

Навчання української мови у Польщі

Багато хто з нас під час різних дискусій стверджує, що освіта (піклування за неї, її розвиток) має бути чи не найголовнішим завданням українських громадських організацій. Тобто — всіх, хто у тих же організаціях працює і їх творить. Бо, — яке виховання молодого покоління, — така й наша майбутність. Гарно, що це собі усвідомлюємо. Однак — оскільки у поглядах теж є слова, а інколи — лише слова — ця наша перспектива якоюсь привабливою й оптимістичною занадто не зарисовується.

Допомога вчителям

В останній період (декілька останніх років) зуміли ми багато дечого зробити. Між іншим, відійти трішечки від суто культурної програми — в користь просвітницьких заходів. Нагадаю лише: три науково-практичні конференції у Щецині, подібно в Перемишлі, одна в Гурові, організованих відділом ОУП (Щецин) або консультантами української мови в тих двох останніх випадках. Отже — на практиці виробляємо якусь концепцію праці з вчителями і для вчителів. Щось корисного воно повинно з цього виникнути на завтра. Може бути — три-чотири регіональні зустрічі вчителів у шкільному році. Та безумовно — організований циклічно Конгрес української освіти в Польщі. Коли до цього добавимо менші зустрічі, організовані консультантами для вчителів зі свого регіону — картина освітянських заходів заповнюється. Менші — не значить гірші чи менше вартісні. Виникає запитання: а що ж із тими вчителями, які методичної допомоги позбавлені (Познань,

м. Валч, Польща

Варшава, Вроцлав, Зелена Гора, Краків, Люблін, Білосток)? Значить — є ще багато роботи. Пам'ятаючи нелегкий шлях, який довелося пройти, щоб штати методистів були в Гданську й Перемишлі — аж дух перехоплює. Однак — іншої дороги, здається, на сьогодні немає.

Школи, рівень

Зараз (2013/2014) працюють в Польщі початкові школи з українською мовою навчання в Бартошицях та Білому Борі та одна двомовна в Перемишлі. Подібно — три гімназії з українською мовою навчання (Бартошиці, Гурово, Білий Бір) та дві двомовні — Лігниця та Перемишль. Два ліцеї з українською мовою навчання — Гурово, Білий Бір та два двомовні — Лігниця і Перемишль. У 2011/2012 р. відкрито українські класи в Більську-Підляському. Отже, зараз у нас всіх суто шкільних закладів (враховуючи Більськ) — 12 + 2. Ніби є краще. Але, все ж таки, співвідношення кількості шкіл до міжшкільних груп навчання — це всього лише 7,10% — значить, найбільш ефективна форма навчання мови (окрема школа) — це всього сім відсотків закладів. Добре те, що ці школи тримають добрий рівень навчання, про що засвідчують результати різних екзаменів. Проблема не в рівні шкіл — мала кількість учнів у тих закладах, проведена реформа програмних основ (і кількості годин навчання окремих предметів) призводять до того, що неможливою є організація спеціалізованих класів (відділів). Це, в свою чергу, є одним із елементів, які вирішують про те, чи піти

в українську школу, чи ні. А мала кількість учнів спеціалізованих класів відчиняти не дозволяє. І призводить до фінансових ускладнень (школи фінансуються за кількістю учнів). І тупик...

Міжшкільні групи навчання (пункти)

Існують у 155 школах Польщі. Становлять 91,72% всіх закладів, в яких наші діти вчать-ся рідної мови (школи — 7,10%, класи при польських школах — 1,18%). Школи й пункти працюють в 11-и польських воєводствах: Західнопоморському, Поморському, Вармінсько-Мазурському, Підляському, Люблінському, Підкарпатському, Малопольському, Долішньосілезійському, Любуському, Великопольському, Мазовецькому. Попри те, що рішуча більшість українських школярів — вже майже 80% вчиться рідної мови у цій формі — надалі якось не вміємо подбати про них (дітей та вчителів). А шкода, бо добрий пункт — це бали і для найближчої української школи, оскільки з пунктом вона працює. Результати проведеного мною опитування засвідчують, що 75% учнів українських шкіл — це бувші відвідувачі навчання, зорганізованого в формі пункту навчання. Є про що подумати. Але подумати не в спосіб: дайте нам учнів...

Програми, підручники

Слід пам'ятати, що більшість програм та підручників, які використовуються у школах у Польщі (в тих, в яких зорганізовано навчання української мови) — вже неактуальна. Спричинилося до цього видання нового Розпорядження про програмну основу на всіх рівнях навчання — з грудня 2008 р. Поетапно введено ним зміни як в кількості годин, призначених на навчання предмету, так і ці, що стосуються змісту навчання.

Отже, висновок на сьогодні: не маємо ані програм, ані підручників, достосованих до вимог нового Розпорядження. Програмні основи — це лише вихідна база, на якій мають побудуватися як нові програми, так і підручники. Ці квестії регулює чергове Розпорядження польського відомства освіти. Програму навчання мови національної меншини, якою користуються в даній школі, допускає до дії директор школи — на внесок вчителя (вчителів). Учителю може запропонувати також свою програму. Цей запис дуже істотний в ситуації, коли понад 90% закладів, в яких навчають

українську мову в Польщі — це міжшкільні групи навчання, в яких різні умови, середовище та своя специфіка.

Дещо по-іншому виглядає квестія дозволу на використання підручників у школах. Це надалі залишається прерогативою міністра. Видавець повинен зголосити підручник міністру. Далі йде процес оцінювання його експертами. Умовою допущення підручника до вжитку є отримання трьох позитивних оцінок: двох мериторично-дидактичних та однієї мовної.

Але — не бачу якось серед вчителів «охоти» ці авторські програми творити й писати. Проте, дуже часто чую: дайте нам, напишіть нам, складіть нам... Вибачте — ніхто за Вас краще їх не напише, краще за Вас не складе. І за Вас не зробить.

Проблеми

Є й успіхи, є й проблеми. І названі вище не є нічим надзвичайним і найбільш суттєвим у наших освітніх буднях. Це те, що тривожить серйозно сьогодні, це стереотипи, які прилипли до наших шкіл — мовляв, вони погані, слабкі і т.п. Годі черговий раз спростовувати. Нехай це роблять самі школи. Але в цьому контексті головне: чому школи про себе (і свої успіхи) заявляють раз від великого дзвону? Хто повинен про себе задбати?...

Те, що, між іншим, виникло в опитуваннях молоді — це слабкий маркетинг наших шкіл. Зовсім не проблема в демографічній кризі — ця відповідь (як причина малої кількості учнів) ставиться молодими людьми щойно на 5–6 місці. Перше місце — це відповідь: низький рівень шкіл — понад 16% опитуваних. Інші причини, на які вказує молодь — відсутність атракційної оферти, погані вчителі, брак спеціалізованих класів, конфлікти в школі, невідповідне положення школи, фінансова неспроможність батьків, брак гуртожитка, неохота батьків «здати контроль», антиукраїнське ставлення середовища, закриття шкіл лише для українців, страх перед польськими сусідами, брак підтримки священниками, брак підтримки вчителями з пунктів навчання, вказування лише на народні ансамблі, а не на рівень школи, тиск на танці та спів, а не на предмети, з яких треба складати іспити, страх перед гуртожитком, зниження рівня танців, «батьки не пускають», оцінювання «за прізвище».

Йдучи слідом за тими ствердженнями — в багатьох випадках — оправданими, я зосереджуся на цих «ментальних» чинниках. Бо,

якщо їх усвідомити собі, то можемо дійти до висновку, що більшість проблем — в нас, і їх можна доволі просто вирішити. Коли їх, звичайно, усвідомити. Що найважче.

Отже, між нами немає комунікації. Це основне. Звичайна спроба попросити яку-небудь інформацію вимагає витримки і незвичайної прискріпливості. Звичайна спроба заохотити до дискусії — там, де місце для неї — зараз викликає ледь не ворожість.

Ми закриті. Не вміємо думати категоріями загальними, зосереджуючись на своєму місцевому (дай Боже) регіональному рівні. Безперечно — важливе одне й друге. Про це мусимо знати. Певні речі можливо розв'язати лише на центральному рівні. Певні — на регіональному. Щоб це спрацювало — мала би бути комунікація. І своєчасна інформація. А то ми — як та дівка до весілля — і хотіла б, і боїться...

Вчімо дітей патріотизму. Не конче «кату-ючи» Шевченком. Тобто — не зловживаймо класикою, а будуймо здоровий «практичний» патріотизм. Пригляньмося — що хоче молодь, чим цікавиться, які в неї погляди. Маємо будувати позитив — не образ українця-невдахи, якого всі били. «Ми ж такі бідні...». Де треба —

Кличка. Хіба що хтось вважає, що все гаразд, і інакше, як до сих пір — не можна.

Інше

Що далі з дітьми громадян України, яким відмовлено вчитися рідної мови на рівні учнів — громадян Польщі?

Чи вдасться українцям Підляшшя створити окрему українську школу?

Чи українці Варшави переконаються в потребі української школи?

Чи українці Ольштина переконаються в потребі української школи і переборють страх та відкинуть комфорт «нічого нероблення»?

Чи вдасться покликати консультантів там, де їх немає? Чи, може, наполягати на творенні центру для меншин?

Чи програми, вкінці, напишуться?

Чи ми готові перебрати деякі школи в свої руки (*vide* Мокре)? Чи будемо готові, коли прийде час?

Чи «пробудиться» УВТ?

Чи місцеві громадські структури, вкінці, стануть допомагати вчителям із пунктів?

Чи зрозуміємо ми, що ніхто за нас самих нічого не зробить?



Актуальне

Людмила Павлюк

Українсько-російські
інформаційні війни:
афекти, сценарії,
комунікативні практики

Термін «українсько-російські інформаційні війни» належить до звичних, часто вживаних зворотів у мас-медійному дискурсі аналізу державотворчих процесів. Українсько-російська конфронтація в інформаційному просторі розгортається на тлі конфлікту стратегічних інтересів держав: з одного боку — прагнення української сторони зміцнити програму самостійного, поза полем гравітацій Росії, розвитку, а з іншого боку — намагання Росії утримати Україну в орбіті своїх впливів, поновити символічну потугу колишньої імперії через синхронізацію політичних стратегій на пострадянському просторі. Ряд сенситивних залежностей — на зразок «газового», «кримського», «мовного» питань — робить Україну відкритою й вразливою для інформаційного пресингу з боку Росії.

Вислів «інформаційні війни» має напівметафоричний характер, адже війною у мас-медійному дискурсі може бути назване будь-яке зіткнення чи конфлікт інтересів. А з іншого боку, існує намагання політологів і комунікологів укладати цей вислів у виразно означені термінологічні рамки. Георгій Почепцов пише про «інформаційні війни» як вид дестабілізаційних технологій, суть яких полягає у «досягненні домінування на символічному полі, оскільки саме воно є полем інтерпретації фактів». Ареною боротьби в інформаційній війні стає масова свідомість, знаряддям — «комплекс заходів інформаційного впливу», а метою — «зміна поведінки людей та нав'язування їм цілей, що не входять до їхніх інтересів» (Т. Березовець).

доцент факультету журналістики
кандидат філологічних наук
Львівського національного університету
імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Проміжною ланкою між концептами інформаційної війни як жорсткої, але риторичної за суттю техніки домінування, та війни у властивому сенсі наступально-оборонних дій став концепт *кібервійни* — інформаційних диверсійних операцій, спрямованих на виведення з ладу комп'ютерних інфраструктур супротивника, заволодіння базами даних чи блокування роботи національних інформаційних систем. Найбільш відомі прецеденти кібервоєн початку XXI ст. — атаки російських хакерів проти державних і корпоративних мереж комп'ютерного зв'язку в Естонії у 2007 р., конфліктним тлом для яких стали міждержавні непорозуміння з приводу переміщення меморіалу радянським воїнам; блокування комп'ютерних систем у Грузії перед початком російсько-грузинської війни 2008 р.; атаки корейських хакерів у 2009 р. на веб-сторінки державних та бізнесових інституцій США — держказначейства, Міністерства транспорту, Нью-Йоркської фондової біржі, Пентагону¹.

Кібервійни зазвичай належать до технічних стратегій, операційних аспектів загального інформаційного чи/і мілітарного протистояння між державами або геополітичними групами. Інформацію про корейських хакерів світові медіа подавали у модальності припущення, але її важко було спростувати на тлі офіційно поширюваних у Пхеньяні політичних заяв про

¹ *Some Recent Cyber Attacks*, <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2009/07/08/AR2009070801981.html>.

наміри «стерти Сполучені Штати із лица землі». Кібератаки, авторство яких приписували Росії, мали виразно окреслений контекст експансивних геополітичних стратегій — відновити економічне й політичне домінування Росії на колишніх радянських територіях, апробувати силові інструменти впливу на міжнародну політику пострадянських держав.

Інформаційні війни покладають на їхніх учасників набагато жорсткіші завдання, аніж для порівняння, інформаційні кампанії. Головною імплікацією військового становища, нехай інформаційного, є право на агресію і безкомпромісна, безцеремонна настанова стосовно методів, які можуть бути як завгодно цинічними, бо ж *a la guerre com a la guerre* — на війні як на війні. У разі інформаційної війни йдеться про завдання реальної політичної, економічної, моральної шкоди супротивному таборові — тому це справдешня *війна*, боротьба на знищення, але поняття жертв і деморалізації супротивника не передбачає прямих фізичних втрат — тому це *лише інформаційна війна*.

У такому форматі *лише інформаційної війни* — напруженому, екстремому за періодичністю та інтенсивністю конфліктних спалахів, але все ж позначеному свідомо-підсвідомим униканням стадії насильства — розвивалися українсько-російські стосунки упродовж епохи незалежності. Прикметно, що в українському мас-медійному дискурсі назви елементів сценарію війни, — такі як *зброя, учасники конфлікту, перемоги і поразки*, — використовують і в метафоричному, і в буквальному сенсі. Буквалізація образу війни та його елементів у дискурсі сигналізує, як правило, про наближення конфлікту до екстрених меж — тієї стадії у стосунках сторін, на якій виникає загроза збройних сутичок між ними, починається активування військових потенціалів.

Інформаційні війни епохи незалежності мали різний ступінь тяжіння до переходу пропагандистських, економічних, дипломатичних методів з'ясування стосунків між державами до силових сценаріїв, демонстрації мілітарних намірів. Популярні медіа, зокрема преса з нахилом до сенсаційності, фіксували стани очікування фізичних силових дій із певним, а іноді суттєвим випередженням стосовно реальності. І у випадку із ситуацією довкола Тузли 2003 р., і у випадку газової війни 2006 р. мас-медіа вносили до переліку прогнозів можливість військового перебігу конфлікту: «Сьогодні Україна вперше стоїть на порозі

реального збройного конфлікту»²; «Як виграти у Росії? На жаль, експерти припускають перехід „газового“ конфлікту у військове протистояння» (Е, 5–12 січня 2006).

Інформаційна війна з приводу позиції України у зв'язку з військовими діями Росії на Кавказі перевершила за радикальністю бачень і, відповідно, емоційною напругою попередні епізоди політичного та інформаційного протистояння. Але попри драматичний пафос конфлікту-2008, і у цьому разі еволюційною функцією українсько-російських інформаційних протистоянь стало підтвердження статусу української незалежності й намагання надати завершеності інституційним основам і стратегічним доктринам держави.

Тематичні, інформаційні приводи українсько-російських віртуальних воєн протягом епохи незалежності, попри різницю форм і сценаріїв, позначені спільністю вектора внутрішніх сенсів — дистанціювання зовнішньополітичних стратегій та громадянських ідентичностей України й Росії. Основні гострі теми суперечок і причини оголошення інформаційних військових станів у 2001–2011 рр.: територіальна цілісність, кордони, претензії щодо територій; статус регіонів; посилення прозахідного курсу України, інтеграція у світові структури, зокрема плани стосовно вступу України до НАТО та ЄС, статус Чорноморського флоту; історична спадщина, символіка, Голодомор; мовне питання в Україні.

Хронологію прецедентів і епізодів у літописі українсько-російських інформаційних воєн другого десятиліття незалежності репрезентують декілька основних, тісно пов'язаних між собою, тематичних рубрик:

☑ *територіальні конфлікти, тема цілісності держави:*

✓ 2003 — конфлікт навколо острова Тузла; громадянська і мас-медійна мобілізація в Україні у відповідь на заяву глави адміністрації президента Росії А. Волошина про готовність «зробити усе можливе і неможливе», щоб «не залишити Україні Керченську протоку»;

✓ 2006 — російська Держдума ухвалила рішення стосовно розгляду питання про можливість передачу Росії півострова Крим;

☑ *геостратегічні орієнтири:*

✓ 2004 — інформаційно-психологічна кампанія дискредитації «прозахідного»,

2 Ю. Тишкун, В. Поліщук, *Тузла: останні метри миру*, «Поступ», 23–29 жовтня 2003.

«проамериканського» кандидата В. Ющенка та політиків національно-демократичного табору під час Помаранчевої революції;

✓ 2008 — інформаційне блокування політичних кроків України, спрямованих на вступ до Європейського Союзу³;

✓ 2009 — коментарі В. Путіна з приводу «малоросійської землі — України», які продемонстрували переконаність російського керівництва в його психологічному праві диктувати формат відносин з Україною;

✓ 2009 — відкритий лист і відео-звернення Д. Медведева до В. Ющенка, в якому російський президент покладає провину за конфлікти між двома державами на українську сторону і погрожує відтермінуванням приїзду російського посла до Києва;

☑ *економічні непорозуміння:*

✓ 2005 — «газова війна» проти України;

✓ 2009 — конфлікти з приводу поставок російського газу в Україну; негативна реакція Москви на угоду України з Євросоюзом про модернізацію української газотранспортної інфраструктури;

☑ *статус Чорноморського флоту Росії в Україні:*

✓ 2006 — «війна заяв» і загострення стосунків у зв'язку із переговорами про статус Чорноморського флоту; конфлікти з приводу інвентаризації об'єктів ЧФ Росії у Криму та права власності на маяки⁴;

✓ 2008 — конфлікти, спричинені участю військових кораблів ЧФ Росії у військових діях проти Грузії;

☑ *вступ України до НАТО, вибір військових стратегій:*

✓ 2006 — «десанти» російських політиків і громадських активістів у Криму під час антинатовських протестів на півострові; спорадичні римейки антинатовських кампаній у наступні роки;

✓ 2008 — заяви МЗС Росії про намір вжити «усіх заходів», щоб не допустити вступу України до Північноатлантичного блоку⁵;

☑ *інтерпретації історії:*

3 С. Величенко, *Російська інформаційна війна проти перспективи членства України в ЄУ*, 23 червня 2008; <http://www.zgroup.com.ua/article.php?articleid=837>.

4 М. Касьяненко, *Маяки конфліктів*, «День», 17 січня 2006.

5 *Расширение НАТО за счет Украины и Грузии вынудит Москву принять меры военного характера*, 8 квітня 2008; <http://news.bigmir.net/article/world/28033/>.

✓ 2010 — твердження В. Путіна про основну заслугу Росії у перемозі в Другій світовій війні, обґрунтоване «аксіоматичною» тезою «Росія — країна переможців»⁶.

Окрему хронологічну лінію складають інформаційні сюжети, які стосуються *етнічно-мовних конфліктів*, проблеми «захисту прав російськомовного населення». Увага до культурного складника міждержавних стосунків ніколи не згасала, адже тема культурно-мовної близькості виступає найважливішим елементом обґрунтування російської інформаційної присутності в Україні. У 2008 р. актуальність цієї теми у черговий раз поновив коментар департаменту інформації російського зовнішньополітичного відомства: «до питання про російську мову в Україні треба підходити із врахуванням законних прав та інтересів мільйонів громадян України, які вважають її своєю рідною чи використовують у повсякденному житті»⁷.

