враження від побаченого, показане одиничними суб'єктивно забарвленими штрихами. Перша манера сприймається як традиційна, друга – як споріднена із сучасним мистецтвом.

Характерною прикметою аналізованого твору В. Підмогильного є те, що, докладно виписуючи пейзажні картини, письменник ігнорує інтер'єри. Образи-речі у творі нечисленні (як-от іграшки Вані: залізниця й два пістолики – чорний і білий). Описи хати, в якій мешкав Ваня з батьками, відсутні. Ймовірно, це пов'язане з авторським задумом: усі важливі для розуміння дитячого неврозу події відбуваються поза межами сакрального простору батьківської хати – переступ відбувається в «зачарованому» просторі лісу. Лише у фіналі автор переносить події до кімнати, де спить хлопчик. Але інтер'єрні деталі тут також відсутні. Як здається, з двох причин: 1) мова йде про марення дитини, тобто її перебування у світі фантазії, а не в реальній

кімнаті, 2) інтер'єрні деталі мали б відволікати читачів від головного, на чому хотів сконцентрувати увагу автор, – відображення дитячих галюцинацій, що виникли на тлі гострого невротичного розладу. Утім це не означає, що В. Підмогильний узагалі ігнорує речові складники художнього світу – скажімо, в романі «Місто» їм відводиться важлива роль, зокрема – як засобу характеристики другорядних та епізодичних персонажів.

Також слід звернути увагу на художній час і простір, які є природними формами-координатами існування художнього світу. З-поміж інших мистецтв література найвільніше поводить з часом і простором. Наприклад, письменник може показувати події, що відбуваються одночасно в різних місцях, так само вільно він переходить з одного часового пласта в інший, з одної країни – в іншу. Важлива властивість літературного часу і простору – їх дискретність (уривчастість): письменник відтворює не весь часовий потік, а лише художньо значущі фрагменти, позначаючи «порожні» інтервали формулами на зразок «минуло кілька днів». Художній час і простір аналізуємо, дотримуючись такого алгоритму: 1) коли відбувається дія твору, 2) протягом якого часового проміжку, 3) чи є часові зміщення, 4) час конкретний чи абстрактний, 5) символіка часу, 6) визначити форми часу (біографічний, історичний, космічний, календарний, добовий), 7) де відбувається дія твору, 8) простір умовний чи конкретний, 9) символіка простору, 10) специфіка переміщення персонажів у просторі, 11) ви-

* Закінчення. Початок див. у № 4 за 2017 р.

значити образи простору: замкнутий/відкритий, земний/космічний, реально видимий/уявний.

В аналізованому творі В. Підмогильного немає жодного «хрономаркера», який би допоміг точніше визначити, коли відбувалися описані події. Ні рік, ні навіть десятиліття встановити не можна. Достеменно відомо лише, що це літо (доспівають баклажки, трава у степу вже вигоріла від палючого сонця). Небажання автора точніше окреслити хронологію подій може бути пов'язане з тим, що вони мають універсальний, «позачасовий» характер, не прив'язані до конкретної історичної епохи. Орієнтовна тривалість описаних подій – кілька днів. Час природний, є ретроспекція, що дає змогу мотивувати події (згадка про обставини смерті Жучка). Форма часу – календарний. Дія твору відбувається на хуторі і його околицях (степ, ліс). Назва місцевості не конкретизована, це також підкреслює типовість окресленої ситуації. Можна припустити, що йдеться про український хутір на межі лісостепової і степової зон. Однак це не має принципового значення – з таким же успіхом це могло б відбуватися і в іншій місцевості. На відміну від часу, просторові деталі (степ, рівчак, ліс, баговиння) мають додаткове символічне забарвлення, переадресовують до певних архетипних уявлень, пов'язаних із просторовою символікою.

Аналіз композиційної форми. Деталі зображеного світу розміщуються в літературному творі не випадково, а з особливим художнім сенсом. Цей вагомий структурний аспект художньої форми має назву «композиція» (від лат. складати, будувати, оформляти) – це взаємна співвіднесеність і розміщення одиниць зображуваного і художньо-мовних засобів, система поєднання елементів художнього твору. Дослідники пропонують розрізняти подієвий (сюжет) і неподієвий (несюжетний – здебільшого в ліриці) типи композиції. Такий поділ принципово важливий, оскільки зумовлює вибір специфічних засобів і шляхів аналізу. *Подієвий* тип охоплює більшість епічних і переважну частину драматичних творів. Основним чинником оформлення змісту в цих родових модифікаціях є сюжет, їх композиція виявляється в часово-просторовому чи причинно-наслідковому розміщенні й емоційному, смислоснагучому співвідношенні окремих, відносно завершених відрізків описуваної події, сюжетних епізодів. За рівнем складності розрізняють *просту* і *складну* композицію. У першому випадку функція композиції зводиться до об'єднання частин твору в єдине ціле найпростішим природним шляхом, у другому – у побудові твору втілюється особливий художній сенс. Композиція твору В. Підмогильного «Ваня» подієва, тип – хроноло-

гічна (події у творі подано у хронологічній послідовності, є лише одна ретроспекція – Ваня пригадує обставини смерті Жучка), назагал композиція проста.

Перед тим, як аналізувати глибші шари композиції, потрібно визначити основні *композиційні засоби*, які організовують окремих невеликий фрагмент тексту (на мікрорівні) або текст у цілому (на макрорівні). А. Єсін визначає чотири основних композиційних засоби: повтор, посилення, протиставлення, монтаж. З огляду на те, який композиційний засіб наявний у творі, під час аналізу розрізняємо специфічні композиційні різновиди.

У творі В. Підмогильного використано прийом посилення: для доведення тези про «гріховність» Вані, наявність у його душі «зла», дитячу агресивність вистачило б одного епізоду – коли Ваня й Митько лупцюють труп Жучка. Але письменник прагне посилити враження: аби глибше розкрити механізми дитячої агресії (як способу подолання страху смерті), він моделює картину другої мандрівки Вані до лісу й ще одного акту наруги над Жучком.

Аналіз композиції образної системи. Взаємодія образів у художньому творі – важливий аспект, який обов'язково необхідно проаналізувати, без цього не можна зрозуміти ні відтінку художнього змісту, ні своєрідності форми. Побудова образної системи часто вносить єдність і цілісність навіть у дуже різноманітні за змістом композиційні елементи твору; у цьому – одна із функцій композиції. Якщо ми маємо справу з невеликим за обсягом текстом, варто проаналізувати всю систему образів і взаємозв'язки між ними. Якщо об'єктом дослідження є більший твір, то достатньо буде зосередитися на окремих образах, які відіграють вирішальну роль у розумінні авторської концепції й особливостей художнього світу. Посилена увага варто виявляти до повторюваних образів, часто вони не тільки є об'єднавчим моментом, а й несуть вагоме смислове навантаження, втілюючи важливу для автора думку. Під час аналізу епічних і драматичних творів більше уваги слід приділяти *композиції системи персонажів* (ідеться не про аналіз персонажів як носіїв характеру, а про їхні взаємозв'язки у творі). Починаємо дослідження з поділу персонажів на:

✓ *головних*, які перебувають у центрі сюжету, мають самостійні характери й безпосередньо пов'язані з усіма рівнями змісту;

✓ *другорядних* – вони також досить активно беруть участь у сюжеті, мають власний характер, але їм приділено менше авторської уваги; їхня основна функція – допомагати розкриттю образів головних героїв;

✓ *епізодичних*, які з'являються в одному-двох епізодах, часто не мають власного характеру і перебувають на периферії авторської уваги; основна функція – у потрібний момент давати поштовх розгортання дії або відтіняти певні риси головних і другорядних персонажів.

У кожному сюжетному творі розкривається певна система взаємозв'язків персонажів: любов і дружба, ненависть, сімейні зв'язки, кровна спорідненість, матеріальна чи юридична залежність. Найбільш простий і частий випадок – *протиставлення* образів. Рідше зустрічаємо засіб «*двійництва*», коли персонажі композиційно об'єднані за схожістю. У творі В. Підмогильного композиція образної системи проста: тут діють чотири персонажі: Ваня – головний герой, Митько – другорядний, мати, стара нянька – епізодичні, батько Вані згадується, але не є дійовою особою. Тип композиції образної системи – концентрична (усі персонажі групуються навколо образу головного героя). Ваня – мати – стара нянька пов'язані «*родинними*» зв'язками, Ваня – Митько – зв'язками суперництва.

Аналіз сюжетної форми. Її дослідження починаємо з фабули. Фабула (від лат. байка, історія) – це подієва основа змісту, перебіг основних подій, що розгортає конфліктну ситуацію, окреслену темою твору, і виступає в ньому предметом розповіді, котра сприймається читачем у вигляді цілісної картини або фрагментів життя певних осіб. Фабулу можна переказати «своїми словами». Часто, розповідаючи, про що книжка, вистава, кінофільм, переказують саме фабульний перебіг змісту твору. Фабулу трактується як фактологічна (умовно-реальна) сума подій, про які розповідається у творі і які становлять каркас, на якому кріпиться дія і який більшою чи меншою мірою може бути абстрагований від її чуттєво даної безпосередності (сюжету). Фабулу твору В. Підмогильного ми переказали раніше, тому тут лише схарактеризуємо її. Цю фабулу можна було б визначити як реально-фактичну (якби було документальне підтвердження, що образ Вані мав свого прототипа, скажімо, серед учнів Павлоградської школи, в якій працював у той час письменник), але оскільки такого підтвердження немає, будемо вважати фабулу вигаданою (але цілком життєподібною).

Входячи до тексту як подія, покладена в його основу, у самому творі фабула існує у вигляді зовнішньої щодо художнього оформлення, стислої, концентрованої схеми основних подій, яка за всієї схожості по-різному конкретизується в різних творах і поширюється в їхніх сюжетах. Якщо фабула – це схема сюжету, то сюжет – це максимальна конкретизація схеми. Мова йде не про її просте на-

рошування або поширення (така розробка схеми, крім її деталізації й ускладнення, нічого не дає). Сюжет співвідносний із фабулою так, як живий організм зі своїм скелетом. Образи й картини роману оживають тільки на рівні сюжету. Отже, сюжет – це послідовність зовнішньої (такої, що концентровано виявляється в подієвості) і внутрішньої (пов'язаної з переживаннями, душевними станами) дії, яка художньо конкретизує й образно збагачує фабулу, розгортає її в усій повноті, виявляючи при цьому певну авторську концепцію. Зв'язок фабули із сюжетом у творі В. Підмогильного простий: автор лише раз порушує пряму фабульну послідовність – наводить ретроспекцію, аби пояснити, хто такий Жучок і що з ним трапилося; також фабульна структура постійно нарощується за рахунок описів психологічного стану Вані й символічно забарвлених пейзажів.

У літературному творі сюжет виконує низку функцій, які також слід враховувати при вивченні художньої структури. По-перше, події ряди мають конструктивне значення: вони скріплюють, «цементують» зображене. По-друге, сюжет важливий для змалювання персонажів, виявлення їхніх характерів. По-третє, сюжети напряму відтворюють життєві суперечності. Дослідники визначають дві основні функції сюжету – перипетійну й характерологічну. *Перипетійна* функція виявляється в акцентуванні читача переважно на самому перебігу подій, несподіваних і швидких їх змінах, тісній причиново-наслідковій залежності. Характери зображуваних осіб при цьому відступають на задній план або зовсім не цікавлять автора. Дія таких сюжетів розвивається стрімко, події, що змінюють одна одну, окреслюються лише в найзагальніших рисах і найчастіше набувають вигляду життєвих перешкод, які долає герой твору. Ця функція найбільш показово виявляється в чарівних казках, пригодницькій, фантастичній і детективній літературі. *Характерологічна* функція сюжету пов'язана з розкриттям характерів, на яких фіксується основна увага читача у творі. Подієвість таких сюжетів, як правило, послаблена або задана наперед (як, наприклад, у «мандрівних» фабулах), дія розвивається повільно й не має особливих перипетійних ускладнень. Цей поділ сюжетів умовний і не означає повної функціональної ізольованості, неможливості різних форм їх поєднання. Також в основу розрізнення сюжетів може бути покладене домінування певної функції. З огляду на це диференціюють сюжети двох типів. Перший тип – розвиток дії відбувається напружено й стрімко, події становлять основний сенс та інтерес для читача, сюжетні елементи чітко виражені, а розв'язка несе величезне змістове навантаження – це *динамічний* сюжет.