Хронологія, тривання, зміст та інтенсивність українсько-російських інформаційних «військових дій» у перше десятиліття міленіуму, а особливо в 2005–2008 рр., на «піковому» етапі спроб реалізувати доктрини євроатлантичної інтеграції і відповідного зростання зовнішнього тиску, тісно пов'язані з активуванням діяльності проросійських організацій, ліво-радикальних партій та інших не достатньо інтегрованих у субстрат української «політичної нації» та «громадянського суспільства» ідеологічних утворень всередині країни.

Протести, що їх періодично ініціювали маргінальні в загальноукраїнському масштабі, але впливові за локальними мірками сили, мали своїм завданням демонструвати обґрунтованість заявок Росії на корекцію українських геополітичних стратегій:

◇ 2006, 2007, 2008 рр. — КПУ, ПСПУ і «Російський блок» проводять акції для зриву навчань «Сі Бриз»⁸;

◇ *серпень 2008 р.* — депутати міського зібрання Севастополя заявляли про готовність мешканців міста у будь-який спосіб, включно

6 *Путін вважає, що Росія у Великій Вітчизняній перемогла б і без України*, 16 грудня 2010; <http://www.unian.net/ukr/news/news-411729.html>.

7 *Москва назвала «форсированную украинизацию» нарушением прав граждан*, 16 червня 2008; <http://news.bigmir.net/article/ukraine/35805/>.

8 *КПУ, ПСПУ і «Русский блок» зірвали головну частину навчань «Сі Бриз»*, 24 липня 2008; <http://5.ua/newsline/232/0/52407/>.

з організацією живих щитів, перешкоджати можливій блоkadі російських кораблів з боку ВМФ України⁹.

Про інформаційні війни можна говорити як про активний дискурсивний супровід реальних конфліктів, який включає елементи артикуляції претензій, формули ідеологічного позиціонування, ідентифікацію цілей і пропозиції щодо практичних розв'язок конфлікту. Однак використання маніпулятивних лінгвістичних ресурсів може бути й відносно автономним, коли «наступальні» чи «оборонні» операції розгортаються переважно чи виключно у віртуальному просторі.

Існують як стратегії гіперболізації, інтенсифікації проблем через маніпулювання символами, конструювання екстрених визначень, так і протилежна риторична практика зниження статусу проблеми у громадській думці до рівня віртуальності. Масштаб об'єкта, який оголошено віртуальним, а отож позбавленим вартісності і перспективи, не має значення — це може бути явище (Помаранчева революція — це «не-подія», «подія-нонсенс») чи країна («Україна — не держава» — В. Путін¹⁰, «Грузія — віртуальний проект США» — С. Лавров¹¹).

Незалежно від міри переважання «реальних» чи симульованих приводів і колізій в інформаційних війнах, ці символічні події суттєво впливають на шліфування граней національної ідентичності та громадянської самосвідомості. Вперше це продемонструвала Тузла. Реальний фізичний привід цього конфлікту був мізерним, матеріальний вислід — практично нульовим, але масштаб текстогенного емоційного спалаху, спровокованого протистоянням, свідчив про особливу вагу теми кордонів для етноідентифікаційних процесів. Цілком закономірно, що російська сторона тяжіла до стриманого висвітлення проблем Тузли — переважно у фреймі ділової господарської операції: «Тут насипають чотирикілометрову дамбу, яка возз'єднає острів із Росією». Мовляв, «як добре, що

відновлюється коса, і зовсім незрозуміло, що там не подобається українцям»¹².

З української перспективи Тузла виринула і як символ вразливості української сторони стосовно російських вимог, і як вираз готовності України протистояти цим вимогам. Шалені пристрасті у мас-медіа, пов'язані з конфліктом навколо острова Тузла, фактично сформували *модель реакції українського суспільства на територіальну загрозу*. Гіперемотивні форми реагування привертали увагу всієї спільноти до потреби нормативного врегулювання конфлікту. Адже в інституційно-правовому сенсі суперечки з приводу Тузли стосувалися насамперед практичної проблеми невирішеного статусу Керченської протоки, а ширше — потреби делімітації і демаркації українсько-російських кордонів.

Так само, як і у випадку з Тузлюю, наступні інциденти, що опинялися у фокусі публічних обговорень, відтінювали міру невирішеності чергової нагальної проблеми. Українсько-російські інформаційні війни з приводу перебування кораблів російського Чорноморського флоту в Україні продемонстрували необхідність постійного діалогу сторін на рівні спеціальних комісій і, як очікували у 2006–2009 рр., — регламентації процедурно-господарських нюансів процесу виведення флоту. Під канонаду «газових воєн» проблема енергоносіїв поступово з політичної трансформувалася в економічну. Парадоксально, але Україна відчула не лише свою реальну залежність від російських енергоресурсів, а й можливість і перспективу гіпотетичної незалежності від них.

Публічний дискурс віднаходив неполітичні позитиви газового конфлікту через зміщення аргументу з політичної сфери у філософську, духовну, екологічну: «Я б на місці влади насамперед подякував Росії. За що? А хоча б за те, що згуртувала народ, підняла авторитет Президента Ющенка, який вже було знизився, за те, що вона своїм диктатом зробила актуальною проблему енергозаощадження» (А. Гальчинський, Е, 5–12 січня 2006). Українці розпрощалися з міфом про дешевий газ в обмін на добрі стосунки з Росією, але дізналися про багато альтернативних способів виробляти енергію і заощаджувати ресурси: «Енергія — з води та сонця» (Е, 16–23 лютого 2006), «І солома

9 Вооруженные силы РФ будут уничтожать все цели на море и воздухе близ побережья Абхазии, 11 серпня 2008; <http://korrespondent.net/russia/550530>.

10 Тимошенко ответила на слова Путина о том, что «Украина — не государство», 9 квітня 2008; <http://pravda.com.ua/ru/news/2008/4/9/74299.htm>.

11 РФ назвала Грузию виртуальным проектом США, 13 серпня 2008; <http://www.utro.ua/news/2008/08/13/93547.shtml>.

12 Ю. Тишкун, В. Поліщук, *Затишшя перед бурєю: російські медіа про конфлікт у Керченській протоці*, «Поступ», 23–29 жовтня 2003.

— джерело енергії» (Е, 16–23 лютого 2006), «У Бразилії — бензин із цукру» тощо.

Інформаційна війна з приводу позиції України у зв'язку з військовими діями Росії на Кавказі перевершила за напруженістю та серйозністю стратегічні імплікації попередніх протистоянь. Конфлікт «підважив» не одну проблему, а цілий їх комплекс. У загальній стратегічній «зв'язці» заторкнених 2008 р. питань — структуризація пострадянського простору з урахуванням євроатлантичних інтересів України, глобальна ідентифікація і напрями партнерства пострадянських держав. Події у Грузії стали приводом для трансляції простого, але змістовного меседжу: «Україна існує і має свої інтереси», «Україна має право на власне бачення». Критика позицій В. Ющенка у ході російсько-грузинського конфлікту була пов'язана з неприйняттям його безкомпромісності, категоричності в оцінках позицій Росії, а підтримка — із розумінням його логіки прямотинності й визначеності стосовно українських стратегічних цілей: «Ющенко сподівався, що своїм підкреслено гострим осудом Москви він поліпшить шанси своєї країни на вступ до ЄС і НАТО»¹³.

У 2009 р. фактуальне поле російсько-українських інформаційних воєн підживлювали й економічні конфлікти, і колізії ідентифікаційно-ідеологічного плану. Широкого розголосу в українській пресі набули висловлювання В. Путіна стосовно ексклюзивного права Росії визначати стосунки з «малою Росією». Не тільки ідеї традиційного дискурсу імперської зверхності до територій на «периферії», а й дискримінаційна лексика «забутих газет» видалися прем'єрові придатними для формулювання засад російської політики щодо України. Про амбіції Росії як монополіста на визначення курсу російсько-українських відносин В. Путін говорить із посиланням на щоденники Денікіна, під час відвідин цвинтаря Донського монастиря, де похований цей російський генерал, адепт «єдинонеделімства»: «Там у нього є міркування про велику та малу Росію, Україну. Він каже, що нікому не повинно бути дозволено втручатися у відносини між нами, це завжди було справою самої Росії»¹⁴.

13 *Европейские СМИ: Россия подпитывает политический кризис в Украине*, 8 вересня 2008; <http://korrespondent.net/ukraine/politics/579018>.

14 *Путін вичитав, що Росія сама розбереться з Малоросією*, 24 травня 2009; <http://www.pravda.com.ua/news/2009/5/24/95281.htm>.

Концептуально-мовний репертуар інформаційних воєн в українсько-російських конфліктах 2001–2011 рр. ґрунтується на принциповій концентрації емотивних елементів та максимальних контрастах позицій:

а) активування елементів *образу війни*: 1) на рівні метафоричному («нова газова атака Кремля», «енергетична окупація»¹⁵; 2) у модусі гіпотез, припущень, моделей: «А якщо завтра — війна?»¹⁶; «Раз плюнути! Ракетні війська Росії можуть знищити інфраструктуру всіх обласних центрів України за одну добу»¹⁷; 3) у модусі передбачень чи реальних очікувань: «Україну попереджають про можливість повторення грузинського сценарію»¹⁸; «Американський дипломат: „Росія напала на Грузію — наступною буде Україна”»¹⁹.

Засоби масової інформації зазвичай посилюють прогностичні модуси, і звичка згущувати фарби при коментуванні рівня загроз зростає пропорційно до сенсаціоналістського спрямування медіа, але, з іншого боку, суспільство має бути вдячним своїй публічній сфері за пильність у моніторингу безпеки і репрезентацію широкого спектру поглядів, включно з найбільш екстремними;

б) *концептуалізація військового Ми-Вони становища на глобальних рівнях*. У час розгортання «газового конфлікту» 2006 р. Юрій Оробець, член паливно-енергетичного комітету парламенту, коментував економічні протистояння між двома сусідніми державами як вираз набагато більш глобальних рівнів протиборства: «Це геополітичний конфлікт між Україною і Росією та початок нового стратегічного наступу Російської імперії на цілу Європу. [...] Ширший результат: всі європейці мають усвідомити свою залежність від

15 *За флотським пактом — енергетична окупація?*, «Дзеркало тижня», 24–29 квітня 2010.

16 О. Куцій, *А якщо завтра — війна?*, «Експрес», 14–21 серпня 2008.

17 І. Коваленко, О. Куцій, *Раз плюнути! Ракетні війська Росії можуть знищити інфраструктуру всіх обласних центрів України за одну добу*, «Експрес», 14–21 серпня 2008.

18 *Україну попереджають про можливість повторення грузинського сценарію*, 11 серпня 2008; <http://www.pravda.com.ua/news/2008/8/11/79789.htm>.

19 *Американський дипломат: «Росія напала на Грузію — наступною буде Україна»*, 11 серпня 2008; <http://censor.net.ua/go/offer--ResourceID--92122>.

російських енергоносіїв, відчути свою уразливість до волюнтаристських заходів Москви...»²⁰;

в) виписування Вони-образу на основі пейоративних ідеологічних кліше: «імперська політика Москви», «намагання повернути Україну в статус керованої через посередників васальної території Кремля», «волюнтаризм російських політиків», «імперіалістична політика колишньої союзної домінанти»;

г) ланцюгова реакція перегляду договорів та відповідні дискурси *історичних порохунків*. Коли у 2006 р. віце-прем'єр-міністр та міністр оборони Росії С. Іванов заявив, що Росія може переглянути договір 1954 р., згідно з яким Україна рішенням Микити Хрущова отримала Крим, тема дістала «симетричний» екстремний розворот в українських медіа: «Зрештою, якщо ставитися до цього серйозно, то чому переглядати саме умови 1954 р., а не таємний пакт Молотова–Ріббентропа, який фактично визначив територіальні межі сучасної Європи, один із поділів Речі Посполитої чи, наприклад, не вдатися в історію ще глибше та не переглянути давні межі Київської Русі? Звучить цілком абсурдно? Однак події останніх днів засвідчили, що часом зовсім абсурдні слова з Кремля можна почути на рівні серйозних заяв...»²¹;

г) стратегії інформаційного протистояння на рівні *дискредитації чужих і захисту власних символів* репрезентовані багатьма емоційними, красномовними епізодами. У лютому 2006 р. представники молодіжних організацій на Кримському півострові встановили українські прапори на маяках, які на той час уже було оголошено власністю України. У відповідь російські морські піхотинці, які перебували на кримському маяку «Херсонський», зірвали й пошматували український прапор (Е, 16–23 лютого 2006); липень 2008 р. — акти вандалізму у Севастополі: представники проросійських організацій зірвали і скинули в море меморіальну дошку, встановлену на честь 90-річчя підняття українського прапора на кораблях Чорноморського флоту (подія сталася в часи УНР);

д) громадянські акції і спонтанні вияви *публічної мобілізації*: у 2006 р. політично свідомі громадяни висловлювали свою позицію, розсилаючи есемески «Пам'ятай про Тузлу, газ,

терор НКВС...»; «Пора» проводила пікети «Не купуй російських товарів!» та ініціювала акцію «Маякни Путіну».

У серпні 2008 р. громадянська мобілізація, пропорційно до зрослої політичної напруги конфлікту, набула яскраво виражених мілітарних тонів і почала переходити з інформаційної у «практичну» стадію, засвідчивши небезпечну межу, до якої у цей час наблизилось російсько-українське протистояння. Демонстрацію готовності до фізичної особистої участі у конфлікті виявили проросійські організації на півдні — рада отаманів Криму оголосила про збір добровольців для допомоги Південній Осетії²²; українські праворадикали прореагували «симетрично», заявляючи про готовність, у разі потреби, оголосити набір волонтерів для підтримки Грузії у боротьбі за територіальну цілісність²³. До мобілізації проросійських ентузіастів українців долучилися політики у ранзі дипломатів. Російський консул у Харкові В. Філіпп під час зустрічі з ветеранами Донецької області передав, «за дорученням адміністрації президента Росії», подяку мешканцям східного регіону «за розуміння і підтримку позиції Росії» у конфлікті з Грузією із приводу Південної Осетії²⁴.

Українсько-російські інформаційні конфронтативні кампанії парадоксальним чином підсилювали і ефекти поляризації, і процеси консолідації «громадянського» сходу й заходу та груп еліт в Україні. Події російсько-грузинської війни стали однією з площин з'ясування стосунків між пропрезидентськими силами і позицією БЮТу: блок Ю. Тимошенко відмовився підтримати проект постанови зі засудженням військової інтервенції Росії на територію Грузії, і ця відмова від радикально-конфронтативного висловлення позиції української сторони коштувала групі

22 *Совет атаманов Крыма объявил сбор добровольцев для помощи Южной Осетии*, 11 серпня 2008; http://www.unews.com.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=94987&Itemid=19.

23 *Позиція Луганської організації ВО «Свобода» щодо втручання Російської Федерації у грузино-осетинський конфлікт*, 8 серпня 2008; <http://narodna.pravda.com.ua/politics/489c20e405ea6/>.

24 *Київ обурений заявами консула РФ у Харкові*, 2 лютого 2009; <http://www.newsru.ua/arch/ukraine/02feb2009/genkonsool.html>.

20 А. Ганус, О. Стецишин, *Як виграти у Росії?*, «Експрес», 5–12 січня 2006.

21 Д. Джміль, *Росія погрожує забрати Крим*, «Поступ», 5–11 січня 2006.

підтримки Ю. Тимошенко гострих звинувачень із боку НУ-НС²⁵.

Традиційно для української драма-політики, різниця тактичних позиційовань спричинила емоційну війну заяв між представниками різних гілок української влади, від яких помаранчеві симпатки вкотре надаремно очікували співпраці та порозуміння. Чому позиція Ю. Тимошенко була неконфронтативною, стриманою, чи, як це формулювали опоненти-обвинувачі, — «незрозумілою»? Політолог Володимир Фесенко, пояснюючи мовчанку Тимошенко, називав як найперший резон її стриманості відповідальність за долю газових контрактів: «...По-людськи, політично, з урахуванням того, що її також пов'язують особисті дружні відносини з Саакашвілі, вона, звісно, на боці Грузії та самого Саакашвілі. Інша річ, що Тимошенко — політик. І вона чудово розуміє, що діяти слід дуже обережно. Вона не може ось так відверто себе позиціювати по-антиросійському, бо не вирішено питання щодо газу. І переговори незавершені, і є загострення відносин із Росією в економічній галузі. Фактично погіршення україно-російських відносин уже сталося. Я боюся, що проблеми ще будуть. Тимошенко, вочевидь, хоче мінімізувати ці проблеми. Принаймні, не хоче виглядати антиросійським політиком»²⁶.

Суттєвим для стратегічних розрахунків прем'єр-міністра було й намагання не відштовхувати російськомовних виборців України — і про це також згадували політологи. З іншого боку, у позиції російськомовних українців, зокрема мешканців східних регіонів, було би надто банально бачити лише безумовний рефлекс підтримки неконфліктної стосовно Росії лінії. Паралельно до поляризаційних процесів і на противагу їм, інформаційні війни з Росією підвищували рівень внутрішньої єдності суспільства, сприяли примиренню на лінії громадянської війни ідентифікацій. Вперше цей феномен стирання, ослаблення дихотомії «сходу-заходу» у ситуації зовнішніх загроз із подивом зауважили газетярі під час конфлікту навколо Тузли: «І в комуністів, і в донеччан миттєво прокинулася національна свідомість»²⁷. Підставою для таких висновків, мож-

ливо, занадто оптимістичних, стали коментарі російськомовних «східняків», які завзято полемізували з великодержавно-шовіністично налаштованими опонентами на форумах російських газет при обговоренні повідомлень про Тузлу.

І рівень інтернетизації, і рівень емоційної заангажованості українців під час російсько-грузинської війни 2008 р. виявився на порядок вищим, аніж у 2003 р., і численні «інтегровані», лояльні до держави представники російськомовного сектора українського громадянства радикально дистанціювали себе від проросійських інтерпретацій та ідентифікацій: «Регулярна армія Росії перебуває на території чужої країни і бомбардує її міста. Які ще можуть бути сумніви з приводу того, хто не має рації [кто не прав]?»; «Мені, росіянину [русскому], який мешкає в Україні, дуже не хочеться, щоб мене захищали Росіяни [Россияне]. Україна — моя країна. Я в ній живу і почуваю себе комфортно. Дякую, дорогі росіяни. Не треба!»²⁸.

Інтернет-комунікація у дедалі ширших масштабах ставала полем битви політичних позицій, і ця тенденція, властива україно-російським інформаційним війнам, збігалася з тенденцією до розширення комунікативних можливостей на глобальному рівні. Оглядач мережевих процесів Є. Морозов описував баталії у віртуальному просторі, пов'язані з захистом індивідуальних уявлень про національну гідність та геополітичну ідентичність, у термінах «цифрового націоналізму». Згідно з його інтерпретацією, для російського Інтернет-воїнства коментарі з приводу російсько-грузинської війни перетворилися на інформаційну війну з західними медіа загалом²⁹.

Із якими результатами виходила Україна з кожної ситуації інформаційного протистояння, розгляду конфліктних питань у режимі ідеологічної безкомпромісності? Очевидно, що сурми не грали і переможних маршів не було чути на честь українських перемог. Навпаки, в підсумкових коментарях стосовно найважливіших епізодів інформаційних воєн між Україною і Росією — Тузли-2003, газової війни 2005–2006 р., підтримки Грузії-2008,

25 Ї: *Рада раскололась об Россию*, 3 вересня 2009; <http://korrespondent.net/worldabus/573334>.

26 О. Яхно, Г. Хрипункова, *Уроки Грузії для України*, «День», 15 серпня 2008.

27 Ю. Тишкун, В. Поліщук, *Тузла: останні метри миру*, «Поступ», 23–29 жовтня 2003.

28 *В России уже заявили о готовности защищать «своих граждан» в Крыму*, 28 серпня 2008; <http://ru.proua.com/news/2008/08/28/160521.html>.

29 E. Morozov, *Russia/Georgia: War of the Web*, August 13, 2008; <http://www.opendemocracy.net/russia/article/russia-georgia-war-of-the-web>.

— українські медіа говорили про поразку української сторони.

Суперечливі оцінки результатів газового конфлікту 2009 р. певною мірою віддзеркалили об'єктивну складність ситуації, у якій перемогою можна було назвати досягнення відносних переваг і саму лише відсутність явної поразки. Іще більшою мірою оцінні різночитання угоди продемонстрували роз'єднаність української еліти у ставленні до стратегічного питання енергетичної безпеки. Надмір емоцій та пристрасності був породжений екстремним станом протистояння між «пропрезидентськими» і «протимошенківськими» силами, які використовували будь-які інформаційні приводи для зіштовхування політичних конкурентів із драбини влади. Отож діапазон оприлюднених думок про позитиви і негативи наслідків російсько-українського протистояння 2009 р. надзвичайно широкий: від «Ми знову програли Росії в інформаційній війні»³⁰, «Домовленості Тимошенко і Путіна означають капітуляцію Києва?»³¹ — до «Західні експерти кажуть, що Україна перемогла у газовій війні»³². Тижневик «Дзеркало тижня» вдався до природної у такій ситуації тактики стримано-компромісних оцінок: «Газові угоди, укладені цього тижня в Москві, — ніяка не „Перемога Росії“! і ніяка не „Перемога України“! Це компроміс. Де Тимошенко у росіян вирвала все можливе, а Путін зберіг за Росією все необхідне. „Головна вада компромісів у тому, що компроміси компрометують“. Небезпідставність цього висловлювання українському прем'єру дали відчутти і президент, і його секретаріат, і опозиція на чолі з Юрієм Бойком. Володимир Путін відчутти цього в Росії не дали. Нікому»³³.

Таким чином, найчастіше медіа фіксували наслідки російсько-українських інформаційних воєн у термінах втрачених, не здобутих чи не надто виразних перемог. Та все ж спалахи емоцій, які супроводжували конфліктні стани, та величезні масиви інформації, сформовані енергією протистоянь, мали важливий

еволюційний структуротворчий сенс. Епізоди українсько-російських інформаційних конфліктів набувають особливої значущості у контексті процесів увиразнення ідентичності, узгодження ідеальних стратегічних проєктів із реальними політичними кроками. На рівні держави тривав структурно-інституційний розвиток, а на рівні суспільства — зростало відчуття особистої психологічної причетності громадян до проєкту «Україна».

Навіть якщо інформаційна і фактична позиція України у конкретних епізодах міждержавного суперництва була далекою від триумфальної, сам процес тривання конфліктів — на противагу їх униканню будь-яким коштом — виконував позитивні функції стримування та противаг. Інформаційні війни перманентно демонстрували *готовність української сторони до опору і висловлення незалежної позиції*, сприяли опануванню логіки реальної паритетності. Адже психологічна рівність в українсько-російських стосунках фундаментально порушена, і полягає це насамперед у тому, що явищам рівноцінним, рівнозначущим за природою надають різної ваги. До прикладу, український родовід російського громадянина — це його глибоко приватна скромна справа, натомість російські корені та ідентичність українського громадянина — це глобальна, надзвичайної політичної ваги проблема, вмонтована у мотивації російської присутності та російських інтересів в Україні.

Однією з ініціатив, спрямованих на встановлення симетрії психологічних позицій сторін у російсько-українських контактах, була пропозиція Міністерства закордонних справ України 2009 р. провести спільний із російськими колегами моніторинг дотримання освітніх та культурних прав українців в Росії та аналогічних прав росіян в Україні. Російська сторона відмовилася проводити захід, адже не була жодним чином зацікавлена в тому, щоби нагадати про чималу кількість людей в Росії, пов'язаних із українським етнічно-культурним субстратом — а це 1,8 млн. згідно з переписом 2010 р. (й 10 млн. за неофіційними даними).

Проте заходи, які є конфронтативними стосовно ідей політичної репрезентованості українців в Росії і піднесення статусу й рівня самосвідомості української громади, влада Росії згодом реалізувала зі звичною для неї категоричністю. На початку 2011 р. пройшли обшуки в московській Бібліотеці української літератури, звідки відділ боротьби з екстремізмом МВС

30 М. Міщенко, *Мы снова проиграли России в информационной войне*, 5 січня 2009; <http://unian.net/rus/news/news-293481.html>.

31 *Договоренности Тимошенко и Путина означают капитуляцию Киева?*, 19 січня 2009; <http://www.unian.net/rus/news/news-295724.html>.

32 *Західні експерти і політики кажуть, що Україна перемогла у газовій війні*, 19 лютого 2009; <http://ua/story/174886/ad68c/4756>.

33 Ю. Мостова, *Компромис. І життя після нього*, «Дзеркало тижня», 24–30 січня 2009.

РФ вилучив книги, мотивуючи це необхідністю проведення психологічно-лінгвістичної експертизи; у жовтні 2010 р. було прийнято рішення про ліквідацію «Об'єднання українців Росії»; крім того, «рішенням Верховного суду Росії було задоволено позов Міністерства юстиції РФ, яке домагалось ліквідації Федеральної національно-культурної автономії українців Росії у зв'язку з „виявленням порушень в господарській діяльності”»³⁴.

Російські керівники не минали нагоди дати Україні відчуття її позицію об'єкта маніпуляцій (на протипагу статусу суб'єкта політики), чю долю вирішують залаштунково. На зустрічі членів Ради Росія–НАТО 4 квітня 2008 р. В. Путін у розмові із Дж. Бушем неофіційно, але однозначно дав зрозуміти, що у разі вступу до НАТО Україна може втратити цілісність³⁵. Сенсом інформаційних воєн для України за цих обставин було сигналізувати світові і народові про первинність власних інтересів. Війни у такій ситуації просто *не могло не бути*. Але вона залишалася *війною позицій*.

Гострі протистояння в інформаційному просторі є природним комунікативним тлом і супроводом процесів «цивілізованого розлучення». Кожен етап дистанціювання членів колишньої родини — поділ спільного майна (кордони і ЧФ), доля «спільних дітей» (статус меншин), а особливо перспективи майбутніх союзів — здатні загострювати афекти від реєстру звичайних сімейних чвар до емоцій «холодної війни». То про яку, здавалося б, цивілізованість ідеться? Відносна цивілізованість і відносні функціональні позитиви формату інформаційних воєн полягають у тому, що, хай би якими брутальними виглядали окремі епізоди пропагандистських атак, методи чорного піару та інформаційні диверсії у «тилу» супротивника, все ж інформаційні війни фактично слугують психологічним механізмом каналізації екстремі у своєрідний спосіб стримують використання набагато менш цивілізованих форм протистояння — справжньої війни, фізичного насильства.

У сюжетах українсько-російських інформаційних воєн останнього десятиліття вирізнялися й переплітались різні лінії — події

34 У Москві суд підтримав ліквідацію Об'єднання українців Росії, 1 жовтня 2011; <http://tyzhden.ua/News/32000>.

35 Тимошенко ответила на слова Путина о том, что «Украина — не государство», 9 квітня 2008; <http://pravda.com.ua/ru/news/2008/4/9/74299.htm>.

розвивалися і за логікою *шліфування міждержавних стосунків*, і за логікою *міжособистісного комунікування між лідерами обох країн*. У структурі генерування конфліктів можна виокремити різні рівні, це «багатошаровий» і «багатокнопковий» механізм.

Насамперед, в аналізі причин конфліктів природно бачити *різницю моделей ідентичностей*, що їх вибудовували Україна й Росія у пострадянський період. В інформаційні поля двох держав пострадянського простору закладено багато антагоністичних тенденцій. Національні ідеології колишньої метрополії і колишньої колонії приречені були на розвиток за принципом максимальних контрастів у ставленні до етнополітичних вартостей.

З іншого боку, цю дивергентну тенденцію підсилювали різниці в ідеологічних та психологічних профілях російського та українського лідерів. Керівники держав символічно висловлювали орієнтації колективних свідомостей. «Путінська політика» у дискурсі критичного аналізу українсько-російських стосунків мала значення «неоімперська політика Росії». Безперервна критика політики В. Ющенка в офіційному російському публічному дискурсі програмувала образ небажаної, неслухняної помаранчевої України.

«Особистою поразкою Путіна»³⁶ назвав молодий російський політик І. Яшин Помаранчеву революцію в Україні. Дискредитувати українського президента для російських високопосадовців означало принизити «помаранчеві» вартості. Із погляду завдань утвердження держави Україна на міжнародній арені та формування колективної свідомості нації, яка би гідно й усвідомлено підтримувала статус незалежності, «помаранчевий» президент виконував належну історично-символічну роль. Якраз принципова зовнішня політика була одним із найбільших (і, власне, одним із небагатьох) позитивів епохи Ющенка, який всерйоз трактував свою місію гаранта незалежності.

Але принциповість В. Ющенка увійшла в глибоку суперечність не лише з агресивно налаштованим стосовно його особи керівництвом Російської Федерації, а й із партнерами, які, дотримуючись на загал проукраїнської демократичної лінії у державній політиці,

36 В. Зілгалов, *Українська Помаранчева революція стала особистою поразкою Путіна, і він прагне помсти* (європейська преса), 27 листопада 2009; <http://www.radiosvoboda.org/content/article/1889594.html>.

не були готові до того, щоби особисто підтримувати високі рівні конфронтативності в стосунках із Росією. Переконаність Ющенка у тому, що Ю. Тимошенко підлягає покаранню за результати переговорів 2009 р., і фактична вдячність колишнього «помаранчевого» президента своєму наступникові за організацію судового процесу, належать до тих обставин, які руйнують можливість інтерпретувати тему українсько-російських інформаційних воєн другого десятиліття незалежності у героїчно-міфологічному ключі. Над цими колізіями навісає тінь одвічного прокляття, яке руйнує українські здобутки й посилює позиції конкурентів, — а власне дух незгод.

Якщо розгорнути метафору війни, то Ющенко в цьому фігуральному сценарії постає як доктринер-генералісимум, який жорстоко, методом суду-трибуналу, вирішив покарати одного зі своїх генералів-міністрів, який, на його думку, не надто вдало владнав практичну перемовну справу у ситуації економічної війни між двома державами. Власне ця військова ситуація, спричинена і загальним «пограничним» постколоніальним статусом України, і колізіями міжособистісних стосунків між головними акторами українсько-російської драми, змушувала «генерала» до поступку на «території супротивника». Дихання роздратованої Європи («Що ж це у вас за неподобство? Наша економіка може постраждати!») за плечима посланої у «ворожий табір» перемовниці змушувало діяти швидко, а це не надто узгоджувалося з можливістю досягнути доброго результату.

Адже справжній перехід до пом'якшеного стилю комунікування та конструктивної співпраці українського й російського керівництва у 2009 р., не кажучи про паритет і взаємоповагу, був заблокований попереднім вантажем негативу й абсолютним та підкреслено принциповим несприйняттям помаранчевого лідера з боку російських урядовців. На диво, відмовляючи Ю. Тимошенко у будь-яких виправдальних резонах стосовно газового епізоду 2009 р., В. Ющенко вважав за можливе виправдовувати логікою ситуативного «мусу» підписання Харківських угод, під час одного з шоу С. Шустера: «Якби не було газових угод 2009 року, то не було б і Харківських угод».

Готовність В. Ющенка стати на бік Януковича при виборі між Ю. Тимошенко і В. Януковичем у справі, де газова проблема була *приводом*, а фізична ізоляція конкурента — справжньою *метою* «розбірок», остаточно позбавила ілюзій

ту останню невелику частину українських громадян, котрі прихильність до «помаранчевих» вартостей ідентифікували з лояльністю до президента і тому тривалий час після виборів 2010 р. зберігали віру в реальність медіативної стратегії — переконати Ющенка в тому, що він «помиляється», свідомо обравши жорстку позицію в оцінці Ю. Тимошенко і солідарність з В. Януковичем.

Але статус Тимошенко як в'язня українсько-російських газових воєн не видався абсурдним для В. Ющенка. Віктора Януковича ж цей статус очевидно тішив, хоч і руйнував його легітимність «гаранта», особливо в сприйманні світової спільноти. А російська сторона тим часом виявляла милосердя до співавторки газового «перемир'я» у своєрідний спосіб. За подробицями «Дзеркала тижня», керманічі України й Росії обговорили «тему Юлії Володимирівни» у манері дрімучого «візантизму», з цілковитою переконаністю у залежності долі кожного підлеглого в їхніх володіннях від волі, інтриг і капризу феодала: «І Путін, і Медведев просили її відпустити. Кажуть, хочеш посадити — сади. Але не за це». Логічно для другої сторони контрактів, за схвалення яких Тимошенко хочуть запроторити на сім років. Відразу два джерела принесли звістку, що Янукович пообіцяв Путіну звільнити Юлію Тимошенко до дня народження майбутнього російського президента. Гидко, правда? «Тепер ты украшение стола...». Деталь. Відтінки світу нецивілізованого³⁷.

Для молоді держави можливі дві стратегії постколоніальної ідентифікації — через конфронтацію і через послідовну боротьбу за визнання психологічної рівноправності. Різниця між патернами протистояння лише у рівнях застосування екстрено-«контратакувальних» засобів. Цілковитим і принципово декларованим ідеологічним несприйняттям «помаранчевих» вартостей як ідентифікаційної специфіки України 2004–2009 рр. російські лідери прирекли українське керівництво на інформаційні війни, конфронтативний стиль і позбавили потенційних партнерів можливості симетричного діалогу та дипломатичних методів боротьби за паритет.

Ситуація, яка склалася після президентських виборів 2010 р., була цілковито інакшою за психологічно-стратегічними імплікаціями. Віктор

37 Ю. Мостова, *Про оброк і вирок*, «Дзеркало тижня», 30 вересня 2011.

Янукович, прийшовши до влади з програмою розширення українсько-російської співпраці, насправді у стосунках із Росією позбавив Україну засадничого принципу рівноправності. Він з легкістю відмовляється від стратегічних об'єктів, як і не комплексує з приводу мізерних надбань внаслідок українських поступок. Звинувачення Тимошенко у перевищенні її прем'єрських повноважень нова влада мала би виправдати власним ефективним вирішенням енергетичного питання — але боротьба за зниження ціни на газ у 2010–2011 рр. вилітала у фактичну згоду на приховані чи/і відкладені форми посилення залежності. На зміну газовим війнам «помаранчевого» періоду прийшла ситуація, яку оглядачі назвали «капітуляція без війни»³⁸. Про знижки за нових обставин не йшлося, а щонайбільше — про різноманітні варіанти і майнового, й ідеологічного, стратегічного «бартеру».

З іншого боку, позиція «п'ятої колони» перетворилася на імператив державної політики. Створення міжфракційної депутатської групи у Верховній Раді на підтримку участі України в Євразійському економічному союзі журналісти західноукраїнських видань потрактували власне як легалізацію відкрито проросійської парламентської структури³⁹.

Окрім того, влада розпочала неоголошену війну із власним народом⁴⁰, до мінімуму скорочуючи елемент українського в культурних і освітніх програмах⁴¹. Згідно з законом «Про телебачення і радіомовлення», загальний обсяг обов'язкового мовлення кожної телерадіоорганізації скорочено до 25 відсотків порівняно з попередньою нормою 50%: «„Регіонали“, комуністи і „литвинівці“ замахнулися на все, що показують українцям, — фільми, серіали, шоу, інформаційні програми... 75 відсотків українського телеконтенту щедрі народні обранці віддали іноземним виробникам»⁴².

38 *Експерти: Замість «газової» війни буде «газова» капітуляція*, 4 листопада 2011; <http://ua-energy.org/post/13258>.

39 *Російська «п'ята колона» у ВР вирішила легалізуватися*, 10 листопада 2011; <http://www.expres.ua/news/2011/11/10/53715>.

40 А. Дуда, *Без оголошення війни: влада проводить «повзучу деукраїнізацію»*, «Український тиждень», 22–28 грудня 2011.

41 О. Зьобро, *Павло Дворський: «Триває війна проти всього українського...»*, «Високий Замок», 11 листопада 2011.

42 Г. Гузьо, *Російською попсою — по українських мізках і гаманцях*, «Високий Замок», 10 листопада 2011.

Інформаційні повідомлення в мас-медіа з кожним днем залишали все менше сумнівів у тому, що позиція офіційної влади, відтворена у рішеннях і законах, — цілеспрямовано антиукраїнська. Аналіз зовнішньої політики українських керманів у опозиційних критичних дискурсах показував, що, в цілковитій згоді з переспрямуванням внутрішніх установок, суттю двосторонніх міждержавних стосунків періоду «нового курсу» став добровільно прийнятий статус підпорядкованості: «Янукович у Харкові у взаєминах з Москвою перейшов з рівня „стратегічного партнерства“ на рівень „стратегічного холопства“ (заява „НУ“)»; «фактично узурпував владу і визнав себе **васалом** сусідньої держави» (заява БЮТу)⁴³; «За скидку в ціні на газ Янукович перетворює Україну із суверенної держави в Південно-Західний територіальний округ Росії»; «**Префект російського територіального округу** — він і є префект»⁴⁴; «підписанням зрадницьких угод із Медведевим Янукович розміняв посаду президента незалежної України на місце **керівника окупаційної адміністрації**, що присягнув на вірність Москві»⁴⁵ (звернення депутатів Тернопільської обласної ради).

Той факт, що після президентських виборів 2010 р. українські перемовні інтереси представляли керівники, готові без вагань поступитися частиною територіального суверенітету в обмін на економічні бонуси для олігархічного класу, фактично «заморозив» статус підлеглості держави й віддав перспективу реального, паритетного розв'язання того масштабного конфлікту, що його заклали розпад СРСР, неготовність Росії «вибачити» Україні її самостійний статус, а також новітній жорсткий стиль міждержавної економічної конкуренції. Моральною «територією», яку захищала Україна у ході інформаційних протистоянь із Росією на початку ХХІ ст., була гідність держави та її право на самостійний вибір стратегій розвитку.

43 *БЮТ: Янукович підписав документ про втрату державного суверенітету*, 21 квітня 2010; <http://unian.net/ukr/news/news-373536.html>.

44 *Гриценко звинуватив Януковича у зраді України*, 21 квітня 2010; <http://unian.net/ukr/news/news-373515.html>.

45 *Тернопільська облрада вимагає імпичменту та кримінальної справи проти «керівника окупаційної адміністрації України»*, 23 квітня 2010; <http://www.expres.ua/dialog/2010/04/23/36620>.

Ігор Павлюк

доктор наук із соціальних комунікацій
старший науковий співробітник Інституту
літератури імені Тараса Шевченка
НАН України, професор кафедри української
преси Львівського національного
університету імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Культурно-інформаційний простір України в період становлення незалежної держави (1990–2013 рр.): міфи та реалії

В умовах переходу від планової економіки до ринкової культури в новоствореній, ще невідформатованій у світовому культурно-інформаційному полі державі, культурні інституції (найчутливіші у системі духовно-матеріальних цінностей) переживали адаптаційний (посттравматичний) комплекс проблем, пов'язаних із відмиранням «старих» і народженням «нових» суспільно-мистецьких матриць-моделей на фоні і всередині загальної соціально-політичної кризи. Певні процеси відбувалися спонтанно, інші пробувало контролювати і організувати Міністерство культури і мистецтв України, яке, враховуючи запити часу, розробляло й старалося впроваджувати основні положення державної концепції культурної політики, спираючись не лише на досвід розвинених країн, а й ураховуючи сучасний інформаційно-культурний стан України, самоцінність культури в координатах демократичної держави.