Інший тип – *адинамічний* сюжет – розвиток дії за-триманий, події не викликають особливого інтересу (в читача не виникає специфічного напруженого чекання – «що далі?»), елементи сюжету виражені нечітко або взагалі відсутні (конфлікт рухається за допомогою не сюжетних, а інших композиційних засобів), розв'язка або взагалі відсутня, або суто формальна, у загальній композиції твору багато позафабульних елементів, які часто перебирають читачку увагу. У творі В. Підмогильного домінує характерологічна функція (автора найбільше цікавить внутрішній світ дитини), але і подієвий ряд тут виписано докладно й чітко, тип сюжету – динамічний, кількість сюжетних ліній – одна (історія Вані), тип сюжету концентричний.

Далі дослідження сюжету розгортається у зв'язку з конфліктом, який є головним його рушієм. Конфлікт – це художньо значуще протистояння, суперечність у стосунках між героями, що окреслюється у творі і, потребуючи розв'язання, мотивує розвиток дії. Аналізувати конфлікт можна за такою схемою:

а) визначте кількість фабульних ліній (якщо їх кілька – то конфлікт потрібно визначати й аналізувати окремо для кожної лінії);

б) визначте учасників конфлікту, вкажіть, з приводу яких проблем вони сперечаються;

в) схарактеризуйте тип і різновид конфлікту: зовнішній (особа – особа, особа – суспільство або певна спільнота) чи внутрішній; за значущістю – головний/другорядний; за типовістю – типовий/нетиповий; за можливістю розв'язання – архетипний/субстанціональний; за тематикою – виробничий, політичний, національний, побутовий, етичний тощо.

Рушієм сюжету у творі В. Підмогильного є протиборство «добра» і «зла» в душі дитини; тип конфлікту: за значущістю – головний (другорядних немає); за цариною побутування – внутрішній; за типовістю – типовий; субстанціональний (не передбачає остаточного розв'язання); за тематикою – психологічний, етичний.

Характеристика сюжетних елементів. Конфлікт художнього твору зароджується, розвивається і розв'язується. Стадії його розвитку називають сюжетними елементами, до їх переліку належать експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація і розв'язка. При цьому варто пам'ятати, що не в кожному творі присутні всі ці елементи.

У творі В. Підмогильного:

– *експозиція* пряма, розгорнута, включає такі події: сніданок Вані, розповідь про його похід на городець, зустріч із Митьком, спогад про Жучка, похід хлопчиків до лісу;

– *зав'язка*: хлопчики б'ють труп собаки (у душі Вані з'являється конфлікт);

– *розвиток дії* (перипетії): хлопчики повертаються додому, Ваня важко переживає свій гріх, стосунки Вані з мамою і бабусею, другий похід до лісу; проміжна кульмінація – Ваня топче труп Жучка, увечері йому починають уживатися кошмари, до нього приходить Жучок і починає його душити, потім з'являються чорти, ховаються в засідку, Ваня охоплений жахом, не може покликати на допомогу;

– *кульмінацією* є останній абзац: «В той же мент під ліжком почулось сердите шкряботіння й вперте кламцання зубів. Ваня не своїм голосом вереснув і зомлів». Це момент найвищої психічної напруги, після цього конфлікт або має бути в якийсь спосіб розв'язаний, або це може призвести до смерті дитини;

– *розв'язка* відсутня – що потім відбулося з Ванею, читач може домислити сам.

Характеристика засобів сюжетної композиції. Залежно від співвідношення сюжету й фабули можна вести мову про різні види й засоби сюжетної композиції. Найпростіший випадок – події у творі розташовані лінійно, у прямій хронологічній послідовності без присутніх змін. Таку композицію називають прямою фабульною послідовністю. Але нерідко письменники застосовують різні засоби ускладнення сюжетної композиції (ретроспекцію, ретардацію, експлікацію, одивнення, антиципацію тощо). В аналізованому творі В. Підмогильного застосовано ретроспекцію (з'ясування – пояснення про Жучка).

Дослідження композиційної форми завершуємо аналізом *позафабульних елементів*. Окрім сюжету, у композиції твору присутні позафабульні елементи, які часто не менш, а інколи й більш важливі, ніж сюжет. Якщо сюжет твору – це динамічний аспект його композиції, то позафабульні елементи – статичний (вони не рухають дію вперед). До їх переліку відносимо: заголовок, епіграф, присвяту, передмову, післямову, пролог, епілог, художні описи (портрети, пейзажі, інтер'єри), авторські відступи, вставні епізоди тощо.

У творі В. Підмогильного наявні такі позафабульні елементи:

– заголовок твору «Ваня» – простий, «прямий», акцентує на головному героєві твору, тип – заголовок-антропонім, функція заголовку – номінативно-інформативна, графічно-розмежувальна;

– епіграф і присвята, передмова і післямова, пролог та епілог відсутні;

– з описових структур – наявні пейзажі; інтер'єри й портрети відсутні (мотивація – у розділі про художній світ твору);

➤ авторські коментарі й вставні епізоди також відсутні.

Головне для автора – відображення внутрішнього світу дитини. Позафабульні елементи у творі не є визначальними для художньої структури. Утім пейзажі мають певну роль для розуміння внутрішнього світу Вані, зокрема його страхів.

Аналіз власне мовної форми. Літературний образ може існувати лише в словесній оболонці. Мова – «першоеlement» літератури, тому словесно-мовному аспекту твору варто приділяти багато уваги. Художнє мовлення – це зовнішня форма твору, його конкретно-чуттєва словесна оболонка, за допомогою якої відтворюються образи і події, про які йдеться у творі, передається авторське ставлення до них. Художньо-мовні засоби різноманітні й багатопланові. Розрізняють такі прошарки художнього мовлення:

➤ *сфери, звернені до внутрішнього слуху читача* (інтонаційно-синтаксичні, фонетичні, ритмічні засоби);

➤ *лексико-фразеологічні засоби*: підбір слів і словосполучень, які мають різне походження, емоційне «звучання»: загальноживаних і рідковживаних; українських та іншомовних; нормативних і ненормативних (наприклад, вульгаризми чи нецензурна лексика);

➤ *сфера мовної семантики* (переносне значення слів, тропи, насамперед – метафори й метонімії; у цьому аспекті художня словесність перетворює й достворює ті словесні асоціації, якими багата мовна діяльність народу);

➤ *морфологічні* (власне граматичні) явища мови; наприклад, зменшувальні суфікси, поширені у фольклорі;

➤ *синтаксичні засоби*.

Увага: вивчення власне мовної форми не може бути додатком до ідейно-тематичного, образного, композиційного аналізу чи звичайним реєстром художніх засобів. Необхідно наводити не лише загальну характеристику мовних засобів, а й показувати, як вони генерують художній смисл, яку функцію виконують і яку естетичну цінність мають.

В епічних і драматичних творах цьому аспекту художньої форми приділяється не так багато уваги, як у ліриці. Втім це залежить не лише від родо-видової специфіки твору, а й від рівня таланту письменника, його творчого задуму.

В аналізованому творі В. Підмогильного ми відзначили такі особливості власне мовної форми.

➤ **Фоніка:** з погляду звукової інструментовки художнього мовлення привертає увагу такий фрагмент тексту:

«Ця жалість, переплітаючись і змішуючись з невиявленим жахом перед заслуженою карою, стис-

нула до болю груди, й Ваня заривав голосно, з великими перервами між хлипанням.

– *О-о-о-о!* – тягнув Ваня все голосніше та голосніше.

– *У-у-у-у!* – мало не харчав він, стихаючи, аж поки й зовсім затихав, ніби заспокоювався. Через мить такого непевного спокою він знову починав голосити, різких верескливих нот сягаючи, й знову затихав <...>

– *О-о-о-о!* – стогнав Ваня, і в цім стогнанні вже не було дитячого плачу».

У цьому фрагменті автор застосовує звуконаслідування, аби точніше описати істеричний напад Вані. Фонічний ефект додатково підсилює психологічну достовірність зображеного й посилює емоційне тло.

➤ **Графічне оформлення тексту** – особливих художніх ефектів немає.

➤ **Лексика й стилістика:** у творі домінує звичайне розмовне мовлення (в мовних партіях персонажів), у мовленні оповідача – нормативне художнє мовлення автора-інтелігента, є певні стилістичні огріхи, цілком зрозумілі для початківця. Зважаючи на те, що головним героєм є дитина, прозаїк нерідко вдається до пейоративної лексики, наприклад, у першому абзаці: «Ранком Ваня вставав о восьмій годині, умивався, цілував тата й маму і сідав пити чай. Все це він робив похапцем, *того що* ранком було найбільше діла. *Перш усього* треба було побігти на город подивитись, чи не поспів той *баклажок*, котрий вже вчора почав червоніти. Треба було повиполивати траву на грядках, де були посаджені *квітки*. Потім *тихенько*, так, щоб ніхто не бачив, вирватись з двору й побігти в степ до рівчака. Там, далеко від людей, у Вані був свій власний *городець*».

➤ **Тропіка:** В. Підмогильний застосовує в оповіданні різні види тропів: епітети («*одноманітний і безкрайній степ*»), порівняння («*блідість, як у мертвяка*, покрила його обличчя»); співи – «чарівні, *як радощі*»; «сум побільшувався, обплутував Ваню, *як туман невблаганий, густий і непрозорий*»; «в голові стукотіло, *немов зверху йшов густий кам'яний дощ*»), метафори (особливо – персоніфікації, пов'язані зі специфікою дитячого погляду на світ; в уяві Вані степ, рівчак, ліс стають живими істотами, які найчастіше несуть загрозу) тощо. Значна частина тропів – традиційні, узвичаєні; однак інколи в тексті трапляються й авторські знахідки, що засвідчують мовне «чуття» письменника, наприклад: «За стіною дерев по один бік було життя, сонце, день, а по другий – смерть, холодний вечір»; «Зверху, в темній гушавині сплетених в поцілунку верховіть, крізь котру не проходило світло найяснішого дня, бриніли співи самого лісу»; «Думка про

це гострими колючками шпигала дитячий мозок, захоплювала віддих й холодила тіло». Авторіві вдається передати не лише яскраві зорові («Трава на степу була не зелена, а жовто-сіра, немов хто злий висмоктав із неї соки життя й залишив тільки нікчемні стеблини»; «На дні рівчака яскраво палали сонячні проміння, відбиваючись від жовтих стін його») й слухові («він підібрав під себе хвоста, підвів голову й завив спершу тихо й жалібно, а потім дико, нестримано, голосно»; «над розпанаханим боком з неприємним гострим дзижчанням вилися зеленувато-золоті мухи, налякані появою двох страшних і незрозумілих для них істот»), а й нюхові образи («З-під ніг густим туманом піднімалися пахощі чебрецю – важкі й лоскотливі»).

➤ *Синтаксис* – особливих художніх ефектів немає.

Аналіз жанрової форми. Рід: епос, вид: мала проза, жанр: оповідання (відображено один епізод життя – одноподієвість, одна настроєва домінанта – драматизм, один головний герой, мінімальна кількість другорядних та епізодичних персонажів; але – немає специфічної лаконічності й фінального пуанта, отже, це не новела, а оповідання).

Підсумковий етап.

Особливості реценції твору – його наукова (літературознавча) й творчо-образна інтерпретація (інсценізація, екранізація, музична інтерпретація тощо). Відповідаючи на це питання, можемо акцентувати увагу на працях В. Мельника, Г. Кудрі, К. Дуба, К. Задворної. При цьому важливо не лише констатувати думки різних дослідників, а й порівняти власні враження й висновки з твердженнями науковців, за нагоди – дискутувати.

На завершення потрібно визначити *місце твору в доробку митця та історико-літературному процесі, його мистецьку вартість*. Оповідання «Ваня» належить до раннього періоду творчості прозаїка. Прискіпливий дослідник може знайти в ньому певні огріхи (зокрема на рівні мовної форми), однак уже цей текст засвідчує значний потенціал В. Підмогильного як письменника, котрий тяжіє до глибинного занурення у внутрішній світ особистості. Прозаїк не друкував це оповідання у своїх пізніших книжках, тобто не вважав його завершеною річчю, вартою уваги. Однак для дослідників воно цікаве як певний щабель еволюції письменника, а в українській літературі – як свідчення альтернативних (на противагу пролетарській літературі) шляхів розвитку.