Українське суспільство, виходячи з базових архетипних структур свідомості, хоча й пережило перехідний 22-річний період, за рівнем своєї гіпнабельності й керованості стає все більш схильним до сприйняття міфів, ніж навіть у попередню, радянську епоху. Сьогодні — це благодатний ґрунт для нових соціальних конструкцій і змін, уразливий для маніпуляцій, але єдиноєфективний для створення міцної держави із конкурентноздатними складовими, однією з яких є культура.

Серед літературних жанрів перехідного періоду від соціалізму до капіталізму, від

колоніальної залежності до незалежності односторонню першість варто віддати публіцистиці як жанрові і публіцистичності як стильовій характеристиці інших жанрів: прози, поезії, драматургії. Ще в 1988 р. журнал «Київ» розпочав публікацію *Споминів* українського історика М. Грушевського, а створена Археологічна комісія при АН УРСР почала готувати видання його фундаментальної багатотомної праці *Історія України-Руси*.

А в перші роки незалежності зі ширим громадянським пафосом виступили у ЗМІ, своїх окремих книгах, у літературно-мистецьких періодичних виданнях «Літературна Україна», часописах «Вітчизна», «Всесвіт», «Дніпро», «Жовтень» (з 1990 р. — «Дзвін»), «Київ», «Прапор» (із 1991 р. — «Березіль»), академічних журналах «Радянське літературознавство» (з 1990 р. — «Слово і час»), «Народна творчість і етнографія», тижневиках «Україна» тощо та з окремими книгами письменники О. Гончар, П. Загребельний, В. Яворівський, І. Драч, Д. Павличко, І. Дзюба, П. Мовчан, О. Сизоненко, Ю. Щербак та інші, дехто з яких став народним депутатом, зайняв високі державні чиновницькі посади.

У літературі все більше почали говорити про постмодернізм як стиль, напрям, притаманний багатьом сучасним письменникам.

Тоді ж конвертовували у національний культурно-інформаційний простір з «патології пам'яті» під рубриками на кшталт «Сторінки призабутої спадщини» імена та твори несправедливо забутих митців української діаспори,

репресованих діячів культури, серед яких М. Зеров, В. Винниченко, М. Драй-Хмара, М. Куліш, Б. Лепкий, П. Савченко, Г. Михайличенко, В. Стус, І. Світличний, Є. Сверстюк, Г. Чупринка, Є. Маланюк, Т. Осьмачка, І. Багряний, І. Костюк, О. Теліга, О. Ольжич (Кандиба)...

Журнал-тижневик «Україна» друкував мистецтвознавчі матеріали про творчість М. Бойчука та його школу, про таких художників, як О. Заливаха, Н. Онацький, І. Марчук, які несправедливо замовчувалися радянською владою.

1. У 1991 р. постановою Кабінету Міністрів України було створено Державний фонд української кінематографії, під керівництвом відомого кінорежисера Юрія Іллєнка. У Чернівцях відбувся перший Всеукраїнський кінофестиваль, присвячений пам'яті Івана Миколайчука.

Проте правильно подані і прийняті на найвищих державних рівнях закони на практиці часто виявилися неефективними, як той же, наприклад проект закону про кіно, яке за роки незалежності, на жаль, практично припинило своє існування як розвинута системна, конкурентно здатна на світовому рівні мистецька індустрія. Хоча в 1990-х українське телебачення розпочало освоєння модного на той час у світі жанру телесеріалу — «Роксолана», окремі українські актори почали зніматися за кордоном — як-от Богдан Ступка у фільмі польського режисера Єжи Гофмана «Вогнем і мечем».

Оригінальне явище в українському кіно — багатосерійні фільми за творами класиків вітчизняної літератури: *Сад Гетсиманський* за І. Багряним, *Пастка* — за І. Франком, *Царівна* — за О. Кобилянською.

У 1994 р. кіностудія імені Олександра Довженка одержала статус Національної. Тоді ж на кінофестивалі в Угорщині, де було репрезентовано понад сто фільмів із країн Східної Європи, США, Японії, Австрії, із десяти призів чотири отримали українські фільми. Важливою подією стало створення Спілкою кінематографістів Асоціації молодих кінематографістів України (АМКУ).

Українською мовою Микола Засеєв-Руденко у 2000 р. зняв історичний серіал «Чорна рада», Юрій Іллєнко у 2001 р. — «Молитву за гетьмана Мазепу», які не стали популярними, а були досить гостро критикованими у ЗМІ. До історичної тематики також у цей час звернувся режисер Олесь Янчук, який зняв фільми «Голлод-33», «Атентат — Осіннє вбивство у Мюнхені», «Нескорений», «Залізна сотня» (про УПА).

У 2001 р. представник нового покоління кіноритців постановник Тарас Томенко переміг у конкурсі Берлінського фестивалю. У 2003 р. в основному конкурсі того ж Берлінале «Срібного ведмеда» отримав фільм українського аніматора Степана Коваля «Йшов трамвай № 9», а фільм Олесь Саніна «Мамай» уперше представляв українське кіно на премію «Оскар». У 2005 р. короткометражний фільм молодого українського режисера Ігоря Стрембіцького «Подорожні» отримав Золоту пальмову гілку. У цей же час знято фільми про Помаранчеву революцію. У 2008 р. запропоновано на «Оскар» фільм «Ілюзія страху» українського кінорежисера Олександра Кірієнка, знятого за мотивами однойменного твору Олександра Турчинова.

Реально ж на українському екрані зараз демонструють здебільшого російські фільми, доки українська кіноіндустрія перебуває в анабозі.

2. Переформатовувалась і зрусіфікована українська освіта, у сфері якої після прийнятого Верховною Радою в 1989 р. «Закону про мови в Українській РСР», згідно з яким українська мова стала державною, відкрилися тисячі шкіл з українською мовою навчання, україномовні класи у російськомовних школах, тим самим збільшивши кількість першокласників, які навчалися українською мовою, із 43,5 до 68%.

У травні 1991 р. Верховна Рада України прийняла Закон «Про освіту», що віддав пріоритет школі як основі духовного, соціального, економічного, культурного розвитку держави. Разом із класичною середньою школою з'явилися ліцеї, гімназії, коледжі. Поглибилась гуманітаристика: вивчення національної історії, літератури, географії, народознавства, загалом суспільних наук.

Поступово відбувався перехід на триступеневу освітню підготовку: бакалавр, спеціаліст, магістр. Поряд із державними вузами, які почали практикувати платну форму навчання, створювались автономні навчальні заклади з іншими формами власності. Відновлено діяльність історичних Києво-Могилянської та Острозької академій, акредитовано вузи й узаконено перехід їх на українську мову навчання.

На сьогодні, як свідчить соціологічне опитування, більшість випускників вузів, на жаль, хочуть покинути Україну. Про це багато аналітичних матеріалів у сучасних ЗМІ.

3. Як і освіта, зросійщеним, або двомовним, у радянській Україні був і театр, який після відміни цензури в перші роки незалежності

України зажив на підйомній хвилі нових високомистецьких, із національними коренем і крильми, новаторською світового рівня естетикою постановок, серед режисерів яких Р. Віктюк, І. Борис, С. Данченко, С. Моїсеєв, В. Петров...

Починаючи з 1991 р. на базі Львівського державного театру опери і балету імені І. Франка почали проводитись раз на три роки міжнародні конкурси співаків імені Соломії Крушельницької. Театральне мистецтво запульсувало в унісон зі світовим при тому, що престиж професії актора, режисера в Україні, пов'язаний із соціальною незахищеністю, низькою заробітною платою упав. Високомистецькі постановки повсюдно витісняє шоу-бізнес, поп-постановки тощо.

Економічні труднощі перших років незалежності не стали на перешкоді відродження національної музичної творчості, яке проявилось як у творчості окремих композиторів, виконавців (С. Ротару, П. Дворський, О. Білозір, В. Білоножко, Р. Кириченко, В. Зінкевич, А. Кудлай, П. Зібров, Л. Сандулеса, Т. Повалій...), так і в організації пісенних фестивалів, серед яких «Таврійські ігри», «Пісенний вернісаж», «Золоті трембіти», «Червона рута», абсолютним лауреатом якої став кобзар Василь Жданкін — «за особливу глибину виконання, яскраво національну визначеність». Нове дихання дістала традиція співаної поезії, з'явилися нові музичні гурти, серед яких «Млин» (Львів), «Заграва» (Коломия), «Кому вниз» (Київ), молоді виконавці української естрадної пісні: Руслана, І. Білик, О. Пономарьов, Ю. Юрченко...

У Національному палаці «Україна» започаткували Всеукраїнський огляд народної творчості: області України по чергово представляли тут творчість своїх мистецьких колективів.

Але багато молодих талановитих співаків через соціальні та економічні негаразди змушені покинути Україну і виступати на естрадних та оперних сценах Москви, Нью-Йорка, Риму, Парижа, Відня та інших міст Європи й світу, залишивши домашню сцену другосортним виконавцям.

4. Суттєво згорнулися за роки незалежності в Україні прикладні, технічні галузі науки, перш за все через недостатнє фінансування і втрату високопрофесійних кадрів, які також масово емігрували у розвинені країни, про що, зокрема, розповідає один із найбільш авторитетних у світі українських науковців біофізик Олег Кришталь, зазначаючи при цьому, що

у нас «рівень освіти значно впав»: «Наша молодь не цікавиться таким заняттям як наука. Наша молодь намагається, якщо є в батьків якась копійка, утекти в закордонний вуз і там учитися, щоби стати громадянином світу. А ми їх губимо, губимо, губимо — своїх дітей для їхньої Батьківщини» [2].

У сфері гуманітарних наук навпаки — спочатку значно активізувалася тематика досліджень, підготовлено і видано фундаментальні праці з історії культури, як-от вже названі *Історія української культури* (Київ 1994, «Либідь», 656 с.), *Культура українського народу: Навч. посібник* (Київ 1994, «Либідь», 272 с.), виробилася нова методологія, термінологічна база досліджень із залученням світового гуманітарного досвіду. Хоча досі проблемою національної науки є факт її поділу на академічну, вузівську та галузеву, для координацій яких було створено Міністерство науки і технологій України.

Тому, незважаючи на те, що в Україні 1994 р. загальна кількість науковців — близько 300 тис. (удвічі більше, ніж у деяких західних країнах), ефективність їх наукових досліджень суттєво нижча, ніж у Європі чи США.

5. Що ж до соціально-комунікативного аспекту існування культури, то вони традиційно та революційно пульсують в історичній і природній взаємозалежності. Так, з культурно-історичними подіями, як-от утворення у 1989 р. Товариства української мови ім. Т.Г. Шевченка, проведення установчого з'їзду Народного руху України тощо пов'язаний вихід перших в інформаційно-культурному просторі нової держави неформальних газет — органів новостворених громадських організацій та рухів: газета «Поступ» (Товариство Лева), «Віче» (орган крайової організації Руху), газета «Промінь» (Товариство української мови Львівської обласної ради). У 1990 р. почала виходити «Народна газета» (часопис Руху), демократична відома газета «За вільну Україну», які разом із неформальною пресою відіграли значну інформаційну роль у піднесенні національної самосвідомості населення, суттєво вплинули на результати виборів народних депутатів України в 1990 р.

Періодичні видання, видавництва почали множитися в маленьких містечках і навіть селах України, практично кожна новостворена партія мала свої органи ЗМІ.

З'явилися власні кореспонденти українських ЗМІ за кордоном. Після реорганізації

телерадіоструктури, створення незалежної телерадіокомпанії «Нова мова», утворення Держтелерадіокомітету українці отримали ширший доступ до сучасних україномовних засобів масової інформації загалом і особливо на тих територіях, де інформаційними простором володіло телебачення Росії.

Разом із загальнодержавними патріотичними каналами радіо й телебачення почали з'являтися приватні «хвилі», громадські ЗМІ, комерційні телестудії в Харкові, Одесі, Києві, Донецьку, Автономній Республіці Крим, що має, природно, як свої плюси, так і мінуси у контексті як високопрофесійності, так національного спрямування з його атрибутами, розвитку української культури загалом [1].

Отож, серед засобів масової інформації в сучасній Україні є загальносуспільні із відділами культури і, звичайно, суто культурницькі, серед яких «Літературна Україна», «Українська літературна газета», «Кіно-Театр» тощо. Останнім часом активно функціонують електронні ЗМІ: літературно-мистецькі сайти, як-от «Буквоїд», «Поетичні майстерні», „Rozzia.org”.

Поступово втрачає свою адміністративно-командну роль у новому часі, створена ще в 1934 репресивному році, Спілка письменників України з її інформаційним Бюро пропаганди, літфондом тощо, залишаючи письменника на свободі сам-на-сам із робочим столом, видавництвами, фондами, грантами... у конкурентній боротьбі з його внутрішнім та зовнішнім світами, поза контролем ідеологічним, але в залежності від ситуації комерційної.

У результаті парадоксально інформаційно-культурний простір України почав звукуватися, як шагренева шкіра, а його «площу» займати простори народів-сусідів (в основному російський) та американсько-західна агресивна поп-культура. Тиражі українських книг відносно навіть радянського періоду катастрофічно впали, а ЗМІ почали активно обслуговувати ті ж експансивні сусідські культурні проекти, згортаючи культурницькі програми на вітчизняному радіо та телебаченні, або ж пропонуючи реципієнту відверту «попсу».

Журналісти, як «четверта влада», позбувшись ідеологічного контролю (окрім журналістів партійних видань), потрапили під ідейно-комерційний контроль власників видань, каналів, ефірів, де «замовляє музику той, хто платить»...

Загалом же ЗМІ України у період становлення її незалежності, зробивши рідкісний в її

історії кількісний ривок у бік процесу становлення демократії, стали відкритим джерелом вивчення історії, об'єктивною передумовою розвитку і закріплення якісних характеристик, які пов'язані з покращенням загального рівня життя їх потенційних читачів, слухачів, глядачів, правдивий та взаємовигідній репрезентації України на міжнародних рівнях інформаційно-культурного простору.

6. Тому нашому громадянському суспільству давно пора виробити і запустити в дію оптимальний механізм (антивірус) протистояння ворожим міфологемам як технологічним складникам глобалізаційної суспільної ідеології, створюючи, так би мовити, відповідні ефективні міфологеми-антивіруси, які би захищали культурний національний продукт від чужорідних паразитичних культматриць і допомагали примножувати та експонувати питомо свій, такий, що сприяє оптимістичному самоусвідомленню та творенню позитивного культурного іміджу нації-держави у світі в стратегічному аспекті.

У такому контексті міфологеми реконструюють соціальну та національну ідентичність у єдиноправильному векторному напрямку, який забезпечує життєздатність національної культурницької моделі в межах держави у будь-якому варіанті розвитку подій на внутрішньо- та зовнішньополітичній арені.

У сучасному світі національно-суспільні міфи (грец. *Μῦθος* — казка, переказ, альтернативна форма «міт») — оповідання про минуле, навколишній світ, яке описує події за участю богів, демонів і героїв та історії про походження світу, богів і людства) тісно пов'язані з політичними ідеологіями. Тому політичні міфи мають майже таку ж владу над людьми, як і священні міфи минулого, вивченням яких нині займаються теологи, літературознавці, культурологи. Для ефективного використання міфотеорій, міфологем у державному будівництві, їх розвинуті та експоновані через мас-медіа моделі повинні резонувати з існуючими стереотипами колективної свідомості, пам'яті.

Як не парадоксально це звучить у контексті розмови про культуру, але кожна державна система, свідчить історія, потребує творення, збереження і динамічного (гармонійного) розвитку в культурно-інформаційному полі своєї ідеології, яка, як і національна ідентичність, тісно пов'язана з конструктивними міфами (мітами) як органічними складниками національних культур.

Людство загалом протягом своєї історії зруйнувало-спростувало міф про главенство кожної окремої із чотирьох своїх міфотеорій: статевої, расової, класової, релігійної, зрозумівши-усвідомивши, що на практиці вони можуть функціонувати лише у взаємообмежувальній гармонійній єдності. Тепер Україні разом із усім прогресивним людством застається спростувати глобальний міф універсальності людства у Всесвіті та комплексні маргінальні недобитки деміфологізованих теорій (тих же расових, класових, гендерних, релігійних), які, як гриби-поганки у болоті, відроджуються у період загальносвітової кризи, послуговуючись цивілізаційно-технічними (глобальними) засобами, загрожують терором зруйнувати світ, борючись між собою не лише за землю, нафту, золото, питому частку культурно-інформаційного поля, істинність саме своєї релігії, історії, легенди, міфу, ідеології... право на свій національно заангажований патріотизм, партіотизм та інші тушикові і смертельно небезпечні ізми.

Україна ж за період становлення незалежної держави частинно втратила радянські міфота ідеологеми, означені символами серпа та молота, лозунгами на кшталт «Пролетарі всіх країн, єднайтеся!» тощо, частинно трансформувала їх — як пам'ятники Леніна в пам'ятники Тараса Шевченка, так і не створивши своєї єдиної державної ідеології, запропонувавши у перший період незалежності псевдоміфологеми про вибраність українського народу та його історичних здобутків на кшталт: колесо придумали українці, Єва та Адам — українці, Христос також українець тощо.

Натомість не достатньо розвинуто й не експансовано для внутрішнього вжитку з метою консолідації суспільства героїчні міфи минулого України: позитивна тема козацтва, особистостей-українців із різних сфер людської діяльності, які внесли вагомий вклад у загальносвітову культурну цивілізацію із космічною сферою та літературою включно.

Так після падіння Берлінської стіни поляки, угорці, чехи, словаки намагалися консолідуватися за допомогою міфу про євроінтеграцію (що їм і вдалося). Для України цей шлях досі виявляється закритим, ментально-світоглядно розриваючи її між двома орієнтаціями: на Росію і на Європу. Не в останню чергу тому, що образ «Європи» не для всіх наших громадян став у суспільно-політичному аспекті «рятівною соломинкою» для пошуку загальнодержавної ідентичності. Не став він, як, приміром,

у центральноевропейських країнах, і стимулом для наших правлячих еліт дотримуватися букви закону, спрямованого на гарантування прав громадян, на подолання корупції, на навчання ефективному управлінню, розвитку та експансії історичних та новітніх культурних здобутків.

А створений із врахуванням національної ідентичності та сучасної політичної, економічної, духовної ситуації у світі та закріпленний-посаджений у культурно-інформаційному просторі через мас-медіа міф здатен змінити психологічний портрет нації, і стати важливим інструментом для реалізації національно-державницької ідеї, адже віра у месіанську роль політики та культури (зокрема однієї із її сфер — церкви) залишається в Україні на доволі високому рівні.

Говорячи про міфи українського суспільства, соціальні легенди, потрібно враховувати, що вони не з'являються спонтанно, самі собою, хоча б тому, що однією з функцій владної еліти, яка не хоче втратити «владу над розумом» і політичну легітимність, є необхідність давати людям і надію, і мету, брати участь у створенні позитивного нового чи дооформленні уже існуючого міфу, потрібного для самозбереження та динамічного розвитку держави в цілому і кожного її громадянина, міфу, що мобілізує різні верстви населення, стаючи культурною міфологею, тобто самою культурою.

Міфологеми як технологічні складники суспільної свідомості таким чином допомагатимуть громадянам України знайти зміст у тому, що відбувається з нами й навколо нас. До таких конструктивних сьогочасних міфотворень-ідеологем належать: міф про свободу, що перетворився в «свободу вибору товарів у супермаркеті», міф про вільний ринок і конкуренції, міф про демократію, міф про середній клас, міф про стабільність, всепоглинаючий грошовий фетишизм і багато інших міфів. Але все це міфи глобальні, привнесені.

Створити свій конструктивний міф як спільну для сходу й заходу України ідею — загальну, ту, що поєднає, «резонує» — Україна так наразі й не змогла.

Для адекватного підходу для створення національної міфологемної моделі в різних культурницько-буттєвих сферах (освіта, наука, література, театр, кіно, музика...) варто використовувати традиційні, не зіпсуті радянською пропагандою та «чужими» деструктивними впливами підходи-методи

(культурно-історичний, порівняльно-історичний, психологічний, власне міфологічний), а також запроваджувати модернові аналітичні стратегії «на стижах наук» — психоаналіз, герменевтика, структуралістські інтерпретаційні моделі.

Тобто медійникам і медіумам, письменникам, науковцям усіх галузей знань, громадським активістам потрібно виявляти і досліджувати зв'язки, єдності між культурними й політичними міфами попри їх діалектичну боротьбу протилежностей, установивши архетипи, за якими конструюються політичні міфи (ідеології), що резонують з існуючими і перспективними для збереження і розвитку ідентичності в Україні духовно-ментальними стереотипами.

Справжнє явище культури, як відомо, завжди має флер-присмак ретро — пов'язане із традицією, яку ж парадоксально і продовжує, навіть коли виключно заперечує її, як футуристи у двадцятих роках ХХ ст. чи ті ж неопостмодерністи, неоавангардисти в кінці ХХ-го, на початку ХХІ ст.

Говорячи про алгоритми культури різних сфер буття загалом і про українську зокрема, обов'язково треба мати на увазі ефект регіональної мультикультурності, ознаками якої, приміром, є діалектність у мові, своєрідність народної архітектури та побуту, вбрання, скажімо, на Поліссі та на Закарпатті тощо. Існує навіть припущення про більш матеріалізовану культуру заходу України і більш духовну — Сходу, із яким, звичайно, можна дискутувати, як і про особливості розвитку національної культури в діаспорі із її одночасними тенденціями до інтегрованості і збереженням ідентичності. Окремі розділи культурологічних досліджень присвячені культурним

взаємовпливам різних етносів як у координатах вільного взаємообігу, так і в моделях: нація-імперіал — нація-колонія, коли перша може деформувати інформаційно-культурне поле другої аж до втрати його життєздатної самотності, як-от русифікація південно-східної частини України чи полонізація окремих західних територій.

Загалом же, підсумовуючи сказане, науково-дослідна робота над запропонованою темою триває. Вона дасть змогу виокремити з допомогою контент-аналітичних методів перспективних «раціональних зерен» із довголітніх суспільних суперечок, дискусій та вироблення на їх основі національної філософії, психології та ідеології збереження і розвитку національного культурно-інформаційного простору, людських і природних ресурсів, критично переосмислити та адекватно оцінити існуючі практики їх використання і переосмислення державної політики у всіх її стратегічно важких напрямках та аспектах, які безперечно враховують стереотипи і архетипи національної свідомості, самотності характеру, розмаїтості та цілісності української культури та культури України, на мову якої повинна бути перекладена система цінностей, що формується запитом-викликом постіндустріального, глобалізаційного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Робити науку як у СРСР вже не можливо*: Інтерв'ю у біофізика Олега Криштала взяли Галина Титиш, Анна Григораш, «Українська правда». Життя; <http://osvita.ua/vnz/36561/>.
2. Масенко Л., *Канали олігархів працюють на відчуження українців від їхньої культури*; <http://muza.in.ua/fetesh/1496-kanali-oligarkhiv-pracujut-na-vidchuzhennja.html>.



Жанна Горіна
Анастасія Надолинська

Концепти української культури в мультимедійному словнику

Кінець ХХ ст. характеризується значними змінами в сучасному поліграфічному словникарстві, адже запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту, неодмінно супроводжуване так званим «лексикографічним вибухом», що спостерігаємо сьогодні, відображає тенденцію до усвідомлення словника як культурної цінності, так і суто прагматичні цілі суспільства. Водночас, на нашу думку, це змінює ситуацію здебільшого в кількісному, а не якісному плані. Десятки перевиданих і новостворених перекладних словників, орфографічних, тлумачних, енциклопедичних, термінологічних, словників змішаного типу (напр., В. Жайворонок, *Велика чи мала літера? Словник-довідник*; Л. Туровська, *Нові слова та значення: словник*; Н. Лозова, *Дзвона чи дзвону? Або -а (-я) чи -у (-ю) в родовому відмінку. Словник-довідник*; Л. Полюга, *Словник синонімів української мови; Словник українських синонімів і антонімів, Словник фразеологізмів української мови* В. Білоноженка; І. Данилюк, *Сучасний орфографічний словник української мови. Написання складних слів* тощо), які заповнили книжкові полиці і бібліотечні фонди часом залишаються незатребувані, оскільки у пересічних користувачів, а тим більше у студентів-філологів не сформована стійка мотивація користування словникарською продукцією.

Наші спостереження за викладанням мови в університеті переконують у тому, що нездатність студентів, які опановують філологічний фах, продуктивно користуватися словниками

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені Костянтина Ушинського
м. Одеса, Україна

викладач кафедри загальних дисциплін
та мовної підготовки іноземних громадян
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені Костянтина Ушинського
м. Одеса, Україна

як одномовними, так і перекладними, пояснюється не тільки і не стільки несформованістю відповідних навичок, скільки значним чином станом сучасної лексикографічної практики. Незважаючи на широкий вибір словників, що репрезентують знання з різних галузей мовної освіти: тих, що були перевидані з виправленнями й доповненнями, і тих, що були створені з урахуванням сучасного ілюстративного матеріалу, багато продуктивних наукових ідей залишаються нереалізованими вповні у друкованих виданнях. Необхідно зазначити, що для сьогоднішніх студентів мультимедійні технології стають заміником традиційної паперової книги, а донедавна незручні електронні ресурси стали прийнятними для всіх. Отже, потреба створення мультимедійного навчального лінгвокультурологічного словника, який дає уявлення про найважливіші культурні концепти українського народу шляхом лексикографічного опису когнітивно-мовної картини світу, є очевидною. **Мета статті** полягає в обґрунтуванні наукових основ створення мультимедійного лінгвокультурологічного словника, об'єктом лексикографічного опису, в якому є концепти української культури.

Відомо, що будь-яка педагогічна концепція реалізується не лише за наявності відповідних навчально-методичних посібників, підручників, а також навчальних словників, які відіграють неабияку роль у сучасному інформаційному просторі. Системно-структурний напрям переважно спирався на системно-структурні лінгвістичні словники, основним об'єктом

опису в яких були різноманітні аспекти слова як одиниці лексичної системи мови. Лінгвокультурологічний напрям, об'єктом опису якого є концепт як інтегрована одиниця мови і культури, мовної картини світу потребує розробки нових типів навчальних словників — лінгвокультурологічних, що відповідають антропоцентричній парадигмі сучасної філологічної освіти.

Базисним поняттям лінгвокультурології є картина (або образ) світу витлумачена як сукупність ціннісно орієнтованих знань людини про світ і уявлень про різноманітні явища, що сформувалися в неї під час контакту зі світом. Образ світу знаходить вербальне вираження в мові, формуючи таким чином мовну картину світу, окремим фрагментам опису якої присвячено низку фундаментальних й авторитетних праць Ю. Апресяна, Н. Арутюнової, Т. Булигіної, А. Вежицької, В. Колесова, Л. Лисиченко, В. Постовалової, Б. Серебренникова, Ж. Соколовської, В. Телія тощо. Положення про те, що кожна мова має свій самобутній спосіб концептуалізації світу, а через специфіку самої мови у свідомості її носіїв виникає певна мовна картина світу, крізь призму якої людина «бачить» світ, давно є загальноновизнаним фактом (Г. Гачев, В. фон Гумбольдт, Л. Вайсгербер, О. Потєбня, Е. Сепір). Показовими в цьому плані є хрестоматійні приклади значущих для тої чи іншої етнокультури понять, напр., деталізовані найменування для «снігу» в північних народів або назви «верблюда», «скакуна» у східних чи кочових народів. Ці та інші приклади демонструють той факт, що мова розвиває лексичне багатство в найбільш важливих для певної культури ділянках, наче «вимальовуючи» мовну картину світу. Мовна модель світу створюється завдяки сукупності лексичних одиниць, за допомогою яких передаються понятійні категорії мови, або концепти, спільні для всіх її носіїв.

Відзначимо, що опис взаємодії мови і культури у словниках має давні традиції, онтологічні витоки яких можна відшукати в переліках культур Месопотамії, Китаю, Стародавньої Індії, що репрезентують найдавніші способи культурно орієнтованої систематизації знань про світ, який оточує людину [4]. Водночас до аналізу культурологічної цінності лексикографічних видань дослідники звернулися лише на початку дев'яностих років минулого століття і причиною появи інтересу до проблеми лексикографування культури виступила потреба

приспосуватися до нової суспільно-політичної, економічної і соціокультурної адаптації у світі.

У наш час тріада «мова–культура–словник» — у центрі уваги багатьох учених, а культурологічний напрям навчальної лексикографії стає дисципліною, що спирається на інтегративний характер сучасних досліджень, оскільки чітко простежується тенденція до міжгалузевого розв'язання проблеми взаємодії мови й культури. Гіпотеза лексикографічної параметризації Ю. Караулова [3] вперше дозволила дослідникам поглянути на словник не лише як на засіб тлумачення значень слів, але і як на самостійний жанр лінгвістичного опису, що здатен подати мовну структуру з різним ступенем докладності, залежно від сполучення досліджуваних у словнику параметрів. Ідеї лексикографічного портрету і лексикографічного типу щодо аналізу структури словників різних типів, висунуті Ю. Апресяном [1] дозволяють проводити детальний культурологічний аналіз наявних словників і доходити висновків про їх практичну цінність. Безсумнівно, саме ці праці послугували підґрунтям для подальших наукових напрацювань щодо особливостей лексикографування культурно маркованих лексичних одиниць.

Словники, безпосередньо пов'язані із завданнями і потребами лінгвокультурології, можна розподілити за такими групами: 1) культурологічні словники філософської орієнтації; 2) лінгвокраїнознавчі словники навчально-довідникового характеру, присвячені окремим країнам і культурам; 3) спеціальні лінгвокраїнознавчі словники-довідники з окремих сфер діяльності людини або галузей знань; 4) тлумачні й енциклопедичні словники, що містять лінгвокультурознавчу інформацію. Зазвичай, лінгвокультурологічний матеріал подається у словниках або за алфавітним принципом, або за ідеографічним (тематичним). У типології лінгвокультурологічних словників окреме місце посідають словники національних концептів, у яких об'єктом лексикографічного опису є інтегрована одиниця мови, мислення і культури — концепт.

Фундаментальне дослідження словника російської культури здійснено в роботі Ю. Степанова *Константы. Словарь русской культуры* [7], де центральною одиницею опису обрано константу культури — «концепт», який наявний постійно або, у крайньому випадку, досить тривалий час» [7, с. 76]. До таких констант, у яких закладено особливі цінності культури,

на думку Ю. Степанова, належать близько п'ятдесяти базових і вивідних концептів, як-от: «Правда», «Закон», «Любов», «Душа», «Час», «Вогонь і вода», «Хліб», «Слово», «Мова» тощо. Специфічна властивість констант культури як концептів — це їх належність, з одного боку, мові, а з іншого — культурі. Об'єктом дослідження в роботі виступає концептуалізована предметна ділянка в мові і культурі, а методом — етимологічний аналіз слів, які означають найважливіші концепти або, в термінології вченого, константи російської культури.

Багато дослідників у подальшому обрали працю Ю. Степанова як основоположну під час розробки лінгвокультурологічної концепції того чи того словника культури. Наприклад, *Словарь культуры XX века* [5] В. Руднева містить близько 140 статей, присвячених актуальним поняттям і текстам культури з таких галузей знань, як філософія, психоаналіз, лінгвістика, семіотика, поетика, література. У словнику наведено три типи статей: 1) статті, що змальовують специфічні явища ХХ ст. (модернізм і постмодернізм, потік свідомості, концептуалізм); 2) добре відомі поняття, що набули особливої актуальності і переосмислення (сновидіння, текст, тіло); 3) короткі монографії, присвячені ключовим художнім творам (*Пігмаліон* Б. Шоу, «Дзеркало» — фільм А. Тарковського). Словник, побудований у вигляді гіпертексту, можна читати двома способами: за алфавітом і від статті до статті, звертаючи увагу на підкреслені слова.

Вітчизняні мовознавці і лексикографи звернулись до проблеми відображення культурного компонента лексичних одиниць наприкінці ХХ ст., запропонували низку принципів семантизації безеквівалентної і фонові лексичної та фразеології, тлумачення слів із символічним значенням і т.ін. Так, *Україна в словах* Н. Данилюк — це «перший в українській лексикографії мовоукраїнознавчий словник-довідник, який містить назви, пов'язані з традиційною матеріальною і духовною культурою українців. Вони дібрані з підручників, посібників, художньої літератури, усної народної творчості, публіцистики, науково-популярних праць» [9, с. 2]. Це ідеографічний словник, який охоплює дванадцять тем. Словникові статті мають таку структуру: «Заголовні іменники, їх граматична характеристика, прямі та переносні, символічні значення, приклади використання в контекстах, українознавчі відомості, типові

означення, порівняння, фразеологізми, прислів'я, приказки, народні прикмети» [9, с. 2].

Словник символів культури України (за загальною редакцією В. Коцура, О. Потапенка, М. Дмитренка) має на меті «залучити читачів до невичерпної криниці української символіки» [6, с. 3]. До реєстру словника внесено приблизно 320 словникових статей, у яких розкрито 351 слово-символ за такими тематичними розділами, як, наприклад: *Поселення та житла українців (хата, покуть, ворота); Народний одяг (кожух, китайка, символіка верхнього одягу)* і т.ін. У словнику міститься інформація про найважливіші наукові, філософські, художні, міфологічно-релігійні, побутові символи українського народу, наведено дані про «значні часові періоди існування певного символу, широкий ареал побутування, причому простежується виникнення, функціонування символів від найдавніших часів до сьогодення» [6, с. 2].

Користується популярністю етнокультурологічний словник *Знаки української етнокультури* В. Жайворонка, структурований за алфавітним принципом, а зібраний матеріал має «етнографічний, етнокультурний, етнопедagogічний, етнофілософський, етністоричний, етногеографічний, етнопсихологічний, міфологічний, релігійний, та інші національно-забарвлені смислові підтексти» [2, с. 2–4]. До кожної лексичної одиниці наведено розгорнуті тлумачення, після чого подається ілюстративний матеріал з українського фольклору, приклади з художньої, літописної літератури, синонімічні ряди, «сталі лексикалізовані та фразеологізовані словосполучення етнокультурного змісту» [2, с. 2]. Словник складається з одиниць, які репрезентують українську лексику і з якими «тісно переплітаються історична доля та світогляд українського народу» [2, с. 4].

100 найвідоміших образів української міфології (під загальною редакцією О. Таланчук, Ю. Бедрика) — це зібрання, до якого увійшли лексичні одиниці, символічні для українського народу. Словник складається з восьми тематичних розділів. Ілюстративний матеріал наведений у словнику порівняно в широкому обсязі, адже словникова стаття насичена українознавчими відомостями, порівняннями, міфологічною інформацією, фразеологізмами, прислів'ями, приказками, піснями, народними прикметами, віруваннями, зображеннями на рушнику, на спинках саней, писанках, наявна велика кількість ілюстрацій картин, фотографії

старовинних прикрас, варіанти вишивок і т.ін. Кожний тематичний розділ супроводжується вступною статтею [8].

Відмінною особливістю навчальних словників як жанру лексикографічної літератури є урахування методичних вимог, специфіка лінгводидактичного підходу до відбору культурно маркованих лексичних одиниць, мінімізоване тлумачення значень заголовного слова. З одного боку, відібрана до словникової статті інформація повинна сприяти розв'язанню відповідних навчальних завдань, з іншого боку, її виклад повинен відповідати накопиченому досвіду і реальним потребам, які вже напрацьовані в межах культурологічної лексикографії. На нашу думку, врахувати ці вимоги дозволить залучення оптимальної кількості лексикографічних параметрів під час розробки того чи того навчального словника.

Розроблений нами мультимедійний лінгвокультурологічний словник *Концепти української культури* належить до жанру навчальних словників загалом і до культурологічного аспекту навчальної лексикографії зокрема. Завдяки своїй навчальній спрямованості словник передбачає:

— врахування адресної скерованості, тобто для тих студентів, які вивчають рідну мову як навчальну дисципліну, а отже, це визначає специфіку відібраної лексики і принципи її словникового подання;

— орієнтацію на користувача ПК, що є наслідком домінування в сучасному освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій;

— відбір лексичних одиниць для мовної репрезентації концептів на основі текстів художньої літератури, публіцистики, фразеологічного і паремійного фонду, пісенного фольклору;

— наявність яскравого ілюстративного матеріалу, тобто опора на слухо-зорову наочність за рахунок використання в мультимедійних ресурсах різних способів подання інформації (високоякісна графіка й анімація, відео- чи звуковий супровід тексту);

— дозування і концентрація матеріалу передбачає, з одного боку, врахування мовних можливостей студентів, а з іншого, гіпертекстова організація й особливості розташування словникової статті забезпечують її необмежений обсяг й електронну швидкість пошуку.

Крім того, оскільки наш словник одночасно адресовано декільком категоріям користувачів,

насамперед викладачам і студентам — майбутнім філологам, передбачалося, що той самий об'єкт опису слово-концепт слід розглядати в кількох аспектах, крізь призму виконання кількох функцій: довідникової, навчальної, інвентаризаційної. Такий функціональний спектр зумовив інтеграцію в межах однієї словникової статті кількох видів інформації: стилістичної, етимологічної, історико-культурологічної, а також звукової і зорової наочності.

Розробляючи структурну організацію мультимедійного навчального лінгвокультурологічного словника, ми керувалися такими принципами: *тематико-ідеографічний принцип* подання матеріалу, згідно з яким систематизація лексики здійснюється не за формальним, алфавітним порядком, а за тематичними мікрополями на підставі смислової близькості слів-концептів; *принцип мінімізації* реалізовувався не шляхом зменшення кількості реєстрових (заголовних) слів, а через якісну редукцію, тобто подання необхідного мінімуму лексичних одиниць, що відображають самотність когнітивно-мовної картини світу українців; *принцип семантичної цінності*, на підставі якого до словника залучалися одиниці з відносно повнотою лексикографічного опису, але з інформативною достатністю лінгвокраїнознавчої інформації; згідно з принципом *методичної доцільності* до складу словника увійшли слова-концепти, що збільшують зацікавленість студентів до вивчаних дисциплін мовно-літературного циклу; *принцип інформатизації і технічної забезпеченості навчального процесу* реалізовувався завдяки застосуванню мультимедійних технологій, оскільки кожен концепт презентовано у вигляді динамічної сторінки з описом, ілюстрацією, а також відповідним музичним супроводом.