Література

1. Г а л и ч О. Теорія літератури: підруч. / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв. – К.: Либідь, 2006.
2. Д у б К. Універсалії буття в новелістиці Валер'яна Підмогильного / К. Дуб. – URL: http://www.ukrlegenda.org/swichado/ukrainian_literature_0106_07.php
3. З а д в о р н а К. Проблема дитячої жорстокості в оповіданні В. Підмогильного «Ваня» і романі В. Голдінга «Володар мух» / В. Задворна // Збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на днях науки 13 травня 2010 року. – Бердянськ: БДПУ, 2010. – Т. 2. – С. 129–130.
4. К и р и л ю к З. Характер – основа образу літературного героя / З. Кирилюк // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2000. – № 5. – С. 45–49.
5. К л о ч е к Г. «Художній світ» як категоріальне поняття / Г. Клочек. – URL: http://www.ashsu.org/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=394
6. К у д р я Г. Художні пошуки Валер'яна Підмогильного: концепція людини, риси національної ментальності: автореф. дис. ... канд. філол. наук / Г. Кудря. – Х., 2001.
7. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. – К.: ВЦ «Академія», 2007.
8. Літературознавчий словник-довідник / Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін. – К.: ВЦ «Академія», 1997.
9. М а ц а п у р а В. Літературний психологізм та його роль у художньому творі. Основні форми і прийоми / В. Мацапура // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2000. – № 1. – С. 41–43.
10. М е л ь н и к В. Суворий аналітик доби Валер'яна Підмогильного в ідейно-естетичному контексті української прози першої половини XX ст. / В. Мельник. – К.: Наук. думка, 1994.
11. П а х а р е н к о В. Основи теорії літератури / В. Пахаренко. – К.: Генеза, 2007.
12. П і д м о г и л ь н и й В. Твори / В. Підмогильний. – К.: Наук. думка, 1991.
13. Порівняльне літературознавство: підруч. / В. Будний, М. Льницький. – К.: ВД «Києво-Могилянська академія», 2008.
14. Т к а ч е н к о А. Мистецтво слова: вступ до літературознавства: підруч. для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / А. Ткаченко. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2003.
15. Ф а щ е н к о В. Характери і психологія / В. Фашенко // Фашенко В. Вибр. статті. – К.: Дніпро, 1988. – С. 3–151.

ВІД РОМАНТИЗМУ ДО ПОСТМОДЕРНІЗМУ: ЛЕКТУРА Й ЛІТЕРАТУРА ГАЛИЦЬКИХ УКРАЇНЦІВ ХІХ – поч. ХХІ ст.

Роман ГОЛИК,

доктор історичних наук, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України

Автор статті розглядає історію «галицького читання» впродовж ХІХ–ХХ ст., окреслюючи її як періоди кількох інтелектуальних, естетичних та ідеологічних зламів. Спочатку зароджувалася й розвивалася «класична» модерна традиція читання, у середині ХХ ст. відбулася її деструкція й побудова тоталітарної парадигми. Нині лектура галичан знову зазнає радикальних змін, що пов'язані передусім із появою масової літератури.

Ключові слова: лектура, канон, гуманістична освіта, історія читання, антична література, світова класика, релігійна література, «брукова» література, національна література.

FROM ROMANTIC MOVEMENT TO POSTMODERNISM. READING AND LITERATURE OF GALICIAN UKRAINIANS IN THE 19th – EARLY 21st CENTURIES

Roman HOLYK,

PhD, I. Kryp'iakevych Institute of Ukrainian Studies, the NAS of Ukraine

The author researches the history of the “Galician reading” in the 19th–21st centuries defining it as certain periods of several intellectual, aesthetic and ideological shifts. A classical modern tradition of reading was the first to arise and develop; its destruction and the building of a totalitarian paradigm took place in the middle of the 20th century. Currently, reading of the Galicians is undergoing new radical changes due to the upraise of popular literature.

Key words: reading, canon, humanistic education, history of reading, ancient literature, world classics, religious literature, urban literature, national literature.

Поширення знань про українську (й не тільки) мову та літературу в Галичині завжди було тісно пов'язане з читанням. Як і саме письменство, лектура виконувала різні функції: несла з собою ідеологічні доктрини, національну ідею, а водночас давала знання про світ і цивілізацію, допомагаючи людині зорієнтуватися у природі та суспільстві.

Системи й канони:

лектура ХІХ – першої половини ХХ ст.

Вихідним пунктом для нас буде галицьке читання кінця ХІХ – початку ХХ ст. Власне кажучи, термін «галицьке читання» дуже умовний: нам ідеться про українське («руське») читання в утвореній 1772 р. провінції Австро-Угорської монархії, котру називали Галичиною і Володимирією (Галицією і Лодомерією). Тут проживали кілька ключових національних спільнот: українці («русини»), поляки, євреї (а також вірмени й німці). У ХІХ ст., зокрема після Весни народів 1848 рр., кожна спільнота прагнула розвивати власну мову, письменство, культуру: українці – українську/«руську», поляки – польську, євреї – їдиш, гебрійську, німецьку та польську. Основними конкурентами на політичній та культурній сцені краю були українці, які становили більшість у Східній Галичині, та поляки, котрі проживали в західній частині провінції. Водночас галицькі міста й містечка по всьому краю були переважно польськими та єврейськими. В орбіті польської культури опинились і сполонізовані вірмени, німці, євреї. Культура, література й лектура місцевих українців також часто будувалась як аналогія, відповідь та протиполог польській.

Наприкінці 1860-х – на початку 1870-х рр., після надання краєві автономії, що лише підсилю-

вала політичні впливи польської аристократії, та після впровадження польської мови як урядової (1869), «руська» українська мова й культура відігравала роль «щита» – захисту проти польського культурного домінування і від колонізації місцевих українців. Читання слугувало засобом збереження й передачі мовно-культурної традиції, культурної та історичної пам'яті «русинів», збереження їхньої спільноти. Проте вони не могли відгородитися від дійсності, вберегтися від цілком природного зовнішнього впливу, від тяжіння західноєвропейських зразків, що їх засвоювали за посередництвом польської та німецької мови й літератури. Поступово «руська» (українська) мова та література дедалі більше утверджувалася у своїх правах. Очевидно, цьому сприяли дві тенденції. Одна, як зазначає Міхаель Мозер [18], полягала у формуванні місцевої галицької літературної мови, що ґрунтувалася на локальних говорах із використанням церковнослов'янських та польських конструкцій, німецьких і латинських запозичень тощо. Саме в такому мовному вигляді (навіть у тому, котрий згодом назвали «язичієм») публікувалася певна частина літератури, отже й лектури галичан. З другого боку, вирішальними для формування української мовно-культурної ідентичності та літератури в Галичині стали «забручанські» і наддніпрянські зразки: від «Енеїди» Івана Котляревського через твори Тараса Шевченка, Пантелеймона Куліша й Миколи Костомарова до текстів тих, кого почали вважати класиками зламу ХІХ–ХХ ст.: Панаса Мирного, Івана Нечуя-Левицького та ін. До того ж українців по обидва боки кордону об'єднувала спільна киево-руська літературна спадщина давнього й серед-

нього періоду їхньої історії, тобто середньовічного й ранньоновітнього часу.

На кінець XIX ст. в українському середовищі



Антонич Б.-І. *Книга Лева*

Галичини сформувався канонічний ряд відомих письменників і знакових літературних текстів [див.: 9]. Їх рекомендували для шкільної та гімназійної лектури. Так, за задумом О. Барвінського [2], майбутні вчителі народних шкіл (слухачі вчительських семінарій перших десятиліть XX ст.) мали прочитати вибране з Києво-Печерського патерика, «житій

руських святих», проповідей Іларіона, «Повісті минулих літ» («Несторового літопису»), Київського й Галицько-Волинського літописів, давньоруських апокрифів, «Слова про Ігорів похід», «Повчання» Володимира Мономаха, Руської правди, «Варлаама й Йоасафа та притчі про Єдиного», «русько-литовських» («Похвала Вітовту») та козацьких (Самовидця, Граб'янки, Величка) літописів, текстів Івана Вишенського, Йоаникія Галатовського, Іпатія Потія, ранньоновітньої шкільної поезії, інтермедій та вертепної драми, творів Г. Сковороди, І. Некрашевича й окремо – текстів «гетьмана Мазепи» тощо. До текстів «старого часу» О. Барвінський додав також фрагменти фольклору: уривки колядок, щедрівок, дум, казок, легенди, загадки, що, за тодішньою термінологією, репрезентували «першу» й «другу» добу українського письменства.

Натомість у третій (сучасній для О. Барвінського) добі хрестоматія вміщувала епізоди з «Енеїди» та «Наталки Полтавки» І. Котляревського, «Марусі» Г. Квітки-Основ'яненка, вибрані вірші М. Шашкевича, поезії Т. Шевченка (від «Перебенді» й «Наймички» до «Кавказу» й «Псалмів Давидових»), вірші та уривок з «Чорної ради» П. Куліша, «Козачку» М. Вілінської (Марка Вовчка), поезії Ю. Федьковича, О. Кониського, С. Руданського, Лариси Косач (Лесі Українки), прозу й літературні розвідки І. Нечуя-Левицького, художні тексти й літературну критику І. Франка, Панаса Мирного, Б. Грінченка, М. Коцюбинського, драми І. Тобілевича, уривки з промов і літературних творів О. Огоновського та В. Барвінського тощо. Така читанка мала формувати з галичанина-русина людину, зорієнтовану на українську ідентичність, київську культурну спадщину та наддніпрянську

літературу нового часу. (Звісно, не всі шкільні тексти лишалися в пам'яті читачів, однак частина з них так чи інакше позначалася на їхніх знаннях.)

Цей погляд, сформований у читацьких колах руських інтелігентів Галичини, поширювався й на «читання для народу». Літературні частини календарів «Просвіти» зламу XIX–XX ст. пропонували етнографічні матеріали (записи народних пісень), а також тексти письменників із Центральної України з виразним акцентом на козацькій тематиці. Водночас «народне читання», на думку інтелігентів, повинне було мати не лише естетичний чи пізнавальний, а й практичний вимір. Тому ті ж таки календарі та інші збірники для народу, крім художньої частини, містили розповіді про етнографію та історію краю, господарські й медичні поради, адресні книги тощо. Так формувалася концепція змішаного читання, доступна для простих міщан і селян: «Я є тої гадки, що для людини, менше культурної, приступніша белетристика, чим научні розправи», – зазначав А. Чайковський [20, с. 169].

За іншим принципом формували збірники текстів, розрахованих на досвідченішого, естетично вибагливішого читача – наприклад, відомі «Акорди» І. Франка (1905), що охоплювали ліричну поезію авторів старшого (П. Куліша, О. Ю. Федьковича, К. Устияновича), середнього та молодшого на той час покоління письменників (І. Франка, Б. Лепкого, О. Маковея, Лесі Українки). Зрештою, так само популярними в галицьких сім'ях і школах були й тексти самого Івана Франка [10]. Його твори збуджували значний резонанс не лише серед української спільноти. Довкола них згуртувалося широке коло читачів, починаючи від дітей, для яких призначалися, зокрема, «Абу-Касимові капці», спочатку «селянський», а не дитячий «Лис Микита», казки («Коли ще звірі говорили») тощо. Dorосла аудиторія захоплювалася Франком – автором романів та повістей (від «Захара Беркута» й «бориславських» творів до «Леля і Полеля», «Для домашнього огнища»), Франком-ліриком (автором «Зів'ялого листа») і, звичайно, Франком-пророком (автором «Мойсея»). Публічне авторське читання поеми «Мойсей» у Львові та інших галицьких містах на початку XX ст. вважали формою консолідації українців, пробудження їхнього національного духу.

Гене́за саме такого сприймання української літератури в Галичині корінилася не тільки в художньо-естетичних, а й в ідеологічних критеріях. У другій половині XIX ст. початком формування «свідомого українця» вважали читання творів Шевченка, що стало одним з елементів культу Великого Кобзаря [11]. Знайомство з Шевченковими текстами нерідко описували як «потрясіння душі», глибоке емоційне переживання: «Не потрібно хіба сказати, що я переживав, читаючи “Кобзаря”, бо думаю, що всіх нас, зокрема у хлоп'ячі роки, він зворушував до

глибини душі <...> Часто-густо не розумів я того, що читав, але вже сам вірш, сама незрівнянна музика слова поривала мене й запалювала хлоп'ячу душу. Очі світилися, лиця паленіли, ревіли пороги, дзвеніли козацькі шаблюки, щось велике, могутнє, непереможне являлось у невідомій площині», – згадував згодом Б. Лепкий [15, с. 498]. Шкільна лектура іншого майбутнього письменника, Андрія Чайковського, також була поділена на до- і післяшкільний періоди, коли учень самбірської гімназії став ідентифікувати себе українцем.

Водночас перехід до українства асоціювався з переходом від етимологічної до фонетичної орфографії. Читаючи українські книжки, малі галичани у XIX ст. часто дивувалися. Ці емоції добре передав А. Чайковський: «Не знаходив тут трьох найголовніших букв: ы <...> ять і ъ. Господи, що се за чудасія може бути!.. Чим більше читали, тим більше любовалися в живій мові <...> цілу ніч в голові їм снувались безйорні слова, що виглядали в їх уяві як стадо безхвостних волів» [21, с. 29]. Так школярі поволі звільнялися від впливів галицького москвофільства, яке тривалий час орієнтувало читачів на інші зразки та ідеали. Якщо для народівців знаковими були книжки східноукраїнських письменників, то для москвофілів визначальною була російська література: спочатку тексти М. Карамзіна, М. Хом'якова, потім – О. Пушкіна, М. Лермонтова, І. Тургенєва, М. Некрасова [4, с. 68]. Не можна забувати, що й ці книжки теж циркулювали в русько-українському середовищі Галичини і чинили відповідний вплив на свідомість міщан та селян (зокрема через читальні Товариства ім. М. Качковського, що конкурували з просвітянськими читальнями).

Закономірними були й польські (як, зрештою, й інші слов'янські) літературні та читацькі впливи [7]. Уже початкова освіта потребувала від галицьких українців знання польських класиків. Імена Я. Кохановського, А. Міцкевича, Ю. Словацького, З. Красінського, А. Асника, А. Фредри, Б. Пруса, Б. Залеського, Мауриція Зуха (С. Жеромського), В. Реймонта, В. Поля, М. Конопницької, Ю.-І. Крашевського не були чужими й для українських читачів. Кінцем спільного українсько-польського літературного простору для багатьох галицьких українських інтелігентів стала поява «Вогнем і мечем» Г. Сенкевича, що описував Хмельниччину в неприйнятному для них дусі. А. Чайковський описував враження від цього роману як суміш високої оцінки з повним емоційним неприйняттям: «Читав я трилогію Сенкевича. Поки прочитав “Ogniem i mieczem”, то кільканадцять разів шпурляв книжкою й зубами скреготів на безличного до нас автора, але я таки визнавав його талановитість» [20, с. 307].

Учні та школярі читали також античну класику та світову літературу. Тут основними були «Іліада» та «Одіссея» Гомера, тексти Фукідида, Ксенофон-

та, Плутарха, Цицерона, Сенеки, Цезаря, Салюстія Криспа, Тита Лівія, Светонія. Поряд з «Енеїдою» Вергілія, «Божественною комедією» Данте Аліг'єрі, текстами Ф. Шиллера, Й.-В. Гете, Г. Гейне вони формували підставу гуманістичної освіти. Біблія та популярна на той час «Зенд-Авеста», давньоєгипетські, вавилонські та асирійські тексти, індійський епос, європейська література – від середньовічних романів до Ади Негрі, Ш. Бодлера, П. Верлена – також входили до матриці читання західноукраїнських інтелігентів. Переклади античних і закордонних авторів публікували різними мовами, зате оригінали, які нерідко заучували напам'ять, були спільним шкільним надбанням і для поляків, і для українців, а німецька література єднала їх з євреями. З другого боку, частина українських інтелігентів Галичини надавала перевагу національному письменству перед світовою літературою: «Я не пишу на експорт для всесвітньої літератури, лиш виключно для свого народу, а особливо для української молоді, щоб її зберегти перед проказою сего времени: індеферентизмом до Бога, церкви, народної історії і традицій», – зізнавався в 1920-х рр. А. Чайковський митрополитові А. Шептицькому [21, с. 498].

Галицькі гімназисти читали не лише повноцінно коментовані шкільні твори, а й адаптовані посібники провінційних галицьких видавництв, так звані брики, скрипти чи цукеркандлі. Це брошури кишенькового формату, що містили перекази основних літературних творів, їхньої ідеї чи мети та популярні біографії їхніх авторів або давали підручні переклади та коментарі до творів античних класиків, що істотно полегшувало завдання школярам. Популярними залишалися й декламатори та мелодекламатори, читанки та хрестоматії, що давали читачам квінтесенцію художньої літератури, потрібну для загального інтелектуального розвитку та для виступів на публічних чи сімейних святах. «Коментовану» лектуру, читання вголос і декламацію використовували й поза школою, у родинному колі. Б. Лепкий згадував, що його батько (сільський парох) у родинному колі практикував спочатку читання вголос, а потім визначення фабули твору, пояснення мотивів поведінки його героїв (характерів), композиції, етичного контексту:



Крушельницький А.
Друга читанка

«Чому котрийсь із героїв так гарно чи негарно поступив, чому автор не вказав собі виробити якоїсь іншої дороги та шукати іншої розв'язки подій» [15, с. 617]. Водночас галицька педагогіка перших десятиліть ХХ ст. прагнула модернізувати техніку шкільної лектури. Зокрема вчителям та учням пропонували впроваджувати методику виразного, ритмізованого художнього читання й декламування завчених напам'ять творів.

Важливим елементом самоосвіти галичан було читання енциклопедій – від німецьких видань Брокгауза та Меєра і французьких Ляруссів до створених за їхнім зразком польських словників, частина яких друкувалася і в Галичині. Однак ерудовані інтелігенти нарікали, що молодь і навіть люди старшого віку горнуть до «брукової» літератури та жовтої преси, котра псує їхні літературні смаки.



Барвінський О. Історія української літератури

магалися суворо регламентувати церква. Однак якусь частину текстів, що потрапляла до рук простих селян і міщан, становили апокрифічні «листи з неба», «пророцтва славної пророчиці Михальди про світову війну», житіє святої Геновефи, сонники, гороскопи, посібники з ворожіння тощо. Їх намагалися витіснити з ужитку, проте не завжди успішно [8].

Натомість патріотична література, яку поширювала галицька інтелігенція впродовж ХІХ – у перші десятиліття ХХ ст., справді мала значний вплив на суспільство, зокрема на шкільну молодь. Недаремно тогочасні українські й польські письменники розглядали свої тексти власне у перспективі «національної справи». Це показали події 1914–1918 рр. та українсько-польське протистояння 1918–1919 рр. Українці, які перед Першою світовою війною читали повісті про козацькі й княжі часи та поезію Шевченка і Франка, боро-

лися за відродження на галицьких землях «старої України». Але в польсько-українській війні 1918–1919 рр. перемогла польська сторона, а в 1923 р. Східна Галичина рішенням Ради послів відійшла до Польщі. Тепер читацькі проекти, а разом з ними і книжні стереотипи польських інтелектуалів кінця ХІХ – початку ХХ ст. стали частиною державної ідеології Другої Речі Посполитої. Натомість українській патріотичній лектурі було відведено нішу альтернативного чи опозиційного читання, обмеженого рамками Галичини (частково – Волині).

Галицька книжна культура й читання 1920–1930-х рр. залишалися продуктом літературних і культурних традицій останніх десятиліть ХІХ – перших десятиліть ХХ ст. Після Першої світової війни читачі все ще користувалися довоєнними літературними здобутками, що формували їхню культурну та національну ідентичність. Підставою шкільної лектури залишався літературний канон – від давноруських/давньоукраїнських текстів до Івана Франка, котрого тепер теж залічували до класичних авторів. Як і раніше, за шкільною лавою тривала боротьба з небажаним читанням, до якого входили і «Декамерон» Боккаччо, і твори Гі де Мопассана, і частина текстів Еміля Золя, Стефана Жеромського, Габрієлі Запольської, Станіслава Пшибишевського, Вольтера, Геккеля, Чарльза Дарвіна, Ернста Ренана, Дрепера, Прюдона, політична література, що пропагувала комуністичну доктрину (праці Леніна, Маркса, Енгельса). Навіть окремі класичні тексти, скажімо, «Енеїда» І. Котляревського в міжвоєнному виданні з ілюстраціями Миколи Бутовича, викликали підозру дорослих читачів: чи можна їх давати до рук дітям, чи не містять вони «непристойностей», чи не суперечать правилам доброго виховання?

Коло читання галицьких школярів та інтелігенції було різноманітне. Наприклад, для молодших учнів з 1919 р. у Львові виходив «Світ дитини» за ред. Михайла Таранька, який містив «казки, оповідання, «забави та іграшки», пісні, загадки. Свою функцію цей журнал виконував доволі успішно, впродовж тривалого часу виховуючи з малих галичан добрих читачів [17]. Діти старшого віку та підлітки-гімназисти мали справу не так із розважальною літературою (яка була їхнім приватним читивом), як із підручниками та посібниками. Тому частина українських видавництв випускала книжки, потрібні для навчання. Так, коломийська «Загальна книгозбірня» пропонувала читачам твори з українського письменства (від коментованих поезій Т. Шевченка до текстів У. Кравченко та Ю. Шкрумеляка), переклади античних авторів із поясненням, нариси основ музичної теорії (С. Людкевича) та драматичного мистецтва (М. Роздольського), популярний нарис астрономії І. Раковського тощо [19, с. 3].

Для молодших читачів визначальним нерідко був не тільки зміст книжки, а й художнє оформлення, яке запам'ятовувалося найбільше: «Вже самий перегляд ілюстрацій у цій книжці викликав дрож захоплення, збудженого зацікавлення і прямо патологічного передсмаку того, що стояло готове до читача. Ілюстрації показували страхітливий передпотопові потвори, літаючих птеродактилів і величезних гребінно-хребетних динозаврів, у порівнянні з якими й людина виглядала безрадним карликом. Читання про пригоди сміливих мандрівників, відкривачів того “пропащого світу” <...> дорівнювало смакуванню міцного, збуджуючого, хмільного трунку», – пригадував В. Макар відчуття від «Загубленого світу» А. Конан-Дойля [16, с. 278]. Яскраві ілюстрації та якісний мовний рівень сприяли популярності серед галицької молоді також дитячих книжок, виданих за радянського часу в Україні, який пізніше називали «епохою червоного Ренесансу». Наприкінці 1920-х рр. велика кількість українських перекладів світової класики надходила до Львова з Києва та Харкова. Так до галицької молоді потрапляли твори М. Ріда, Ф. Купера, Дж. Лондона, В. Гюґо, Р. Кіплінґа, Ч. Діккенса, Е. Золя, А. Франса, а також тексти С. Васильченка, О. Вишні, Є. Плужника, Б. Антоненка-Давидовича, А. Тесленка, І. Ле, І. Микитенка, Ю. Смолича [14].

Окремі мемуаристи згадували, що саме ці книжки справили на них найбільше враження, понад те – вони корегували їхню мовну свідомість. («Під час <...> навітлювань (лікувальних процедур “кварцовою лампою” у львівській “Народній лікарні”. – Р. Г.) вона (письменниця та лікарка Софія Парфанович. – Р. Г.) сідала коло мене й зачитувала Кіплінґову “Книгу джунглів” у гарному харківському перекладі 1920-х років. Мене зачаровувало життя смаглявого довговолосого Мавґлі у вовчій ватазі, його навчання лісових мудроців і гідної поведінки, яке подавали йому добрий ведмідь Балу, хижа, проте ласкава чорна пантера Багіра та мудрий пітон Каа, пригоди з невтомними мавпами Бандерлогами, які стрибали по вершках дерев, збиралися в розвалинах старих святинь і там теревенили нісенітниці. Книжка великого формату була чудово ілюстрована, я списував з неї нові українські слова, яких доти не знав. Мені й досі здається, що то була найзахопливіша лектура мого життя» [5, с. 38].

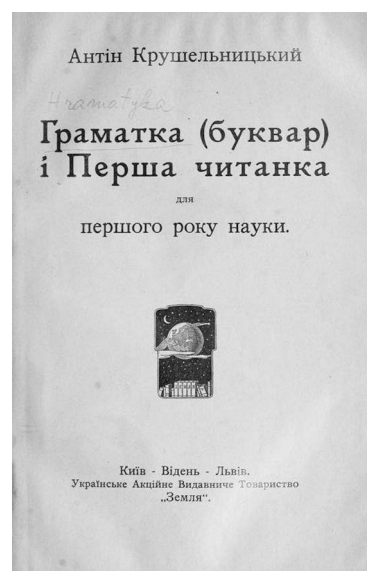
Проте дорослі розглядали тексти дитячих і шкільних книжок не просто як «гарні історії з гарними ілюстраціями», а й як інструмент передачі суспільних норм та принципів, прищеплення національної ідеї. Вагоме місце в читачькому просторі галицькі педагоги й книгарі відводили трилогії Б. Лепкого «Мазепа», яка на той час була об'єктом захоплення галичан. Цю серію романів рекламували як «підручник історії культури України» часів І. Мазепи. Читачький резонанс уже від трьох перших томів, слі-

дом за М. Рудницьким, порівнювали з «останньою сензацією фільми», тобто з ажіотажем, що його викликає кіно. Натомість новели В. Стефаника у 1930-х рр. рекомендували читати через психологічну експресію, перенесену «на національний ґрунт»: вони мали «скріплювати та відроджувати» національну свідомість читачів. Це була також форма спротиву, адже частина державних шкільних підручників для українських шкіл та гімназій у міжвоєнний час відображала компромісну (українсько-польську) чи навіть пропольську ідеологію читання. Певна частина їхніх матеріалів виразно вказувала на тодішню державну належність Львова і Східної Галичини, а розповіді про гуцулів сусідили там з оповідями про польських гуралів. З одного боку, це трактували як зовнішній вияв міжнаціонального діалогу з боку державних чинників, з другого – як форму прихованої полонізації, яку вони ініціювали.