Композиційні параметри словника концептів української культури реалізувались через його макро- і мікроструктуру, яка була розроблена з урахуванням специфіки реєстрових одиниць. Основу макроструктури словника складають три блоки: 1) *передмова*, що, охоплюючи незначну частину обсягу словника, виступає достатньо інформативним алгоритмом дій для роботи зі словником, сприяючи полегшенню роботи користувача з означеним лексикографічним продуктом; 2) *тематичні розділи Флора, Фауна, Побут, Духовно-культурні концепти*, в яких концепти погруповано за рубриками ідеографічної класифікації, а входом у словникову статтю є заголовне

слово — найменування концепту; 3) *джерельна база* історико-культурологічної інформації, головними критеріями відбору матеріалів до якої слугували їх авторитетність, затребуваність у навчальному процесі, достатній тираж і доступність у бібліотечних фондах, орієнтованість на допомогу у тлумаченні феноменів культури, зокрема концептів. Таким чином, опис слів-концептів певної тематичної групи у складі ідеографічного поля здійснювався з опорою на словниково-довідникову і лінгвокультурологічну інформацію.

Ідеографічна схема розділу *Флора* охоплює такі підрозділи *Дерева* з концептами *дуб, верба, тополя, береза, вишня; Квіти* — *троянда, лілея, барвінок, волошка, мак, мальва; Кущі та польові трави* з флороконцептами *калина, полин (євшан-зілля), м'ята, рута (рута-м'ята), терен*.

Наступний тематичний розділ *Фауна* представлений такими підрозділами: *Дикі тварини* з зооконцептами *ведмідь, вовк, лисиця; Свійські тварини* — *кінь, коза, корова, свиня, собака; Птахи і комахи* — *соловей, лелека, півень, бджола; Риби, плазуни і земноводні* — *жаба, гадюка, рак, риба*.

Ідеографічна схема розділу *Побут* охоплює підрозділи: *Страви і напої* з концептами на означення українських національних атрибутів — *хліб, мед, горілка, вареники; Оселя* вміщує концепти — *хата, рушник, ніч; Свята* — *Різдво, Новий рік, Великдень; Родина* репрезентовано концептами *батько, мати*.

Мікрополе *гріх, доля, душа, кохання* увійшло до складу останнього тематичного розділу *Духовно-культурні концепти*.

Обговорюючи інструментарій комп'ютерної лексикографії, завдяки якому досягається ефективність електронного словника, ми торкнемося поняття гіпертексту — упорядкованого комплексного інформаційного масиву, що є одним із базових понять теорії комп'ютерного навчання. Практична лексикографія використовує нелінійний характер гіпертексту, що уможлиблює організацію неоднорідної вербально-невербальної інформації у вигляді розгалуженої системи ймовірних переходів, дозволяючи акумулювати необмежений обсяг даних про досліджувану одиницю, а також розвинуту систему гіперпосилань, які забезпечують навігацію в інтерактивному середовищі. Найбільш придатними для навчальних цілей є словники, розроблені на корпусній основі, в яких корпус текстів складає безліч упорядкованих між собою текстів природної

мови, які зберігаються на електронному носії. Водночас одиницею комп'ютерного гіпертексту може бути і мультимедійний гіпотекст, що, крім вербального компонента, включає аудіо-, відеофрагменти, музичні композиції, ілюстрації тощо.

Таким чином, електронний корпус словникової статті (мікроструктура словника) був розроблений на основі принципу інтеграції інформації лінгвістичного, екстралінгвістичного і культурологічного характеру. Будова кожної словникової статті була розподілена на декілька інформаційних зон, у яких подано послідовний опис структури і змісту досліджуваного концепту. Для адекватного інформаційного наповнення зон був розроблений набір вербальних і невербальних засобів лексикографічного опису концептів, у якому система гіперпосилань поряд із кольоровим зображенням концепту розглянута як невербальний засіб.

Входом у словникову статтю є заголовне слово або словосполучення — найменування концепту у формі називного відмінка однини, а також для зручності наведено форми родового і кличного відмінків. Кожна стаття починається з короткої, максимально стислої інформації, що дає загальне уявлення, словникове тлумачення тої чи тої лексичної одиниці, що вербалізує концепт. Ядерна інформація для розкриття змісту концепту і вияву специфіки його вербального вираження була почерпнута зі *Словника української мови* в одинадцяти томах. Крім того, до окремих концептів подано синонімічні варіанти, вилучені зі *Словника синонімів української мови*, наведено приклади-ілюстрації з усної народної творчості (прислів'я, приказки, загадки тощо).



У першій інформаційній зоні «Символічна репрезентація концепту» під позначкою (текстові файли) розкрито образну (периферійну) складову концепту, співвіднесу з різноманітними прагматичними конотаціями

й асоціаціями на слово — репрезентант концепту. У другій інформаційній зоні з гіперпосиланням на графічні файли наведено приклади реінтерпретації концепту в образотворчому мистецтві. Наявність звукового файлу у третій інформаційній зоні слугує для презентації концепту в авторських і народних піснях.

У кінці словникової статті подано посилання на використані джерела, пов'язані з заголовним словом або словосполученням.

Висновки. Таким чином, макро- і мікро-структура (композиційні параметри) мультимедійного лінгвокультурологічного словника визначаються можливостями електронної оболонки і побудовані за законами гіпертексту. Застосування гіпертекстових технологій у конструюванні словника дозволило трансформувати його розділи в окремі, пов'язані між собою інформаційні зони, тим самим користувачеві надається можливість швидкого пошуку інформації відповідно до його власного запиту.

Створений лексикографічний продукт за допомогою програмного забезпечення „Help & Manual. Professional Edition” обсягом у 200 МВ, оформлений на окремому CD диску і його використання не потребує від користувача якихось особливих навичок. Мультимедійний словник доступний кожному, хто в ньому зацікавлений, оскільки інформацію з диска можна установити на будь-який комп'ютер, а отже, знімається проблема компактності і довгочасності словника, що має місце в поліграфічному словникарстві. Електронний

формат словника дозволяє регулярно поновлювати інформацію і своєчасно вносити необхідні коригування, розширюючи або звужуючи його макро- чи мікроструктуру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д., *Язык. Семиотика. Культура. Интегральное описание языка и системная лексикография*, Москва 1995, 640 с.
2. Жайворонок В.В., *Знаки української етнокультури. Словник-довідник*, Київ 2006, 703 с.
3. Караулов Ю.Н., *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка*, Москва 1981, 366 с.
4. Колесникова М.С., *Диалог культур в лексикографии: феномен лингвострановедческого словаря*, Ярославль 2002, 392 с.
5. Руднев В.П., *Словарь культуры XX века*, Москва 1997, 384 с.
6. *Словник символів культури України*. За заг. ред. В.П. Коцура, О.І. Потапенка, М.К. Дмитренко, Київ 2002, 260 с.
7. Степанов Ю.С., *Константы: Словарь русской культуры*, Москва 2001, 990 с.
8. *100 найвідоміших образів української міфології*. Під заг. ред. О.М. Таланчук, Ю.І. Бедрика, Київ 2006, 460 с.
9. *Україна в словах: Мовокраїнознав. слов.-довід.: Навч. посіб. для учнів загальноосвіт. шкіл, ліцеїв, гімназій, студентів, усіх, хто вивчає укр. мову*. Упоряд. і кер. авт. кол. Н. Данилюк, Київ 2004, 704 с.



Юрій Ковбасенко

професор, завідувач кафедри світової літератури Київського університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Рідна мова

Тарас Шевченко і український літературний канон (традиційність і новаторство поетичної саморефлексії)

Проблема формування та збереження/руйнації літературного канону (т.зв. «теорія канону», „Canon Theory”) нині є світовим науковим мейнстрімом [1]. Дослідників зокрема цікавить питання, чому одні літературні твори переживають тисячоліття, постійно «реанімуючись» у пам'яті нових і нових поколінь, а інші швидко «западають в імлу» (Горацій), пірнаючи в морок забуття? З яких причин конкретний письменник у певну добу перебуває в центрі читацької уваги, неначе затіваючи інших своїх колег, але з плином часу відходить у тінь, а натомість колишні «темні конячки» стають новими лідерами цих своєрідних літературних перегонів? І, зрештою, які параметри літературного твору дають підстави вважати його канонічним, і якими рисами повинен бути наділений твір, аби претендувати на місце в національному і/або загальнолюдському каноні? Одним із найавторитетніших сучасних дослідників «теорії канону» є професор Єльського університету Гарольд Блум (Harold Bloom), відомий своїми фундаментальними працями *Страх упливу, Шекспір: винахід людини і, передовсім, — Західний канон (The Western Canon)*, концептуальні ідеї яких ураховані в цій розвідці, присвяченій дослідженню конкретних причин, які дозволяють Тарасові Шевченку ось уже два століття займати центральне місце в українському літературному каноні.

Від моменту першої публікації *Кобзаря* (18.04.1840) його твори постійно перебувають у центрі українського літературного канону, більше того, саме ця збірка стала першоосною

формування згаданого канону [2]. Слід також окремо відзначити той унікальний в історії світової літератури факт, що творчість Т. Шевченка залишалася в центрі канону попри неодноразові докорінні зміни ідеологічних парадигм аж до діаметрально протилежних: 1) Російська імперія (1840–1917); 2) радянська доба (1917–1991); 3) суверенна Україна (від 1991). Причому перші дві з-поміж названих епох були періодами жорсткого тоталітаризму, за своєю суттю шовіністично-антиукраїнського. І лише від 1991 р. національно-патріотичні аспекти творчості Шевченка стало можливим тлумачити уповні, без купюр, не спотворено [3].

Для розгляду заявленої проблеми цікавий матеріал може дати дослідження процесу поетичної саморефлексії, зокрема — осмислення власного творчого доробку тими письменниками, котрі займають центральне місце в канонах своїх національних літератур. Ця саморефлексія часто відбувається шляхом оцінки ними самими тих параметрів, котрі, на їхню думку, можуть забезпечити їхнім творам «вічне тривання» в пам'яті багатьох поколінь [4]. Цікаво, як письменник сам оцінює ті свої здобутки, котрі дозволяють йому сподіватися на місце в пам'яті прийдешніх поколінь, тобто на місце в каноні. За які саме заслуги він не забудеться, а «буде в славі цвісти» (Горацій), «будет долго любезен народу» (О. Пушкін), за що далекі нащадки його не забудуть «пом'янути незлим тихим словом» (Т. Шевченко).

Самооцінка письменником його власного внеску в літературу, його особисті «претензії

на безсмертя» чи не найяскравіше втілюються в мотиві підведення ним підсумку творчого життя (т.зв. мотив «пам'ятника»). «Вірш, роман чи п'єса охоплюють увесь комплекс людських страхів, включно із жахом смерті, котрий в літературному мистецтві трансформується в жадання канонізації, потребу зостатися у спільній чи суспільній пам'яті... Усе обертається довкола смертності і безсмертя літературних творів. Звідки ж узялася ідея вічного тривання твору, котрий не загине і не буде забутий світом?» [4, с. 47].

Одним із перших і найяскравіших у світовій літературі втілень мотиву «життя у віках» творчої спадщини письменника є знаменита ода давньоримського поета Горація *До Мельпомени* (1 ст. до н.е.), яку часто називають просто — *Пам'ятник*, один із найцитованіших прототекстів світової літератури:

Звів я пам'ятник свій. Довше, ніж мідь дзвінка,
Вищий од пірамід царських, простоїть він.
Дощ його не роз'їсть, не сколихне взимі,
Впавши в лють, Акваілон; низка років стрімких —

Часу біг коловий — в прах не зітре його.
Смерті весь не скорює: не западе в імлу
Частка краща моя. Поміж потомками
Буду в славі цвісти, поки з Весталкою

Йтиме понтифік-жрець до Капітолію.
Там, де Авфід бурлить, де рільникам колись
Давн за владаря був серед полів сухих, —
Будуть знати, що я — славний з убогого [5] —

Вперше скласти зумів по-італійському
Еолійські пісні. Горда по праву будь,
Мельпомено, й звінчай, мило всміхаючись,
Лавром сонячних Дельф нині й моє чоло.
(Переклад Андрія Содомори)

Як бачимо, Горацій не лише прогностує своє перебування в каноні, тобто те, що його творчу спадщину («частку кращу його») пам'ятатимуть далекі нащадки доти, доки «з Весталкою йтиме понтифік-жрець до Капітолію» [6]. Тут наявна також своєрідна самооцінка поетом його власних творчих здобутків. Найбільшою своєю заслугою (а отже й шансом на місце в каноні) поет уважає те, що він «вперше скласти зумів по-італійському еолійські пісні...», тобто здійснив мрію багатьох римських поетів, його попередників. Нарешті римлянин зміг досягти тих вершин поетичної майстерності, які до того

підкорили лише всесвітньовідомі еллінські лірики, уродженці острова Лесбос Сапфо і Алкей (7 ст. до н.е.), котрі створювали свої поезії на «божественному» (Платон) еолійському діалекті. Отже, сам Горацій вважав найціннішим передовсім художньо-естетичний аспект своєї творчості.

У процесі рецепції та трансформації прототексту Горація його численні послідовники висували власні версії самооцінки свого творчого доробку, при цьому часто ставлячи собі в заслугу не тільки і не стільки суто художньо-естетичні параметри. Так, після певних вагань О. Пушкін підкреслив не естетичні, а насамперед морально-етичні аспекти своєї творчості: «...И долго буду тем любезен я народу, / Что чувства добрые я лирой пробуждал [первісно: «Что звуки новые для песен я обрел» — Ю.К.], / Что в мой жестокий век восславил я Свободу / И милость к падшим призывал» [7].

А що ж у Тараса Шевченка? Дослідники часто порівнюють його *Заповіт* із наведеною вище одою Горація *До Мельпомени*: «Поезією *Як умру, то поховайте...* завершується плідна Шевченкова осінь 1845 р. У змісті твору виявилася світоглядна й творча зрілість поета. Тут Шевченко використав відомий з тривалої літературної традиції (Горацій, Й.-В. Гете, П.-Ж. Беранже, Г. Державін, О. Пушкін) жанр «пам'ятника» — поетичного заповіту й створив поезію нового, власне шевченківського жанру — заповіт-гімн» [2, с. 629]. Залишивши без розгляду певну термінологічну драглистість («жанр» (?) «пам'ятника», «заповіт-гімн?»), загалом із наявністю в семантичній структурі згаданих поезій Горація і Шевченка інваріантних елементів можна погодитися. Аналіз творчої спадщини Шевченка дозволяє зробити висновок, що він добре знав текст оди *До Мельпомени* і творчо використав його в багатьох своїх поезіях.

Зокрема, цікаво порівняти втілення поетами мотиву, сказати б, «меж безсмертя» (читай: до якого конкретно часу їх пам'ятатимуть нащадки?). У Горація це — «поки з Весталкою йтиме понтифік-жрець до Капітолію»; у В. Шекспіра — «аж доки світ, мов лахмани подерті, / Не зноситься на спинах поколінь» (сонет № 55); в О. Пушкіна — «доколь в подлунном мире / Жив будет хоть один пиит» (*Я памятник себе воздвиг нерукотворный*); натомість у Шевченка масштаби воістину космічні: «Будеш, батьку, панувати, / Поки живуть люди; / Поки сонце з неба сяє, / Тебе не забудуть!» (*На*

вічну пам'ять Котляревському, 1838). Останні рядки звучать настільки монументально виважено, що важко повірити в те, що їх написав щойно викуплений із кріпаччини 24-річний провінціал, який знаходився на самому початку свого поетичного шляху.

Одним із цікавих прикладів використання фрагментів Горацієвої оди як інтертексту у віршах Т. Шевченка є поезія *До Основ'яненка*: «...Наша дума, наша пісня / Не вмере, не загине... / От де, люде, наша слава, / Слава України! / Без золота, без каменю, / Без хитрої мови, / А голосна та правдива, / Як Господа слово...» [2, с. 628]. Тут теж наявна імпліцитна ремінісценція з Горація, втілена в образах:

1) каменя (мармуру, граніту) як міцного довговічного матеріалу, з якого робляться пам'ятники, монументи (пор. *exegi monumentum*);

2) металу (міді, бронзи, золота) — елементу оздоби, а також матеріалу для написів на цих монументах (пор. *aere perennius*).

З одного боку, Шевченко рецепіює мотиви та образи оди *До Мельпомени*, проте, з другого боку, він суттєво трансформує їхню семантику, використовуючи їх уже не для підкреслення величі («вище пірамід царських») чи довговічності («довше ніж мідь дзвінка») свого поетичного доробку, як це мало місце в Горацієвому прототексті, а для втілення важливої опозиції усієї своєї творчості: підкреслення неофіційності, неінтенційованості на офіційне визнання творчості справжнього українського поета в умовах Російської імперії.

Оскільки національно зорієнтована творчість Квітки-Основ'яненка, як і самого Шевченка, не вписувалась в офіційну доктрину шовіністичної Російської імперської ідеології, ці письменники не могли претендувати (та й ніколи не претендували) на офіційне визнання та шанування, на «камінь і золото» офіційних російських монументів: «Тут ідеться про граніт офіційних пам'ятників з пишномовними написами, що вихваляли царських вельмож; за Шевченком, духовний скарб народу не потребує офіційного уславлення» [8]. Останню тезу слід дещо відкоригувати: духовний скарб народу може й повинен уславлятися офіційно. Проте це можливо виключно у власній суверенній державі. Натомість у Російській імперії справжня, а не бутафорна, «українськість» офіційно визнаною бути не могла, і Шевченко це чудово усвідомлював. Він ясно розумів, що творчість українських письменників репрезентантами російської імперської доктрини

(і навіть зросійщеними земляками-українцями!) зневажатиметься та висміюватиметься [9].

Але Шевченко висловлює не просто припущення чи сподівання, а й тверде переконання в тому, що попри все, *per aspera ad astra*, творча спадщина українських письменників забуття таки уникне («Наша дума, наша пісня / Не вмере, не загине»). Показово, що «слово „дума” в цьому рядку іноді тлумачиться звужено — лише як фольклорний жанр; більшість же дослідників справедливо вважає, що тут поет мав на увазі народний світогляд взагалі — й історичний, і політичний, і філософський — як народну самосвідомість, як ідеал майбутнього, виражений у всій народній творчості, включаючи й історичні думи та пісні» [2, с. 628–629].

Створення послання *До Основ'яненка* (1839) збіглося в часі з непростими пошуками молодим Шевченком власного шляху в житті й літературі. «Невдовзі після створення вірша — наприкінці 1839 або на початку 1840 р. Шевченко..., переслав вірш Г. Квітці-Основ'яненкові у листі до нього за підписом «Перебендя» [2, с. 627]. І то була не просто модна тоді літературна містифікація, така собі гра молодого дописувача в загадкові псевдоніми, а без жодного перебільшення знакова для української літератури та історії подія.

Невипадково саме екзотичним словом «перебендя» Тарас Шевченко назвав також свою програмову поезію. Максим Рильський вважав, що у вірші *Перебендя* (1839) «подається ідеальний образ поета» [10]. З цієї думкою погодитися можна, проте лише почасти, оскільки тоді 25-річний Шевченко поетичну діяльність щойно розпочинав (ще не було навіть першодруку *Кобзаря*), а відтак лише «намацував» свій життєвий і літературний шлях, постійно саморефлексує, багато в чім сумніваючись і багато над чим болісно розмірковуючи. І саме вірш *Перебендя*, на думку Івана Франка, «можна вважати типовим приміром того, як в першій добі поетичної діяльності Шевченка перехрещувалися і зливалися найрізніші впливи і як геніальна натура нашого поета уміла впливи ті щасливо перетопити в одну органічну і глибоко поетичну цілість» [11].