Так на міжвоєнному читанні мешканців Галичини позначились ідеологічні, естетичні та етноконфесійні суперечності, серед яких розвивався регіональний соціум у 1920–1930-х рр. Більшість інтелектуальних суперечок читачів/жителів Галичини були частиною культурних і політичних дискусій міжвоєнної Польщі, певна частина яких зникла разом із нею. Справді, уже прихід радянської влади у 1939 р. істотно вплинув на читачькі пріоритети галичан. Німецька окупація й повоєнне повернення комуністичного режиму зовсім змінили культурну й етнічну ситуацію в регіоні, а замість старої парадигми читання з'явилася радикально нова.

Злам і розриви: література й читання другої половини ХХ ст.

Приєднання Галичини до УРСР у 1939 р. означало для місцевих жителів майже тотальну зміну культурних та ідеологічних орієнтирів, зокрема й у сфері читання. Тепер книжки було поділено на такі, які читати дозволено, і ті, які читати небажано, а то й заборонено. Серед перших опинилася комуністична пропагандистська література, твори російських класиків тощо. До других відносили книжки, кваліфіковані як націоналістичні або такі, що пропагують капіталістичний спосіб життя. При



Крушельницький А. Граматка (буквар) і перша читанка

цьому нова влада прагнула повністю контролювати читання навіть марксистських класиків.

Після 1944 р. ця парадигма лише утвердилася. Як наслідок – поділ на бажану і небажану для радянської влади лектуру став канонічним [див.: 12]. У краї було запроваджено майже обов'язкову ієрархію читання. На її вершині опинилися твори «класиків марксизму-ленінізму» (К. Маркса і Ф. Енгельса, В. Леніна, а в 1940–1950-х рр. – і Й. Сталіна), офіційні програмні документи ВКП(б) КПРС, зокрема тексти «керівників партії та держави» союзного (М. Хрущова, Л. Брежнєва, К. Черненко, Ю. Андропова тощо), республіканського і місцевого рівнів. Сюди ж відносили читання союзних, республіканських та місцевих періодичних видань, які були органами відповідних комітетів комуністичної партії (газет на зразок «Львовской правды», «Вільної України»). Їх вважали обов'язковими (чи дуже бажаними) для передплати. Тексти класиків марксизму поряд із партійними документами та виступами керівників КПРС слугували за «зразок революційного мислення, наукової об'єктивності і партійності, класовості». Вибрані твори К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна (а певний час також і Й. Сталіна) вважали «першоджерелами» радянської лектури. Згодом, наприкінці 1970-х – на початку 1980-х, до «канону» читання потрапили й художні тексти представників партноменклатури, насамперед «трилогія» Л. Брежнєва («Мала земля», «Відродження», «Цілина»). Зразковий читач мав уміти текстуально їх узгодити, класифікувати за темами, знайти відповідну цитату і правильно її інтерпретувати.

Більшість газет республіканського, регіонального та локального рівнів, які були об'єктами рутинного читання, будувалися за одним і тим самим кліше: публікації партійних документів, звіти про з'їзди КПРС, передовиці, тексти на виробничу та сільськогосподарську тематику, статті, що засуджували «агресивні дії світового капіталізму», прояви «українського буржуазного націоналізму, клерикалізму» тощо. Регіональна преса радянського періоду стала акумулятором стереотипів радянського мислення, хоча частина текстів була все ж присвячена побуту радянського Прикарпаття.

Відповідно формувалася й ієрархія дитячого, молодіжного та юнацького читання. Вона охоплювала насичену ідеологічними кліше жовтєнєвську, піонерську та комсомольську пресу й відносно нейтральні своїм спрямуванням журнали (наприклад, «Малютко»). Хрестоматії, рекомендовані для дітей молодшого шкільного та дошкільного віку, були сумішню ідеологізованого й деідеологізованого читива. Навіть офіційний шкільний «Буквар» 1970–1980-х рр. починався відомим віршем про Леніна та зображенням комуністичного лідера в дитинстві. Водночас зміст «Букваря» був пов'язаний не стільки з ідеологією,

скільки з повсякденням. Подібна роздвоєність характеризувала й радянські читанки та хрестоматії для позакласного читання, якими користувалися також школярі Західної України. Симбіоз ідеології та деідеологізації був помітний і на сторінках дитячих журналів для молодших школярів, скажімо, «Барвінку», щорічника «Дванадцять місяців». Шкільній молоді пропонували соцреалістичні тексти на зразок творів М. Островського, оповідання й повісті про «юних героїв» громадянської та Другої світової воєн – Павлика Морозова, Валю Котика, Марата Казея та ін.

Разом із книжками, які описували будні радянської міліції та «бійців невидимого фронту», «воєнна» література формувала радянський еквівалент західного пригодницького письменства. Звідси – популярність у 1970–1980-х рр. ХХ ст. романів Ю. Семенова, братів Г. і А. Вайнерів, тексти яких було екранізовано й розповсюджено в загальносоюзному масштабі, та їхніх українських відповідників («І один у полі воїн» Ю. Дольда-Михайлика, «міліцейські» повісті Р. Самбука тощо). Водночас юним читачам пропонували відносно аполітичні твори (наприклад, оригінали й переклади російських текстів К. Чуковського та українські повісті В. Нестайка, дитячі вірші Б. Чалого чи М. Хоросницької). Популярним елементом молодіжної лектури в радянський час була фантастика (скажімо, твори братів Стругацьких, що їх екранізували та поширювали в загальносоюзному масштабі, чи тексти В. Влادка, О. Романчука – у межах УРСР). У переліку творів до обов'язкового шкільного читання були тексти класичної української (від «Слова про Ігорів похід» до текстів Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки) й російської літератури (твори О. Пушкіна, М. Лермонтова, Л. Толстого). Університетські та шкільні курси літератури за соціально-історичним принципом чітко поділялися на «дожовтнєву» та радянську. Соцреалістичні твори сприймалися з різним ступенем зацікавлення – переважно як обов'язкова і не надто цікава лектура. Це й не дивно, адже основним їхнім призначенням було конструювання «радянської людини» й «радянського народу».

Натомість твори українських класиків впливали на формування національної свідомості та ідентичності галицьких читачів. Популярність серед галичан мали історичні романи Р. Іваничука, В. Малика, І. Ле, П. Загребельного, З. Тулуб, а також твори П. Панча, Н. Рибак; нариси В. Голобуцького та О. Апанович про запорозьких козаків, книжки Я. Ісаєвича про історію ранньоновітніх братств на Україні. Межа між рекомендованим і nereкомендованим читанням в окремих випадках була доволі умовною. Популярними серед інтелігенції були не тільки українські радянські газети та журнали («Літературний Львів», згодом «Жовтень», «Вітчизна», «Дніпро», «Київ», «Літературна Україна»), а й культурологічні видання соціаліс-

тичної діаспори («Наше Слово», «Наша культура», «Дукля»). Проте навіть частину текстів того ж таки «Жовтня» партійні ідеологи вважали такими, що не надаються до читання в соціалістичному суспільстві. Натомість твори, вміщені в українських часописах «країн народної демократії», трактували як «майже націоналістичні», і читання їх не було бажаним. Попри це зацікавленість читацької публіки викликали перевидані тексти «забутих» галицьких авторів XIX – першої половини XX ст.: історичні романи А. Чайковського, Ю. Опільського, поезія Б.-І. Антонича. Проте вони також не надто вписувалися в радянську ідеологічну парадигму, тому їх нерідко піддавали цензурі, застерігаючи читачів від «некритичного» сприймання довоєнного літературного дискурсу.

Читачі радянської Галичини, зокрема Прикарпаття, не були відмежовані й від зарубіжної літератури, поділеної на літературу західних країн і письменство «країн народної демократії». Ці твори ставали доступними завдяки публікаціям українських і загальносоюзних журналів (таких, як «Всесвіт» чи «Иностранная литература») та книжковим серіям («Вершини світового письменства», «Перлини світової лірики», «Библиотека всемирной литературы»). Певна частина читачів у тогочасній Галичині ознайомлювалася із західноєвропейською літературою через польські переклади.

Існували й заборонені та небажані для читання твори: «антирадянські» видання (на зразок довоєнних і діаспорних видань національно-патріотичних організацій, а також текстів, що їх поширювали підпільні видавничі центри УПА у 1940–1950-ті рр.), довоєнна та діаспорна література, видання ліквідованої у 1946 р. УГКЦ тощо. «Історія України-Руси» М. Грушевського, 3-й том «Української Загальної Енциклопедії» під редакцією І. Раковського, трилогія Б. Лепкого про І. Мазепу, праці В. Кубійовича, Д. Донцова, більшості греко-католицьких релігійних діячів першої половини XX ст., праці І. Огієнка, книжки, видані за німецької окупації у краківсько-львівському «Українському видавництві» в 1941–1944 рр., опинилися у спецфондах, куди допускали лише обмежене коло читачів. Їх забороняли навіть цитувати. До небажаних залічували й тексти багатьох письменників-шістдесятників, близьких до дисидентського середовища (Л. Костенко, М. Вінграновського, І. Дзюби); тих, хто висловлював альтернативні ідеї (О. Бердник у «Чаші Амріти», І. Білик у «Мечі Арея»), дисидентів/політв'язнів (В. Стуса, І. Світличного, Ігоря та Ірини Калинців, М. Осадчого, В. Чорновола, І. Геля, Л. Лук'яненка тощо). Користуватися текстами самвидаву (праці І. Дзюби, Є. Сверстюка) також не дозволялося: братів Михайла та Богдана Горинів, подружжя Ігоря та Ірини Калинців звинувачували в тому, що вони поширювали антирадянські ідеї, даючи людям читати

власні й чужі тексти. Однак попри заборони такі видання досить активно циркулювали серед галицької інтелігенції.

У пострадянський період ціннісна шкала творів для читання в Галичині різко трансформувалася. На хвилі національно-культурного відродження з кінця 1980-х – початку 1990-х рр. XX ст. знову популярними стали довоєнні видання Б. Лепкого,

О. Назарука, В. Будзиновського, І. Филипчак, К. Гриневичевої, О. Турянського, «Історії України» А. Лотоцького, І. Крип'якевича. Зміна пріоритетів відобразилася у лектурі для наймолодших читачів. Попитом у цей час користувалася незалежна галицька преса: альманахи на зразок «Євшан-зілля», газети «Віра батьків», «Поступ» й «Пост-Поступ» [1]. Інтерес викликали твори на козацьку тематику («Історія запорозьких козаків» Д. Яворницького), про історію українського січового стрілецтва (від популярного нарису й роману «Бо війна війною» Р. Іванчука до «Заметілі» Р. Купчинського), згодом – тексти, присвячені історії УПА («Солодка Даруся» М. Матіос, «Вогненні стовпи» Р. Іванчука).

Натомість молодші читачі, починаючи з кінця 1990-х рр., орієнтуються не лише на національно-патріотичну літературну та читацьку парадигму, а й на тексти «вісімдесятників», «дев'яностників», «двохтисячників» (від Ю. Андруховича до Л. Дереша). Нерідко це провокує суперечки довкола теми традиції й постмодернізму (наприклад, дискусії довкола трактування творчості Шевченка у дискурсі Григорія Грабовича).

Загальний інтерес до читання в Галичині підсилює щорічний Форум видавців у Львові. Цей масовий захід, який зазвичай відбувається восени, став карнавалом читання, що рекламує найрізноманітнішу літературу. На рівні масової лектури й далі залишаються популярними детективи, фантастика, трилери та романи жахів (С. Кінг), любовні й «сімейні» романи / «мільні опери» (від знаної з кінця 1980-х «Рабіні Ізаури» до романів Д. Стил). Феноменом 2000-х рр. у сфері дитячого читання став ажіотаж довкола романів Дж. Роулінг про Гаррі Поттера [13]. Одні вбачали в цьому повернення дітей до читання, інші захоплення романами про хлопчика-мага сприймали як приховану антихристиянську пропаганду. Конкуренцію книж-



Щорічник, що його видає понад півстоліття видавництво «Веселка»

кам про Поттера становили романи Дж. Толкієна («Володар перснів») та К. Люїса («Хроніки Нарнії»). Назагал же галицькі школярі молодших класів вагаються між програмовим читанням і читанням сучасних письменників: від сучасних дитячих книжок В. Нестайка, Д. Стронга, Т. Янсон, К. Паоліні, Дж. Барри, Р. Кіплінга, А. Ліндгрена до класичних пригодницьких творів Марка Твена, сентиментальних романів Ш. Бронте. Старшокласники натомість вибирають між шкільною програмою, пригодницькою, детективною літературою й постмодерними текстами, популярними серед студентів (наприклад, «Культ» чи «Архе» Любка Дереша) [див.: 5]. У сфері дорослої інтелектуальної лектури частковим еквівалентом модної дитячої лектури слугують книжки сучасних культових авторів на зразок П. Коельо чи У. Еко.

Читання в «постмодерній» Галичині відображає не лише естетичні пріоритети, а й складні процеси ідеологічної боротьби в сучасній Україні, стаючи засобом політичних маніпуляцій із масовою свідомістю. При цьому попри намагання українських

інтелектуалів певний сегмент масової лектури й літератури галичан (та й українців загалом) усе ще залишається русифікованим навіть у контексті трагічних подій останніх років на Сході України. До цього спричинилося домінування російської мови, творів російських авторів та російських перекладів з інших мов на радянському й пострадянському просторі. Зрештою сам процес книжкового читання на зламі ХХ–ХХІ ст. має потужних конкурентів у вигляді кіно, телебачення та інтернету з його електронними текстами.

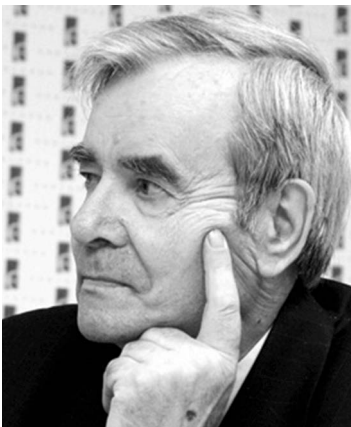
Історію «галицького читання» та літератури в Галичині впродовж ХІХ–ХХ ст. можна окреслити як історію кількох інтелектуальних, естетичних та ідеологічних зламів: зародження й розвитку «класичної» модерної традиції на межі ХІХ–ХХ ст., її деструкції в середині ХХ ст., побудови нової (тоталітарної) парадигми, спроби відродження чи реставрації давнього, «довоєнного» читання і, навпаки, створення постмодерної лектури. Нині на лектуру й літературу галичан знову чекають зміни: радикальні чи не дуже – покаже час.

Література

1. Антологія публікацій у газеті «POST-ПОСТУП» (1991–1994). – Л.: ЗУКІЦ, 2005.
2. Барвінський О. Вибір з української літератури III і IV року учительських семінарій / О. Барвінський. – Л., 1917.
3. Вдовиченко Г. Люблю читати те, чого не можна... / Г. Вдовиченко // Високий Замок. – 2012. – 14 берез.
4. Вендланд А.-В. Русофіли Галичини: українські консерватори між Австрією та Росією, 1848–1915 / А.-В. Вендланд. – Л.: Літопис, 2015.
5. Волчук Р. Споми́ни з передвоєнного Львова та воєнного Відня / Р. Волчук. – К., 2002.
6. Голик Р. Читання для народу: видання «Просвіти», стереотипи масової культури й ментальність галичан перших десятиліть ХХ ст. / Р. Голик // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Л., 2010. – Вип. 19. – С. 217–244.
7. Голик Р. Між ідеологією й естетикою: слов'янські літератури у сприйнятті галицької інтелігенції ХІХ–ХХ ст. / Р. Голик // Проблеми слов'янознавства. – Л., 2013. – Вип. 62. – С. 69–77.
8. Голик Р. Голос душі: українські молитовники й стереотипи релігійної культури в Галичині / Р. Голик // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Л., 2013. – Вип. 23. – С. 34–43.
9. Голик Р. Книжна культура, читання й етносоціальні уявлення галичан кінця ХІХ – поч. ХХ ст. / Р. Голик // Вісник Львівського університету. – Л., 2011. – Вип. 6. – Сер. «Книгознавство, бібліотекознавство та інформаційні технології». – С. 98–108.
10. Голик Р. Іван Франко, читання й культурні стереотипи в Галичині ХІХ – початку ХХІ століття / Р. Голик // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Л., 2012. – Вип. 21. – С. 209–224.
11. Голик Р. Шевченкова творчість: читання та суспільно-ідеологічні уявлення в Галичині ХІХ–ХХ ст. / Р. Голик // Український історичний журнал. – 2014. – № 3. – С. 90–105.
12. Голик Р. Через соцреалізм до постмодерну: радянський і пострадянський етапи історії читання в Галичині / Р. Голик // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: зб. ст. – Л.: Растр-7, 2015. – Вип. 20. – С. 118–129.
13. Гузьо Г. Гаррі Поттер і напівкровний принц б'є рекорди / Г. Гузьо // Високий Замок. – 2005. – 12 жовт.
14. Каталог повістей і оповідань. – Л.: Книгарня Наукового товариства ім. Шевченка, 1930.
15. Лепкий Б. Твори: в 2 т. / Б. Лепкий. – К., 1992. – Т. 2.
16. Макар В. Споми́ни і роздуми / В. Макар. – Торонто; Київ, 2001. – Т. 1.
17. Мацюк Я. Культурно-виховні досягнення «Світа дитини» за перше десятиліття (1.XI.1919 – 1.XI. 1929) / Я. Мацюк // Шлях виховання й навчання. – Л., 1929. – Ч. 11. – С. 17–18.
18. Мозер М. Причинки до історії української мови / М. Мозер. – Х., 2008.
19. Оповідка видавництва «Загальна книгозбірня» в Коломиї вул. Дідушицьких. – Коломия, 1931. – Ч. 18.
20. Чайковський А. Спогади. Листи. Дослідження / А. Чайковський. – Л., 2002. – Т. 2.
21. Чайковський А. Спогади. Листи. Дослідження / А. Чайковський. – Л., 2007. – Т. 4.

ВОЛОДИМИР РУТКІВСЬКИЙ: ДЕЩО З БІОГРАФІЇ

Свідомство про народження стверджує, що «Рутківський (о, цей витвір тодішнього сільрадівського писаря!) Володимир Грицьків народився 18 квітня 1937 року» в селі з дивною для радянської влади назвою – Хрестителево – Чорнобаївського району Київської, трохи згодом Полтавської, а тепер – Черкаської області у вчительській родині. Перші дитячі враження припадають на початок війни і окупацію, що описані в моїй автобіографічній повісті «Потерчата». Тоді ж уперше взявся до творення віршів.



Володимир Рутківський

Трапилося це так. Батько, директор Пирогівської середньої школи Глобинського району Полтавської області, пішов на фронт, а ми з матір'ю та п'ятимісячним братом подалися в евакуацію. Повернувшись назад (німці перехопили нас десь на межі Полтавської та Харківської областей), ми знайшли нашу шкільну квартиру розграбованою. Не лишилося навіть моїх дитячих іграшок. І доки мати побивалася над тим, як жити далі, я випитав у таких же, як сам, чотирилітніх хлопців, хто поцупив мої скарби. Виявилося, це зробив небіж поліцейського. Я тоді ще не знав, що з ними краще не зв'язуватися, тож на чолі дитячої ватаги пішов до небожа, забрав украдене і товк його писком у спориш доти, доки він зі сльозами не поклявся, що ніколи нічого не крастиме. Ми вже виходили з двору, коли побачили поліцейського, що, похитуючись, брів через міст з гвинтівкою за плечима. Почувши крик небожа: «Дядьку, вони мене вбивають!», поліцейський вихопив гвинтівку і заходився стріляти. Не знаю – у нас чи над нами, проте мені здалося, що він стріляє мені в спину. Тож зі страху зарепетував, як зрозумів згодом, віршами:

Ой, рятуйте ж, добрі люди,

Ой, пропаща ж я людина!

чи «дитина» – деталей уже не пам'ятаю.

Потім ми з матір'ю та братом майже п'ять років поневірялися по чужих хатах, доки не повернувся з війни батько. Потім ще шість років блукали по шкільних квартирах, доки не опинилися в селі Велика Бурімка, того ж таки Чорнобаївського району. В ньому ми вперше розжилися на власну хату. Тут, над очеретяними берегами тихої Сули, на порубіжжі між Руссю та Диким Степом, і пройшло моє формування як особистості. Саме в наших місцях, твердили шкільні історики, зупинявся князь Ігор перед історичним походом на половців. І втікав він з полону теж через наші місця. У наших місцях рубався Северин Наливайко, неподалік народився

козак Морозенко, про якого співалося: «Ой, Морозе-Морозенку, ти славний козаче...». В цих же місцях уперше прозвучала безсмертна «Ніч яка, Господи...», складена нашим земляком Михайлом Старицьким. Власне, історією та легендами тут був просякнутий кожен клаптик землі. До того ж наш шкільний історичний гурток, де я був старостою, прилучився до відкриття місцезнаходження первісної стоянки кінця ашельської (близько 300 тисяч літ тому) епохи. Відкриття

було таким вагомим, що його відомий археолог І. Шовкопляс відніс до найвидатніших відкриттів. Ця подія справила вирішальний вплив на вибір моїх життєвих уподобань. І хоча археологом стати не вдалося, все ж захоплення історією залишилося назавжди і згодом перелилося в історичні романи та повісті.

По закінченні школи навчався в Одеській академії холоду, звідкіля перевівся до Одеського політехнічного інституту. Під час навчання та подальшої роботи на Одеському суперфосфатному заводі «захворів» поезією так, що вже не уявляв свого життя без неї.

Перші мої вірші слабували на модну на той час «виробничу» тематику. Вдячний відомому поетові і чудесній людині В. Гетьману, який переконав мене, що по натурі я лірик. Він же й став редактором першої моєї збірки «Краплини сонця», яка вийшла в одеському видавництві «Маяк» у 1966 р. У ній я прагнув показати труднощі входження молодій людини у доросле життя. Проте дехто з критиків дивився інакше. Так, один з них у рецензії на збірку написав, зокрема, таке (цитую по пам'яті): «Із заводських воріт виходить у світ творчості молодий поет Володимир Рутківський. Нам же здається, що він виходить не з воріт, а з-під заводської підворотні». Після такої оцінки розраховувати на прихильність тодішніх владних структур уже не доводилося. Це я відчув на своїй шкурі під час роботи над другою збіркою «Плоти» (Одеса: Маяк, 1968), коли з неї вилетіло більше половини віршів. До речі, цією збіркою я разом з Борисом Олійником, Романом Лубківським, Петром Осадчуком, Маргаритою Малиновською, Світлоною Йовенко та іншими молодими літераторами у 1968 р. представляв молоду українську поезію на IV всесоюзній нараді молодих літераторів у Москві, де ми були визнані найкращою з республіканських делегацій.

Проте тодішні ідеологи вчинили інакше. У 1969 р. було розіслано закритого листа ЦК КПУ, де моє прізвище фігурувало серед прізвищ ідейно хибних літераторів. Як результат – «Плоти» були вилучені з бібліотек, а рукопис нової збірки «Експромт» – з видавничого плану. А в 1972 р. (я тоді працював редактором Одеського облтелерадіокомітету) один з моїх колег-літераторів надіслав до Одеського обкому партії та обласного відділення КДБ листа, в якому звинуватив мене в «оголтелом буржуазном націонализме».

З допомогою Бориса Олійника («Старий, тобі треба щезнути бодай на два роки, аби про тебе забули») я поступив на Вищі літературні курси в Москві. Повернувшись за два роки, зрозумів, що мене не забули – збірки, що я їх подавав до видавництва, або відхилялися, або редагувалися до невпізнання.

Аби не плодити «калік», я почав роздумувати про зміну літературного жанру. Невдовзі написав повість «Ганнуся». Проте й вона була прийнята в багнети. Тож довелося самому перекласти її на російську і запропонувати московській «Детской литературе», де вона вийшла у рекордний строк, а мене оголосили продовжувачем традицій «Голубой чашки» самого Аркадія Гайдара. Аналогічна доля спіткала і казкову повість «Бухтик из тихой заводи», яка, до речі, була визнана однією з найкращих дитячих повістей Радянського Союзу. Українською ж мовою ці повісті побачили світ лише наприкінці існування СРСР. Забігаючи наперед, скажу, що окремою книжкою «Ганнуся» побачила світ 2012 р. у «Видавництві Старого Лева». Там же 2014 р. вийшло її продовження – «Ганнуся. В гості до лісовика».

Десь у середині 1980-х я замислив розкрити кілька маловідомих сторінок нашої історії. Виходив з того, що юне покоління повинне знати справжнє, а не нав'язане нам минуле. Я був переконаний, що наша історія нічим не поступається історії англійській чи французькій, не кажучи вже про американську чи російську.