Слово «перебендя» в словнику Бориса Грінченка тлумачиться як: «1) балагурь. 2) капризникъ, привередникъ» [12], а в словнику Святослава Караванського — як «базікало, вередун» [13]. То чим же образ «старого та химерного» кобзаря, сивого, розкуйовдженого вільними степовими вітрами «базікала-вередуна»,

привабив молодого чепуруна Тараса Шевченка [14], щойно обласканого Фортуною: чудесним образом вирваного з ярма з кріпаччини «вискочня-провінціала», котрий до того ж не лише став студентом столичної Академії мистецтва, а ще й отримав стипендію? Адже те, що свого листа до Квітки-Основ'яненка він підписав псевдонімом «Перебендя», є вагомим свідченням певної його самоідентифікації з ліричним героєм однойменного вірша. Не даремно також уже наприкінці життя, в 1860 р., готуючи до друку чергове видання *Кобзаря*, Тарас Григорович неодноразово повертається до назви саме цієї поезії, спочатку перекресливши слово *Перебендя* й замінивши його новим заголовком — *Кобзар*, але згодом, після тривалих роздумів, таки повернувшись до первсної (і відтоді вже остаточної, канонічної) назви — *Перебендя* [15].

У раннього Шевченка «образ кобзаря зустрічається у багатьох творах (*Тарасова ніч, Катерина, Гайдамаки, Мар'яна-черниця*, пізніше — *Сліпий, Великий льох* та ін.), що пояснюється як впливом літературної традиції, так і реаліями українського життя: кобзар, лірник, бандурист — характерна постать тогочасного сільського побуту України...» [16]. Рис же «самотнього романтичного поета, „фігури ідеальної“, митця, здатного підійматися понад буденщиною, образ Перебенді набуває у другій частині твору. Конфлікт між високою духовністю поета й людьми, які не розуміють його й сміються з нього, не спроможні піднятися понад щоденними клопотами, І. Франко виводив з літературних традицій; між такими творами він згадував *Імпровізацію* з поеми *Дяди А. Міцкевича*, поезії О. Пушкіна *Поет, Поету, Пророк*. Проте усі ці твори, створивши відповідну поетичну атмосферу, могли послужити лише стимулом для розвитку оригінального образу кобзаря-поета у Шевченка» [2, с. 619]. У вірші *Перебендя* знаходимо специфічно Шевченкове розуміння ролі поетичного хисту як дару Божого, якогось надприродного, трансцендентного і навіть шаманського таланту, котрий може впливати на долю не лише окремих людей, а й цілого народу, і навіть здатен творити націю: «Заговоривши в своїх перших поезіях по-українськи, Шевченко одразу вступив у зачарований світ, де здійснювалося його духовне єднання з поколіннями і поколіннями предків. Уже в *Перебенді* можемо пізнати мотив чарівної „подорожі на той світ“, лету над простором і часом, безпосереднього спілкування з Богом, як це доступно

було тільки козакам-характерникам, чарівникам-кобзарям та „райським людям“» [17].

Отже саме образ «кобзаря-мага», барда-медіума, наділеного надприродними, трансцендентними можливостями (які так різко контрастують — і тим самим ще більш підкреслені — його навмисною рустикалізацією, «приземлено-хімерною» зовнішністю), на мою думку, і приваблював молодого українського поета. Тож не дивно, що митець із саме таким радикально-безкомпромисним розумінням свого покликання перед українською літературою і обов'язку перед своєю нацією аж ніяк не вписувався в контекст російської імперської ситуації та тогочасної літературної моди [18]. Відтак Тарас Шевченко й не претендував на «золото й камінь» офіційних монументів (хоча — і це ще одна з-поміж численних Кобзаревих загадок — згодом на його монументи, зокрема й у Росії, таки було витрачено чимало «і золота, і каменю!»).

Поет із такою позицією в Російській імперії наражався на нерозуміння, прирікав себе на самотність і навіть посміх, на небезпеку політичних переслідувань — аж до фізичного знищення. Його доля в чужому краї — терпіти насмішки, не маючи ані офіційного визнання, ані комерційного успіху. Утім, він до цього вже був готовий, бо що ж візьмеш із «хімерного вередуна» — перебенді? Але головним є те, що виключно в обмін на таку приниженово-трагічну усамітненість (як свого роду ініціацію, «викупну жертву») поет і міг отримати найвищу компенсацію: абсолютну духовну та творчу свободу, можливість сміливо й прямо мовити своєму народові правдиве пророческе слово: *Без золота, без каменю, / Без хитрої мови, / А голосне та правдиве, / Як Господа слово*.

Тож, якщо вже йти слідом за Максимом Рильським у пошуках ідеального для Тараса Шевченка образу поета, то шукати треба швидше не на початку, а наприкінці творчого шляху. У найсконцентрованішому й «найпрозорішому» вигляді усвідомлення земного покликання поета втілені в написаному Шевченком незадовго до смерті *Подражаній 11 псалму* (1859): *...Возвеличу / Малих тих рабов німих! / Я на сторожі коло їх / Поставлю слово*.

Отже, Тарас Шевченко неприховано позиціонує себе як поет-пророк, як фундатор і охоронець хай на той час ще не існуючої, але ним же провозвіщеної української держави (*сім'ї вольної, нової*), як Деміург, що творить націю Словом (пор. Євангеліє від Іоанна, вірш 1.1: *На*

початку було Слово...»). Саме це він ставить собі в заслугу, саме через це сподівається на безсмертя у вдячній пам'яті прийдешніх поколінь (*не забудьте помянути незлим тихим словом*), тобто саме за це, на його думку, він має право на місце в Українському Каноні.

Як бачимо, і це пророцтво Великого Українця справдилося. Недаремно Борис Грінченко підсумував: «Шевченко своєю національною самосвідомістю є геній, а своєю незмірною вагою, значенням у справі національного відродження свого рідного краю є з'явищем феноменальним, єдиним, може, на світі».

Таким чином, процес поетичної саморефлексії Шевченком власної творчої концепції багато в чому корелює із поетичною самооцінкою власного творчого доробку найвидатнішими митцями світу, котрі перебувають у центрі своїх національних літературних канонів (Горація, Вільяма Шекспіра, Адама Міцкевича, Олександра Пушкіна та ін.). Водночас цей процес має й свої специфічні риси, пов'язані передовсім із виконанням Тарасом Шевченком високої місії нації- та державорення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ось далеко не повний перелік знакових публікацій з проблеми літературного канону: Н. Bloom, *The Western Canon*, London 1994, pp. 567; L. Fiedler, H.A. Baker, Jr. (eds.), *English Literature: Opening Up The Canon*, Baltimore 1979, а також: P. Lauter, *Caste, Class, and Canon* [y:] J. Newton, M. Harris, K. Aguero (eds.), *A Gift of Tongues: Critical Challenges and Contemporary American Poetry*, University of Georgia Press 1987, p. 57–82; його ж, *Race and Gender in the Shaping of the American Literary Canon* [y:] J. Newton, D. Rosenfeld (eds.), *Feminist Criticism and Social Change: Sex, Class and Race in Literature and Culture*, N.Y. 1985, p. 19–44; J. Guillory, *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago 1993, М. Гронас, *Літературний канон як проблема*, «Новое литературное обозрение» 2011, № 1 та ін. Детальніше про сучасний стан проблеми канону і каноноборства в Україні та за кордоном див.: Ю.І. Ковбасенко, *Літературний канон і куррикулум літературної освіти: світовий досвід і український шлях*, «Всесвітня література в середніх навчальних закладах України» 2011, №№ 9, 10.

2. «18 квітня 1840 року в Петербурзі з'являється друком перша збірка поета під назвою *Кобзар*, рукопис якої до друку підготував Є. Гребінка. До книжки ввійшло вісім творів: *Думи мої, думи мої..., Перебендя, Катерина, Тополя, Думка* («Нащо мені чорні брови...»), *До Основ'яненка, Іван Підкова, Тарасова ніч*. Попри цензуру і викреслення в *Катерині*, вірші *До Основ'яненка* та поеми *Тарасова ніч*, це була велика духовна перемога поета над мовчанням, яке немилосердно перепоною стояло на шляху до творчого самоздійснення. Шевченко створив

книгу — духовного вояownika, якому довірив боротьбу за людські душі, що заціпеніли в бездіяльній самотності» (Т. Шевченко, *Зібрання творів*: У 6 т., Київ 2003, т. 1: *Поезія 1837–1847*, с. 18). Інтернетресурс, режим доступу: <http://litopys.org.ua/shevchenko/shev146.htm>.

3. Поза сумнівом, формування канону знаходиться під сильним впливом домінуючої ідеології, особливо в тоталітарному суспільстві. Ф. Серс (Ph. Sers) підкреслював: «Канон [у добу сталінізму — Ю.К.] став не продуктом консенсусу, а особистим рішенням однієї людини. Ця ж риса характеризує і сталінське мистецтво соціалістичного реалізму, коли митці, докладаючи всіх зусиль для виконання директив партії, звеличуючи до небес вождя і слідувачі встановленій ним лінії, могли лише чекати на примхи тирана, який один був у змозі винести своє схвалення чи відкинути роботу...» (Ф. Серс, *Тоталитаризм и авангард. В преддверии запредельного*. Пер. с фр. С.Б. Дубин, Москва 2004, с. 50). Проте навіть попри ці докорінні зміни ідеологічних орієнтирів творчість Тараса Шевченка залишалася і залишається в центрі українського канону, що є черговим свідченням його творчого генія, «сили письма».

4. У цій контексті цікавим є зауваження Г. Блума: «Моя літературна пам'ять, насправді, ґрунтувалася на Каноні, котрий є власне системою пригадування» (Н. Bloom, *The Western Canon*, London 1994, p. 48).

5. Напрочуд суголосною Горацієвій є така, наприклад, «самооцінка» Шевченка: «Не забула б Україна мене мізерного» (лист до Миколи Цертелєва від 23.09.1844).

6. Цікаво, що одним із сучасних титулів Папи Римського є саме «понтіфік».

7. Четверта строфа вірша читалася первісно: «И долго буду тем любезен я народу, / Что звуки новые для песен я обрел, / Что вслед Радищеву восславил я Свободу / И милосердие воспел». Неважко помітити, що у цьому варіанті поезія О. Пушкіна була ближчою до концепції Горація (пор.: «Вперше скласти зумів по-італійському / Еолійські пісні» — «...звуки новые для песен я обрел...»).

8. «Без золота, без граніта...» — Заміною вислову «без каменю» на «без граніта» Шевченко розкрив смисл цього першого, який тлумачиться помилково як «коштовне каміння» (*Словник мови Шевченка*, Київ 1964, т. 1, с. 314), тоді як ідеться про граніт офіційних пам'ятників з пишномовними написами, що вихваляли царських вельмож; за Шевченком, «духовний скарб народу не потребує офіційного уславлення» [2, с. 629].

9. Ось показова відповідь Гоголя на запитання професора Московського університету, українця за походженням Осипа Бодяньського, про оцінку Миколою Васильовичем творів Тараса Шевченка: «Дьогтю багато, — неголосно, але твердо промовив Гоголь, — і навіть додам, дьогтю більше, ніж власне поезії. Нам-бо з Вами, як малоросам, це, мабуть, і приємно, та не у всіх носи, як наші. Та й мова [йдеться про українську мову творів Шевченка, на відміну від російської, якою писав сам Гоголь — Ю.К.] [y:] Г.П. Данилевский, *Сочинения*, Санкт-Петербург 1901, т. 14, с. 98–99.

10. Рильський М., *Книга народу* [у:] Т. Шевченко, *Кобзар*, Київ 1960, с. 3.
11. Франко І.Я., *Зібрання творів: У 50 т. Т. 27*, Київ 1980, с. 287–288.
12. Грінченко Б., *Словарь української мови: в 4-х тт. Т. 1* (репринте видання), Київ 1909, с. 108.
13. Караванський С., *Практичний словник синонімів української мови*, Київ 1995, с. 270.
14. Іван Сошенко у спогадах говорить про зовнішність Тараса в період навчання в Академії мистецтв: «...Познайомившись зі світськими людьми і роз'їзджаючи по вечірках, він почав гарно одягатися, навіть з претензією на *comme il faut*-ність. Така марнотратність дещо дратувала скромного Сошенка, який намагався стримати друга: „Куди тобі? Шуба єнотова, ланцюжки не ланцюжки, шалі да часи...”» [у:] М.К. Чалий, *Нові матеріали до біографії Т.Г. Шевченка* [у:] *Спогади про Тараса Шевченка*, Київ 1982, с. 55.
15. «Поки друкувався *Кобзар* 1860 (з початку грудня 1859 до середини січня 1860 року), Шевченко правив текст *Перебенді* у примірнику *Чигиринського Кобзаря і Гайдамаків* 1844, повернутому з Петербурзького

цензурного комітету (ІЛ, ф. 1, № 76). Поет змінив назву *Перебендя* на *Кобзар*, але потім відновив хвилястою рисою назву *Перебендя* (назва *Кобзар* залишилась незакресленою...)» [2, с. 619].

16. Див.: Бондаренко А.І., *Ідейно-естетичне значення образу народного співця-кобзаря в ранній творчості Шевченка* [у:] *Зб. праць XVI наукової шевченківської конференції*, Київ 1969, с. 54–64.

17. Попович М., *Нарис історії культури України*, Київ 1998, с. 377.

18. Неймовірну дистанційованість своєї творчості від уподобань тогочасної читаючої імперської публіки Шевченко не просто усвідомлював, а й відкрито декларував, блискуче іронізуючи над тогочасним «дворянським кічем»: *...Коли хочеш грошей / Та ще й слави, того дива, / Співай про Матрьошу, / Про Парашу, радість нашу, / Султан, паркет, шпори, — / От де слава! А то співа: / «Грає синє море»... (Гайдамаки)*. Щоправда, іноді він таки давав тогочасним російським «дворянським поетам» пряму оцінку, називаючи їх «*тупорилими віршомазами*» [Сон («У всякого своя доля»)].



Галина Бітківська

кандидат педагогічних наук
доцент Київського університету
імені Бориса Грінченка
м. Київ, України

Інтермедіальний дискурс роману Єжи Єнджеєвича *Українські ночі, або родовід генія*

Роман польського письменника Єжи Єнджеєвича *Українські ночі, або родовід генія*, уперше був опублікований у Варшаві в 1966 р., а українському читацькому загалу став доступний наприкінці вісімдесятих років завдяки публікації в літературному журналі «Київ» (номери 10–11-й за 1988 р. та з 1-го по 5-й за 1989-й)¹. Незважаючи на те, що твір, як пригадує професор Степан Козак, викликав тільки схвальні відгуки серед польських шевченкознавців [11], однак у тогочасній Україні якість літературного твору ще не була запорукою його видання. Відомий український поет Дмитро Павличко в передмові до журнальної публікації зізнався, що прочитав роман ще наприкінці шістдесятих років, і, ставши редактором літературного журналу «Всесвіт», «мав твердий намір опублікувати його в українському перекладі», однак перешкодою стала ідеологічна упередженість партійних наглядачів [5 (№ 10)², с. 90]. Вони не могли допустити, як тепер ми розуміємо, на колонізовані українські терени твір, де автор подає національне в опозиції до імперської ідеології.

Влучно й образно з цього приводу висловилася Оксана Забужко: Єнджеєвич «несподівано

відкрив» українцям «опосередковану потужним польським контекстом ретроспективу бачення власної культури в особі її найбільшого генія — Шевченка, — про котру не могло бути й згадки в радянському освітньому каноні: там-бо вся українська спадщина, відповідно переполовинена й скупюрована, перебувала, як Йона в череві кита, в надрах особливого, всемогутнього й всюдисущого російського впливу, всихаючи з роками до якогось незрозумілого „обласного” рудимента великої російської культури: жодної згадки не те що про перейдену Шевченком і кирило-методіївцями літературу й ідеологічну школу польського романтизму, а навіть бодай би про Шевченкове володіння польською мовою в тогочасних підручниках з україністики відшукати годі!» [6]. Образ Шевченка у творі Єжи Єнджеєвича відзначається невпинною, пристрасною діяльністю з формування національної ідентичності українців та засудження імперської ідеології. В епілозі письменник підкреслює: «Шевченко належав до тих, хто ніколи не схилив голови перед могутністю царів» [5 (№ 5), с. 77]. Ідеться не про могутність монархічних осіб, а всесилля системи, імперії, яка позбавила незалежності поневолені народи.

Польський письменник зобразив українського митця на тлі національно-визвольних рухів різних народів, європейської культури, літератури та мистецтва. Метою цієї статті є дослідження інтермедіального дискурсу як одного зі смислотвірних складників роману *Українські ночі...* Під поняттям «інтермедіальний

1 Невеликий уривок з роману під назвою *Поворот Шевченка до Києва* був опублікований в журналі «Сучасність» (1978, № 3, с. 9–17), але мало хто міг прочитати його, бо журнал видавався у Мюнхені.

2 Оскільки в цій статті роман досліджується в журнальному контексті, посилання робимо на текст журнального варіанту (за номером джерела вказуємо номер часопису).

дискурс» розуміємо таку ознаку тексту, яка виникає внаслідок взаємодії різних видів мистецтв, зокрема детальніше простежимо зв'язки літератури й образотворчого мистецтва.

Єжи Єнджеєвич неодноразово вплітає в оповідь описи живописних полотен, гравюр, скульптур, що сприймається цілком природно, адже він відтворює життя митця, що є поетом і художником в одній особі. Екфразиси можна тлумачити в різних сенсах, а саме: як засіб формування національної ідентичності, як вираження антиімперського пафосу, як вираження емоційного стану поета, як форму міжкультурного діалогу тощо.

Одним із живописних образів, який супроводить головного персонажа протягом усього твору, є козак Мамай. Перше зображення козака Тарасові подарував батько. Це була «барвиста картинка, на якій був зображений козак на коні, зі списом у руці й рушницею при сидлі. Кінь рвався навскач, а козак сміявся, показуючи білі зуби» [5 (№ 10), с. 92]. Зображення одразу ідентифікується: «Це козак Мамай», — сказав батько. Таке представлення не зайве, адже описана композиція не властива для народної картини «Козак Мамай». Класичним є зображення Мамає «серйозним, задумливим, а нерідко і смутним» [8, с. 40]. Постаць козака майже завжди розміщена в центрі картини в характерному положенні: він сидить, схрестивши ноги, і грає на бандурі. В альбомі *Козак Мамай* (2008) подано 95 репродукцій народної картини, і тільки на кількох (автор Ф. Стівбуненко) він зображений верхи на коні [8].

Чому Єнджеєвич, зберігаючи семантику образу козака Мамає — «вічний невмирайло, символ безсмертя українського народу» [1, с. 7], відходить від канонічного зображення? Припустити, що традиційне зображення Мамає не траплялося письменнику, ми не можемо, адже в романі подано розгорнутий екфразис офорту Тараса Шевченка «Дари в Чигирині 1649 року», в композиції якого є народна картина в класичному варіанті. Можна пов'язати оригінальне бачення образу з картинами народного художника з Полтавщини Федора Стівбуненка (1864–1933): козак грає на бандурі, сидячи верхи на баскому коні [8, с. 63]. Адже майбутній письменник, юність якого пройшла в Катеринославі (нині Дніпропетровськ), міг десь їх побачити. Проте народний художник зберігає звичну задумливість козака, а в романі він веселий.