У 1986 р. була написана повість-легенда «Сторожова застава» – розповідь про українського велета Іллю Муровця та його побратимів Олешка Поповича та Добриню Микитовича. У 2002 р. вона була удостоєна премії ім. Лесі Українки, а нещодавно за її мотивами було поставлено однойменний кінофільм.

Але понад усе мене цікавили початки становлення такого світового феномену, як українське козацтво. Перший роман – «Джури козака Швайки» – було написано у 1987 р. й опубліковано (в скороченому вигляді) у журналі «Однокласник».

Проте минуло 12 років, доки на неї звернув увагу видавець і власник уже легендарної «А-Ба-Би-Га-Ла-Ма-Ги» Іван Малкович. Він же наполіг, аби я написав продовження «Джур...». Тож у 2009 р. вийшли «Джури-характерники», а ще за рік – «Джури і підводний човен». Радий, що у 2012 р., вперше в історії літератури незалежної України ця трилогія для дітей здобула найвищу літературну відзнаку – премії ім. Т. Г. Шевченка. У 2015 р. вона стала тетралогією. Зараз кінокомпанія Медіастар працює над створенням фільму про джур, де я є одним зі сценаристів.

Найбільше клопотів було пов'язано з роботою над історичним романом «Сині Води», який закінчив десь у 2002 р. Я був настільки переконаний у важливості своєї праці, що поніс її до Комітету по пресі, а також в Інститут історії України, аби заручитися там підтримкою при виданні. Проте замість підтримки мене почали розпитувати, якими джерелами я користувався під час роботи, а також переконували, що своїм необережним твором я можу посварити Україну з північним сусідом. Тоді ж я і довідався, що за радянських часів були заборонені навіть згадки про битву на Синіх Водах. Адже в історії відома лише одна битва з татаро-монголами – 1380 р. на російському Куликовому полі. А всі інші, в тім числі і битва на Синіх Водах, що відбулася на 18 років раніше – то брехня і вигадки русофобів. Вдячний братам Капрановим, які видали цей роман у 2003 р., бодай і в дуже скороченому вигляді. Вдячний і інтернет-ресурсу «Літак-цент» та видавництву «Темпора», завдяки якому в 2011 р. побачили світ «Сині Води» у повному обсязі. Вдячний також агентству Бі-Бі-Сі та посольству Великої Британії в Україні, що відзначили цей роман як кращий твір України за 2011 р. У 2014 р. цей роман, адаптований для юнацтва, вийшов у видавництві «Навчальна книга – Богдан».

Я глибоко переконаний у тому, що в нас є два рівноцінно могутніх крила – історія та міфологія. Тож багато часу віддав і роботі над творами, де головними героями є персонажі з народних казок. Останнє, перероблене видання повісті «Бухтик з тихого затону» вийшло 2012 р. у видавництві «А-Ба-Ба-Га-Ла-Ма-Га». Нещодавно у «Видавництві Старого Лева» вийшло також перероблене і доповнене видання казкової повісті «Гості на мітлі». Готую до видання ще одну казкову повість – «Щирик зі Змієвої гори», яка була написана ще 2003 р. і має бути заключною книжкою своєрідної казкової трилогії.

Оце запропонував «Видавництву Старого Лева» невеличку повість для найменшеньких і чекаю, що з цього вийде.

ЛІТЕРАТУРНО-МЕМОРІАЛЬНИЙ БУДИНОК-МУЗЕЙ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Надія ОРЛОВА,

завідувач Літературно-меморіального будинку-музею Тараса Шевченка

Кожного, хто завітає до Літературно-меморіального будинку-музею Тараса Шевченка в Києві на провулку Шевченка, 8-а, колишньому урочищі Козине Болото, вразить своєю чарівністю та індивідуальністю дерев'яний будиночок із садибою в оточенні багатопверхових споруд.

10 листопада 1928 р. в будинку колишнього власника Івана Житницького було відкрито перший музей Шевченка, що відразу став своєрідним центром культурного, наукового життя столиці, а згодом – пам'яткою української історії та культури.

З історією садиби пов'язаний рік щасливого життя митця в Києві. Тут він квартирував із друзями – поетом О. Афанасьєвим-Чужбинським і художником М. Сажиним з весни 1846 р. до арешту – 5 квітня 1847 р.

Унікальною є і сама будівля, що залишилася єдиним зразком типового дерев'яного міщанського помешкання першої половини XIX ст. Зазирнувши в минувшину, пов'язану з розбудовою міста, помічаємо, що найменш заселеним був Старий Київ. У цій частині міста в основному мешкали не дуже заможні кияни: відставні солдати, дрібні чиновники, майстри-ремісники, небагате духовенство. З 1833 р. за генеральним планом Києва, що його розробив В. Беретті, місто почало змінювати своє обличчя.

Місцевість Козине Болото, де тепер майдан Незалежності, в першій половині XIX ст. входила до так званого нового форштадта, пов'язаного з розбудовою Нової Печерської фортеці. Будівництво велося за зразковими проектами, розробленими і затвердженими в Петербурзі. 1806 р. в Північній Пальмірі створено Будівельний комітет у Міністерстві внутрішніх справ, який затвердив «Положення про забудову міст», зокрема в Малоросії [10, с. 24–25]. Для Києва тоді розробили 15 зразкових проектів фасадів приватних будинків масової забудови. Відповідно 1824 р. у Києві Тимчасовий комітет затвердив 3 категорії ділянок, «залежно від кількості погонних сажень землі по фронту вулиці <...> Кожна категорія мала певну кількість житлових (не рахуючи господарчих) споруд» [10, с. 25]. Саме під третю, найпоширенішу на той час категорію, підпадає будинок чиновника І. Житницького. У 1834 р. його дружина Ольга звернулася до комітету з проханням дозволити будівництво [7, арк. 9–12], а 1835 р. будинок на Козиноболотській вулиці вже звели.

Після смерті І. Житницького у 1889 р. все його нерухоме майно успадкував син Іван, сплативши грошову компенсацію сестрам Ганні, Вірі та Марії. У 1900 р. садибу було поділено навпіл: одну частину – під № 8-б – придбав інженер шляхів спо-

лучення А. Тильгін, а другу з будинком у 1906 р. придбала С. Петерсон [11, с. 136]. Незважаючи на те, що його населяли різні люди, мешканці берегли пам'ять про Шевченка. Ще у 1870-х, як згадував професор А. Степович, вихованці колеги Павла Галагана приходили сюди на екскурсію [5, с. XI–XII].

На початку XX ст., за радянської влади, у Києві з'явилася нова генерація дослідників: Ф. Ернст, В. Кричевський, М. Бойчук, П. Зайцев, М. Новицький, С. Єфремов, В. Міяковський. Саме вони визначили напрями у розвитку українського архівознавства, історії, мистецтвознавства, музеєзнавства, шевченкознавства, вирізняючись широтою своїх поглядів, занять і дослідницьких інтересів. Знавець київської архітектури, мистецтвознавець Ф. Ернст уклав реєстр історичних пам'яток Києва, до якого в 1918 р. було внесено й будинок на Козинці. За часів гетьманування П. Скоропадського він порушив перед Українською академією наук питання про збереження будинку як пам'ятки історії та культури.

У 1923 р. професор Київського художнього інституту В. Кричевський доручив своєму учневі Ф. Титаренкові зробити обміри будинку І. Житницького. Окрім цього, Ф. Титаренко зібрав спогади мешканців і брата колишньої власниці будинку С. Петерсон про перебування тут поета [11, с. 136], [18, с. 29–30].

У публікації 1925 р. [11, с. 136–138] В. Кричевський дав повний опис будинку й історію перебування в ньому Шевченка з приятелями, наголосивши на доконечній потребі створити меморіальну пам'ятку: «Треба довести його до ладу і зафіксувати, що в будинку жив Шевченко, і варто було б улаштувати будинок Шевченка на Козиному Болоті з хатою-читальнею, музеєм і т. п.» [11, с. 138]. Цю ініціативу підхопила Всеукраїнська академія наук.

У серпні 1925 р. Київський окружком ухвалив рішення про відселення мешканців із будинку, в якому жив Шевченко. Тут же було зазначено, що в приміщенні потрібно зробити ремонт і передати його Академії наук [6, с. 129].

На засіданні Всеукраїнської академії наук 1926 р. С. Єфремов підтримав ідею створення музею в колишньому будинку чиновника І. Житницького: «Цей будинок повинен стати першим в Києві пам'ятником Шевченкові подібно до того, як в Ленінграді за такий пам'ятник О. Пушкіну вважають дім, де жив він і вмер» [8, арк. 2].

Згідно з рішенням від 4 листопада 1927 р., за сприяння Всеукраїнської академії наук приміщення передали до Київської філії Інституту Тараса Шевченка. У витязі з протоколу засідання президії Київського окружного виконавчого комітету IX скликання від 22 лютого 1927 р. зазначалося:

«Доручити Окркомгоспові реставрувати будинок № 3 на Хрещатинському завулку, де жив Т. Г. Шевченко, за рахунок кошторису 1926/27 року. Разом з тим доручити Секретаріатові ОВК, в погодженні з Комісією охорони пам'яток старовини та мистецтва при ВУАН, встановити форму дальшого збереження цього будинку» [17, с. 194]. В. Кричевський зазначав: «Тепер у будинку, де жив Шевченко у Києві, міститься меморіальний відділ Київської філії Інституту Т. Шевченка» [12, с. 67].

За проектом та під керівництвом В. Кричевського впродовж 1925–1927 рр. проведено ремонт і реставрацію будівлі, розроблено графічні проекти експозиції. «Кожна кімната Шевченкового будинку має призначення показати відповідний період поетового життя. Не відступаючи від розподілу кімнати за призначенням, що його ухвалила комісія, я поклав в основу оформлення сучасні принципи організації хатнього будівництва» [12, с. 67], – писав В. Кричевський. Кошти в розмірі 18 тис. крб виділили Київський окружний виконавчий комітет, міська рада та Народний комісаріат освіти (зокрема Упрнаука) [5, с. XIII–IX].

Після завершення реставраційних робіт у 1927 р. було встановлено меморіальну дошку з написом: «В цьому будинкові жив Т. Шевченко 1846 року» [5, с. XIII–IX]. Зауважмо, що це була вже друга меморіальна дошка, а про відкриття першої є запис у щоденнику С. Єфремова від 22 березня 1925 р.: «Прибавали мармурову дошку на будинкові, де жив Шевченко (на Козинці, чи по-теперішньому – на Хрещатицькому переулку, № 8-а). Вийшло неорганізовано. Нудно, не до ладу. На додачу на будинкові стільки наліплено глини, що гвинти йшли мов у тісто і довелося бігати по довші і ті теж не досягли до живого “тіла” будинку. Народу зібралося чимало і з цікавістю оглядали кімнатку, де перебував Шевченко: манісінька, напівтемна, стеля над самою головою» [9, с. 211–212].

4 листопада 1927 р. в будинку було влаштовано музей-виставку, через рік – Будинок-музей Тараса Шевченка, офіційне відкриття якого відбулося 10 листопада 1928 р.

Наукове керівництво здійснював В. Міяковський, який став першим директором музею і який на той час мав глибокі знання як архівіст, учений, шевченкознавець. Він був дійсним членом Інституту Т. Шевченка (нині – Інститут літератури ім. Тараса Шевченка НАН України), завідував кабінетом біографії митця та рукописним відділом [1, арк. 7]. Ось його спогад: «Сам я з 1926-го року протягом трьох років керував кабінетом біографії Шевченка <...> В кабінеті біографії підготовлялася так звана канва життя і творчості поета-майлера, розпочате було складання словника Шевченкових знайомих і спеціальна увага була приділена топобіографічним студіям, себто збиранню матеріалів про місця перебування Шевченка, обмежуючись на перші роки самим Києвом. Одним із об'єктів дослідження був і будиночок у центрі Києва, на так званому в шев-



**Фасад будинку Житницького,
що виходить на нинішній провулок Шевченка**

ченківські часи Козинці, або Козиному болоті, потім Хрещатинському завулку, а тепер Шевченківському переулкові, де в 1946 р. одне літо проживав Шевченко» [13, с. 189].

У 1927–1928 рр. до збирання матеріалів і створення експозиції музею, що їх здійснювали працівники Інституту Тараса Шевченка М. Новицький та В. Покальчук, долучилися академіки С. Єфремов та О. Новицький, професори А. Степович, В. Кричевський, П. Филипович, В. Базилевич, а також Ф. Красицький, завідувач Художнього відділу Всеукраїнського державного музею ім. Т. Г. Шевченка, Ф. Ернст та працівники Чернігівського державного історичного музею.

В. Міяковський зазначав: «Завдання меморіального музею – ілюструвати життя і творчість Т. Шевченка і фіксувати окремі моменти вивчення Шевченкової творчості, а також вшанування його пам'яті. Музей займав сім кімнат в першому поверсі та одну в мезоніні» [5, с. XV]. Тоді було визначено, що кімната і художня майстерня Шевченка містилися на мансарді [11, с. 138], [5, с. XV].

З роками поглиблювалася наукова і пошукова робота, розширювалася експозиція, збагачувалася колекція музею. Доповнює уявлення про Будинок-музей Тараса Шевченка рукописний список покімнатного переліку експонатів, що його уклав А. Терещенко, та фотографії експозиції (список зберігається в архіві ВУАН у США). Восени 1941 р. А. Терещенко став директором Будинку-музею [16, с. 5]. Через кілька днів після німецької окупації Києва він разом із дружиною рятував дерев'яне приміщення музею від пожежі, якою був охоплений Хрещатик. Будинок уцілів, тільки «від вибухів частково постраждали стіни, стеля (тріщини, обпадання тиньку і т. ін.) та вікна; деякі вікна зовсім вибиті з рамами, а в деяких повибивані лише шибки» [14, с. 4]. На початку Другої світової війни найцінніші експонати Будинку-музею Шевченка, зокрема меморії, було евакуйовано до Новосибірська [2]. Частину колекції, що залишилася у Києві, працівники музею замурували в одній із кімнат підвалу. А. Терещенко зумів у роки окупації не тільки зберегти експонати музею, а й примножити їх [16, с. 5].



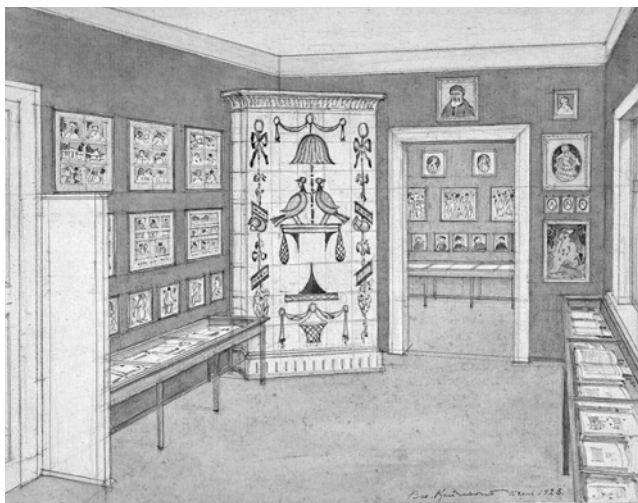
Художня майстерня Шевченка

Окупаційна влада контролювала цінності на території України. Відступаючи з Києва, німці 8 жовтня 1943 р. вивезли з Будинку-музею Тараса Шевченка 4 скрині та 7 ящиків цінних пам'яток наукового, культурного і національного значення, які опинилися в Познані й, за версією очевидців, були знищені під час бомбардування [15, с. 11–12]. Імовірно, деякі експонати із втраченої колекції до Будинку-музею в 1988 р. повернув мешканець м. Сочі А. А. Синенко. Матеріали зі штампами музею знайшов його батько, солдат радянської армії А. З. Синенко, на руїнах Кенігсберга восени 1945 р. [3].

А. Терещенку вдалося частину експонатів вивезти спочатку до Львова, потім до Німеччини і, нарешті, у 1951 р. до США. 2006 р. Українська вільна академія наук у США найцінніші матеріали, які врятувало подружжя Терещенків, передала до Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України [16, с. 2–24].

Відразу після звільнення Києва музей відновив свою роботу. У січні 1944 р. прийшли перші відвідувачі.

З 1966 р. Будинок-музей Тараса Шевченка – філія Державного музею Т. Г. Шевченка (нині – Національного музею Тараса Шевченка). У 1969–1973 рр. тут проведено комплексні реставраційні роботи відповідно до рішення Комісії Держбуду



Кохляна грубка з дивовижними птахами у меморіальній кімнаті Шевченка

УРСР поновити всі конструктивні елементи будинку. Проект реставрації розроблено під керівництвом архітектора Р. Бикової. Українське товариство охорони пам'яток історії та культури створило постійно діючу науково-консультативну комісію, до якої було залучено близько 80 відомих учених і фахівців. На окрему увагу заслуговує подвизницька робота тогочасної завідувачки музею М. Гайдучок. Реставрації передували всебічні наукові дослідження, натурні й археографічні. Трирічна творча співпраця державних і громадських організацій завершилася успішно, було здійснено історично вірогідну реконструкцію будинку, науковий колектив створив нову експозицію «Три приїзди Тараса Шевченка в Україну» [6, с. 131–132].

Сучасна експозиція вповні розкриває тему перебування поета і маляра в Києві у різні періоди його життя, насамперед мешкання його в будинку І. Житницького у 1846 р.

Переступивши поріг музею, відвідувач потрапляє на веранду, де відтворено інтер'єр побуту міщан середини XIX ст., зібрані тогочасні ужиткові речі киян в експозиційних кімнатах передають дух епохи.

За спогадами сучасників відтворено кімнату, в якій мешкав поет. Нині – це кімната на першому поверсі з двома вікнами, що виходять на провулок Шевченка. Особливу увагу тут привертає робочий стіл з унікальними експонатами: ручка, вороняче перо, чорнильниця, кавник, баклажка Шевченка, люлька, яку подарував йому М. Костомаров, український пояс, що його поет купував сестрі Катерині. Стіну прикрашає картина невідомого художника «Козак Мамай», за легендою, саме та, що розбухувала уяву малого Тараса в Кирилівці. Грубка із кахлями з дивовижними птахами, типові меблі XIX ст. допомагають відчутти атмосферу того часу.

На мансарді відтворено інтер'єр майстерні Т. Шевченка і М. Сажина 1846 р. Експонуються особисті речі Шевченка-художника: етюдник, розкладний стільчик, копія його мольберта, а також малюнки з київськими краєвидами Т. Шевченка й М. Сажина та літографії із зображенням куточків тогочасного міста. У двох невеличких кімнатах на мансарді – ужиткові речі киян середини XIX ст., а також диван – копія того, що був у майстерні Шевченка в Петербурзі (відтворено за аквареллю О. Сластіона), поетів годинник (типологія з майстерні в Петербурзі). У книжковій шафі, виготовленій за ескізами В. Кричевського для першої експозиції музею 1928 р., експонуються книжки, періодичні видання з бібліотеки Шевченка.

В експозиції Будинку-музею представлені також парусиновий костюм поета, дві сорочки – одна часів заслання, друга – подарунок сестри Ярини, його малярське та гравіювальне приладдя, «Кобзарі» з дарчими написами автора.

Мешкаючи в будинку І. Житницького, поет упорядковував рукописну збірку «Три літа», написав балади «Лілея» та «Русалка», разом із М. Сажиним працював над художнім альбомом з умовною

назвою «Види Києва». Як офіційний співробітник Київської археографічної комісії Шевченко в цей час побував у Київській, Чернігівській, Полтавській губерніях, на Поділлі й Волині, брав участь у розкопках могили Переп'ят (Перепет), нині це Фастівський район Київської області. 27 листопада 1846 р. Шевченко подав прохання зарахувати його на посаду вчителя малювання Імператорського університету св. Володимира, після перемоги в конкурсі клопотання було задоволено. Проте попрацювати в університеті не довелося. 5 квітня 1847 р. Шевченка заарештували у справі Кирило-Мефодіївського братства і відправили до каземату в Петербурзі.

Унікальна фондова колекція музею, раритетами в ній є близько 200 особистих речей Шевченка, також офорти, автографи, фотографії, першодруки творів поета, акварелі М. Сажина, гравюри краєвидів Києва та світлини XIX ст., роботи митців на шевченківську тематику, твори декоративно-ужиткового мистецтва.

Невід'ємною частиною експозиції музею є садок, де росте стара понаддвохсотлітня шовковиця, сучасниця Шевченка, – єдине дерево, що збереглося з тих часів. У 1946 р., з нагоди 100-річного ювілею перебування митця в цьому будинку, в садібі встановлено погруддя поета роботи скульптора Г. Петрашевич.

У Будинку-музеї Тараса Шевченка працює досвідчений колектив. Окрім поповнення й збереження музейної колекції, він займається науково-дослідною роботою. Наукові співробітники писали статті та коментарі до «Шевченківської енциклопедії» (в 6-ти томах), «Повного зібрання творів Т. Шевченка» (у 12-ти томах), бібліографічного покажчика «Шевченко-художник» (у 2-х томах), видань «Згадайте, братія моя...»: Київ Тараса Шев-

ченка» та ін., досліджують й уточнюють питання перебування Шевченка в Києві, у соціокультурному просторі міста XIX–XXI ст. Ведеться активна робота з різними категоріями відвідувачів. У музеї відбуваються інтелектуальні зустрічі «У Шевченковій оселі на Козиному Болоті», які об'єднують киевознавців, науковців, викладачів вишів, архітекторів, колекціонерів, мешканців Києва довкола вивчення малодосліджених чи проблемних питань шевченкознавства і киевознавства; тематичні й інтерактивні екскурсії, пішохідна екскурсія «Шевченківський Київ»; концерти, вечори, виставки; майстер-класи з вишивання, витинанки, флористики, шовкографії, петриківського розпису та єдиний в Україні майстер-клас «Тарасова наука», під час якого відвідувачам розповідають про систему навчання в дяківській школі XIX ст., показують письмове приладдя Шевченка, охочі можуть спробувати писати гусячими перами, використовуючи чорнило з бузини, за зразками правопису XIX ст., ознайомитися з «Букварем южнорусским».

Сюди варто прийти, щоб глибше пізнати щасливий київський період життя українського поета-пророка, зримо відчутти особливу атмосферу київського помешкання XIX ст., що збережене в історичному центрі міста. Кожен, хто завітає до Шевченкової оселі, знайде тут «осередок духовності нашої, джерело живлюче і храм Шевченкової планети» [4, 04.05.2009]. Недаремно Г. Стефанова написала: «Цей простір, ця атмосфера завжди була для нас камертоном. Саме тут кожен із нас шукав своє відчуття Шевченка. Неповторне. Імпульсивне. Суб'єктивне. Таке, що спонукає до творчості. Я вдячна колективу музею, що відтворює і тримає атмосферу шляхетності, високого духу й водночас затишку і любові» [4, 08.04.2008].

Література

- Будинок-музей Шевченка. – Інв. № 767/12, н-д. – Арк. 7.
- БМШ. Акт звірки наявності № 25 від 25.03.1942 р. Новосибірськ.
- БМШ. Акт № 8 від 08.07.1991 р.
- БМШ. Книга вражень. 2007–2016 рр.
- Будинок-музей Шевченка у Києві 1928. Путівник. – К., 1929.
- Гайдушок М. До історії будинку-музею Т. Г. Шевченка у Києві / М. Гайдушок // Питання шевченкознавства: Т. Г. Шевченко і його сучасники. – К.: Вища школа, 1978.
- Державний архів м. Києва. – Ф. 19. – Оп. 4. – Од. зб. 13.
- Державний архів Київської області. – Ф. 112. – Оп. 1. – Од. зб. 1624.
- Єфремов С. Щоденники 1923–1929 / С. Єфремов. – К.: Газета «Рада», 1997.
- Карпенко О. Будинок, де жив Тарас Шевченко / О. Карпенко // Науковий світ. – 2009. – № 2. – С. 24–25.
- Кричевський В. Будинок, де жив Т. Г. Шевченко у Києві / В. Кричевський // Україна. – К., 1925. – № 1–2. – С. 136–138.
- Кричевський В. До художнього оформлення будинку Т. Шевченка / В. Кричевський // Глобус. – 1928. – № 5.
- Міяковський В. Недруковане й забуте / В. Міяковський. – Нью-Йорк: Українська вільна академія наук у США, 1984. – Т. I.
- Нове українське слово. – 1941. – 23 груд. – Ч. 8. – С. 4.
- Повернуті шевченківські раритети. – Дніпродзержинськ, 2010. – С. 11–12.
- Скрипка Т. До історії шевченківських раритетів / Т. Скрипка // Новини з Академії. – Нью-Йорк: Українська вільна академія наук у США, 2007. – Ч. 31: Спеціальний випуск. – С. 2–24.
- Т. Г. Шевченко у документах і матеріалах. – К.: Держ. вид-во політ. л-ри УРСР, 1950.
- Титаренко Ф. Довідка про Будинок-музей Т. Г. Шевченка в Києві / Ф. Титаренко // Архітектура Радянської України. – К., 1939. – № 5. – С. 29–30.