На нашу думку, оптимістичне вирішення зумовлене фіналом оповіді, яка завершується

переконанням, що «страшна чорна глибін» українських ночей провалилася «в прірву історії» [5 (№ 5), с. 79]. Хоча ми вбачаємо й інші сенси в образі веселого козака, зокрема, можна трактувати його як символ національної ідентичності, не спотвореної імперським дискурсом. Авторитетний мамаєзнавець Платон Білецький стверджував, що, хоча найраніші картини датують початком XVIII ст., композиція картини виникла в докозацьку добу [2, с. 574–575]. З іншого боку, непрямим підтвердженням такого датування є те, що Шевченко включає картину в композицію офорту «Дари в Чигирині 1649 року». Отже, семантика цього народного персонажа склалася до колоніального поневолення українців російською імперією. Власне його веселість, активний рух (не сидить, підібгавши ноги, а мчить навскач) символізує опір імперській владній структурі, який згодом і покаже Шевченко.

У кожному епізоді, де автор вдається до образу Мамає, відбувається розширення його семантичного поля. В дитячі роки Тараса образ козака пов'язує славу минувшину з неясним ще майбутнім підлітка. Коли хлопець з дідом іде на прощу до Мотронинського монастиря, будівля якого «ще пам'ятала козацькі часи», то на рундуках з картинками упізнає «хороброго козака Мамає» [5 (№ 10), с. 103]. Проте романтизація минулого відбувається не лише в уяві Тараса, а й інших українців. Так, коли хлопчик з дідом повертаються з прощі, то зупиняються на нічліг у паламаря. Інтер'єр його помешкання має характерну деталь: «На одній стіні висіли святі образи в позолочених і посріблених рамах. На другій — дві криві шаблі й рушниця, а над ними — яскравий малюнок козака Мамає. Тарас зажмурився, щоб сховати сльози... Снілася Тарасові родюча земля українська, країна воєн і пісень» [там само, с. 104]. А ось Тарас, уже на службі в Енгельгардта, бачить «зображення славного козака Мамає» в Києві на Бесарабці. Серед яток з книжками і картинами він уявив батька, який купує картинку [5 (№ 11), с. 90]. Пронизливе почуття втрати, безпросвітного життя охопило його: «Прискорив ходу. Цього разу навіть не розглядав книжок з кунштниками» [там само].

Надалі картинка з Мамаєм для Тараса стає ознакою українства. Він хоче розмножити свій портрет отамана Головатого за допомогою літографії, бо «багато інших українських патріотів охоче помістили б таку картинку на стіні, хоча б поряд із малюнком славного

козака Мамає» [5 (№ 1), с. 92]. Чергова поява образу народного героя в житті Шевченка відбувається через чотирнадцять років, коли він приїздить до Києва уже вільним. Їй передують авторські роздуми про «блискавиці історії», які руйнували золотoverхий Київ, і про «живлющу силу», яка його відроджувала. Чи не народна пам'ять і незнищенне прагнення до волі? Тарас бачить «з десяток літографій славного козака Мамає» і купує одну. А ще він придбав зошити з переписаними від руки віршами Сковороди і власними [5 (№ 1), с. 94]. Ми бачимо не панського козачка, а визнаного поета, який розуміє, що слово — це зброя, не підвладна часові. Якоюсь мірою, доля вже готує його до заміщення улюбленого героя, адже скоро вже його портрети, увіті вишитими рушниками, висітимуть у селянських хатах. Таке символічне бачення образу поета виводимо від судження мистецтвознавця Ради Михайлової, що вбачає в Мамаєві як типізованому народному героєві «розвиток прадавньої теми володаря віщого слова, музиканта, волхва, заклинача, водночас поєднуючи риси воїна і захисника, слово якого виступало як засіб боротьби — „меч духовний“, як вислів суспільно-громадської думки, як інститут накопичення важливої для майбутнього інформації» [10, с. 119]. В останній приїзд на Україну, передчуваючи, що вже назавжди прощається з Києвом, Шевченко знову бачить картинку з Мамаєм: «На одній із них гарцював на червоному коні червоний вершник. Шевченкові почувся голос батька: „Це козак Мамає“» [5 (№ 5), с. 60].

Відомо, що Єжи Єнджеєвич прекрасно знав художній світ поетичної творчості Шевченка, адже його переклади Шевченка польською мовою високо оцінені фахівцями [11]. Однак у післямові до роману він зазначає, що оскільки переклади Шевченка польською мовою «не віддзеркалюють повністю їхньої мистецької краси, а часом навіть і змінюють їх зміст», то він подає твори в оригіналі, у фонетичній транскрипції, і тлумачить їх прозою [4, с. 633]. Так ми маємо змогу спостерігати делікатну форму рівноправного міжкультурного діалогу. Письменник органічно влітає народнопоетичні образи поезій Шевченка в текст свого твору, зокрема й один з основних образів народної картини «Козак Мамає» — дуб. У романі цей образ грає всіма гранями, набутими в літературі й живописі. На думку шевченкознавця Лесі Генералюк, «дуб візуалізує у прозі й поезії Шевченка незриме — древнє походження, славу,

потугу нації, силу її духовного буття: дуби з епохи Гетьманщини, „мов ті діди високочолі“, дуб „зелений, мов козак“, дуб „кучерявий“ тощо [3, с. 493]. Рада Михайлова пов'язує образ дуба, з одного боку, з культом «світового дерева», моделлю світобудови, а з іншого — з символами народної картини «Козак Мамає», де дуб втілює незламність та силу духу, є «алегорією довговічності й відновлення, щорічного воскресіння природи, ширше — життя взагалі», є «натяком на духовне просвітлення» [10, с. 115]. Коли Єнджеєвич пише про наміри Шевченка створити національну систему виховання, про його радість від створення недільних шкіл у Києві й Харкові, від видання «Основи» в Петербурзі, він не обмежується констатацією подій, а знаходить їм художній відповідник — метафору «дуб», що символізує біль минулих втрат, але водночас асоціюється з майбутнім духовним оновленням: «Шевченко бачив, що український дуб, осмалений грозивими блискавицями, надламаний буревіями, обпалений спекою, стоїть гордо і міцно. „А від коріння тихо, любо / Зелені парості ростуть,“ — написав він в одному з віршів і далі з твердою переконаністю додав: „І виростуть“» [5 (№ 5), с. 65].

Інші дослідники також звертають увагу на образ козака Мамає, який у творі Єнджеєвича супроводить Шевченка впродовж усього життя. Мистецтвознавці вважають, що народна картина вплинула не лише на поетичну творчість Шевченка, а й на живописну. Так, Платон Білецький, автор фундаментальної праці «„Козак Мамає“ — українська народна картина» (1960), спостеріг символічну єдність творчої манери Шевченка-художника і цієї народної картини. Зокрема він зауважив, що Шевченкова картина «Катерина» має таку ж композиційну схему і такі ж символи: дівчина, дуб, селянин та ін. [2, с. 577]. Білецький вбачає вплив народної картини і у серії малюнків Шевченка «Притча про блудного сина»: «Герой серії — «людина взагалі» (недаром він у будь-яких ситуаціях зображується напівоголеним) нічого відворотного у своїй зовнішності не має, а в одному з малюнків є автопортретом самого художника. Постає героя, як і в мамаєх, в усіх малюнках на першому плані, решта елементів у середині композиції є символами його побуту, атрибутами, що характеризують його вдачу (як в мамаєх)» [цит. за: 2, с. 577]. Аналізуючи образну систему серії, учений наголошує на негативному ставленні Шевченка до самодержавної Росії, адже її символами для художника

є «корчма, стайня, цвинтар, казарма, тюрма, вертеп розбійників-убивць» [там само].

У романі створення серії «Притча про блудного сина» поєднується зі створенням іншого циклу, де зображено історичних і літературних персонажів — Нарциса, Діогена, Телемака, Святого Себастьяна, Робінзона Крузо та ін. Підкреслюється світський та сучасний характер «Притчі...», наголошується, що Шевченко в цей час відчував гостру самотність [5 (№ 5), с. 41]. Цю думку Єнджеєвич вкладає в уста Богдана Залеського: «Це все постаті людей, які мучились і помирали в самотності. Яким же самотнім мусив відчувати себе творець цієї речі, хоч йому ніколи не бракувало дружніх сердець» [там само, с. 64]. Екфразис малюнка «Мілон Кротонський» сприймається як символ життя самого Шевченка в російській імперії: «Чоловік із зовнішністю велетня намагається вирвати руку, затиснуту у стовбурі дерева. На обличчі відбилосся страшне, розпачливе напруження. А з лісу біжить у його бік хижий звір» [там само].

Загалом звертання до творів образотворчого мистецтва в романі по-особливому освітлює і Шевченка, і Єнджеєвича. Скажімо, розповідь про створення Шевченком альбому «Мальовнича Україна» містить інформацію мистецтвознавчого та антиколоніального змісту і зацікавлює майстерністю наратора.

Шевченко задумав свій альбом як художнє доповнення *Кобзаря* з метою «пробудження національної свідомості українців». Єнджеєвич наголошує на тому, що Шевченко намагається в картинах «показати найістотніші риси української національної мудрості: поетичне бачення смерті („Похорон молоді“), філософський гумор українця („Казка про солдата і смерть“), людяність звичаїв („Старости“), оригінальність громадських взаємин („Чумаки“) і багатство культурних традицій („Перезва“))» [5 (№ 2), с. 80–81]. Водночас польський автор не зупиняється на дидактичному висновку: «„Мальовнича Україна“ повинна була дати українцям наочний урок патріотизму, стати для них наочною азбукою національної свідомості» [там само], а глумачить сюжети й семантику офортів з точки зору інформації, вираженої візуально й вербально (роботи містили під зображеннями пояснювальні тексти). Власне, Єнджеєвич виступає вмілим дешифратором живописних образів і стислих пояснень Шевченка, інтригуючи читача фразою: «Справа вимагала маскування — з огляду на цензуру. Шевченко здійснив його дуже вміло» [там само].

Найдетальніше в романі представлений офорт «Дари в Чигирині 1649 року». Екфразис офорту обрамлено історичними відомостями, які виявляють проукраїнські симпатії автора: «„Дари в Чигирині“ відображають один з найсвітліших моментів в історії України. Рік 1649-й був роком найбільшої слави українського народу. Її принесли перемоги на полях битв під Жовтими Водами і Корсунем, під Збаражем і Зборовим. Польша, Туреччина і Москва домагалися союзу з доблесним гетьманом» [там само]. Композицію офорту описано детально, зроблено також важливі змістові акценти: Хмельницький позиціонується як гетьман козацької держави, до якого з пошаною ставляться послы іноземних країн. Зображення Мамає в контексті попередніх історичних відомостей символізує силу козацтва: «На картині бачимо внутрішні покої чигиринської резиденції Хмельницького. Три послы — турок, поляк і московит — чекають на прийом у володаря України. Багаті дари, привезені послами, контрастують із скромною обстановкою вітальні. Єдину її прикрасу становить малюнок козака Мамає на стіні» [там само].

Єнджеєвич не тільки наводить «знаменний» підпис, який Шевченко помістив під офорт, а й детально його розтлумачує: «„Із Царєграда, із Варшави і Москви прибували послы єднати Богдана і український народ, уже великий і сильний. Султан, окрім великого скарбу, прислав Богданові червоний оксамитовий жупан на горностаєвому хутрі, одяг княжий — порфири, булаву і шаблю, одначе рада (опріч славного лицаря Богуна) присудила єднатъ царя московського“... Те, що він висловив у текстівці, мало нагадати землякам, що угода козацької старшини з царатом принесла селянству катастрофічне погіршення умов життя і що не всі козацькі ватажки підтримали цю угоду. Шевченко нагадував, що Україна була колись „вільна і сильна“» [там само]. Інтерпретація Єнджеєвича має виразний антиімперський характер. У короткій фразі йде зіставлення понять «свій» і «чужий». «Своя» воля і слава втрачені внаслідок дій ради, «чуже» (імперське) зрештою обернулося кріпацтвом. Шевченко, зауважуючи незгоду Богуна, схвалює її, називаючи полковника «славним лицарем». Єнджеєвич цю підцензурну позицію конкретизує, вказуючи, що Богун з молоддю «доводили, що в Московській державі селяни знаходяться під жорстоким гнітом кріпацтва».

Єнджеєвич піддає розкодуванню й інші офорти серії «Мальовнича Україна», виокремлюючи

в них найважливіше — ідею свободи людини. Письменник показує, що для Шевченка саме вона є домінантою усієї творчості. Кожного, хто зазіхає на свободу людини чи народу, чекає справедливе покарання. Найбільше обурення в Шевченка викликають «два тирани, два гнобителі українського народу» [5 (№ 2), с. 83] — Петро I і Катерина II. Найкрасномовніше почуття Шевченка виражені в романі, на нашу думку, у двох епізодах, у яких відтворено його ставлення до пам'ятників обом царям. Ідеться про пам'ятник Петру I в Петербурзі та про пам'ятник «Тисячоліття Росії» скульптора М. Микешина.

Гнівний опис скульптури Петра Тарас Шевченко подав у поемі *Сон*: «Кінь басує, — от-от річку, / От... от... перескочить. / А він руку простягає, / Мов світ увесь хоче / Загарбати. Хто ж се такий? / От собі й читаю, / Що на скелі наковано: / *Первому — Вторая*» [12, с. 187–188]. У романі Єнджеєвича картина набуває додаткових нюансів, які викликані, ймовірно, асоціаціями людини ХХ ст.: «Нарешті — вершник на мідному коні, який, гарцюючи на скелі, топче, здається, увесь світ...» [5 (№ 2), с. 83]. Момент незнання особи вершника з подальшою його ідентифікацією присутній в обох текстах, проте Шевченко пише про «загарбання», присвоєння світу царем, а Єнджеєвич — про зневагу, яку можна почувати й без завоювання. У такому контексті негативна конотація образу монарха значно розширюється, але наратору важливо зберегти внутрішню фокалізацію на Україні, тому він цитує рядки Шевченка: «Це той **первий**, що розпинав / Нашу Україну, / а **вторая** — доконала / Вдову сиротину» [там само]. Єнджеєвич прагне засудити не тільки персоналії монархів, а загалом інститут царизму. Упродовж усього твору трапляються гострі оцінки самодержавних чиновників, показується гноблення народів за національною ознакою. Так, характеризуючи генерала Рєпніна, письменник помічає, що він «не мав у собі нічого від шовіністичної азійської пихи російських вельмож часів Петра й Катерини»; чи зауважує, що українська спільнота в Полтаві дедалі «більше відчувала на собі залізну лапу царського централізму» [5 (№ 10), с. 110].

Єнджеєвич, розширюючи літературний контекст проблеми, порівнює її художнє вирішення у кількох авторів і наголошує: «У тій суперечці, яку Міцкевич вів з Пушкіним на тему царату, Шевченко стояв на боці Міцкевича»

[5 (№ 2), с. 83]. Неодноразово вдавалися до такого порівняння і літературознавці. Подібність позиції обох поетів відмітив Микола Зеров, який у лекціях 1927–1928 рр. підсумував: «Із трьох найбільших поетів Слов'янщини, що взяли темою Петербург і статую Петра, два зійшлися доволі близько. На той час, як Пушкін у своєму *Медном всаднике* дав освітлення двозначне — не дарма дехто вважав поему апо-теозою Петра, — Шевченко і Міцкевич обидва послали кнотовладному цареві своє прокляття во ім'я тисяч похованих тут на „каналській роботі” людей» [7, с. 167]. Про спільне для обох поетів почуття ненависті до царизму, паралельні образи писав Євген Маланюк в есе *Петербург, як літературно-історична тема* (1931). Він наголошував, що в поемі А. Міцкевича *Дзяди* Петро I зображений як тип суворого деспота, адже Петербург споруджено не внаслідок божественного задуму, чи задля оборони, чи ремесла, а для того, щоб „caz tu wszechmocność woli swej pokazał” [9, с. 370–371]. Маланюк визначає не лише ставлення до імперії колонізованих народів, а й (на основі аналізу творів Пушкіна) вороже ставлення імперії до Західної Європи, яке стало «лейтмотивом Росії... на протязі цілої історії аж до сьогодні» [9, с. 371]. І хоча це судження написано більш ніж вісімдесят років тому, воно звучить особливо актуально з огляду на реакцію східного сусіда з приводу вибору Україною європейського вектора розвитку.

Отже, у статті досліджується взаємодія літератури та образотворчого мистецтва з позиції інтермедіальності. На матеріалі роману Є. Єнджеєвича *Українські ночі...* простежуються способи декодування візуальних образів у романі про митця, зокрема співвідношення «свій»–«чужий» в екфразисі. У романі польського письменника про українського поета виокремлюються ознаки антиколоніального дискурсу, зокрема викриття імперського мислення, зміщення центру й периферії в мистецьких орієнтаціях автора і героя тощо.

За останні роки роман Єжи Єнджеєвича *Українські ночі, або родовід генія* перевидано в Україні (Рівне 2012) і в Польщі (Warszawa 2014). У сучасних умовах, коли неокolonіальні потуги Росії щодо країн-сусідів окреслилися більш ніж виразно, актуальність твору зростає.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко В., *Пам'ять — у глухому куті*, «Київ» 1989, № 3, с. 4–7.

2. Бушак С., *Платон Олександрович Білецький — ма-маєзнавець*, «Художня культура. Актуальні проблеми: науковий вісник» 2010, № 7, с. 571–581.
3. Генералюк Л., *Універсалізм Шевченка. Взаємодія літератури і мистецтва*, Київ 2008, 544 с.
4. Єнджеєвич Є., *Українські ночі або родовід генія: біографічний роман про Шевченка*. Перекл. із польськ. Є. Рослицького; вступ. сл. Б. Стебельського, Торонто 1980, 652 с.
5. Єнджеєвич Є., *Українські ночі, або родовід генія*. Перекл. з польськ. В. Іванисенко, «Київ» 1988, № 10–11; 1989, № 1–5.
6. Забужко О., *Література польської опозиції у формуванні пострадянської української інтелігенції*, «Ї» 1998, № 14; електронне джерело, режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n14texts/zabuzhko.htm>.
7. Зеров М., *Українське письменство XIX ст.* [у:] *Твори в двох томах*, т. 2, Київ 1990, с. 4–245.
8. *Козак Мамай: альбом*. Вст. стаття С. Бушак, Київ 2008, 304 с.
9. Маланюк Є., *Книга спостережень: проза*, Торонто 1962, 530 с.
10. Михайлова Р., *Нотатки з виставки «Козак Мамай» у Національному художньому музеї України, «На-родна творчість та етнографія» 2006, № 2, с. 113–121.*
11. Присташ Я., *Родовід Тараса Шевченка, або Шедевр Єжи Єнджеєвича*, «Наше слово» 2014, № 16, 20 квітня; електронне джерело, режим доступу: <http://www.pasze-slowo.pl>.
12. Шевченко Т.Г., *Сон* [у:] Шевченко Т., *Повне зібрання творів у дванадцяти томах*, т. 1, Київ 1989, с. 180–191.



Оксана Кузьмич

доцент кафедри української мови
Рівненського державного
гуманітарного університету
м. Рівне, Україна

Особливості синтаксису творів Тараса Шевченка (на прикладі складного речення)

У центрі уваги шевченкознавців традиційно перебували питання художнього синтаксису поетичної мови Шевченка, оскільки, за афористичним висловлюванням А. Загнітка, «синтаксис становить душу поетичного мовлення Тараса Шевченка» [1, с. 59].

«Заслуга Т.Г. Шевченка перед українською культурою полягала насамперед у тому, що він надав літературній мові внутрішньої естетичної впорядкованості» [3, с. 245].

Дослідження синтаксичної неповторності Т. Шевченка проводилися або в іманентно-авторській художньо-мовній системі [5] (*immanentis* у перекладі з латинської означає «внутрішньо притаманний предметам або явищам, той, що впливає з їхньої природи») [4, с. 18], або в історико-мовознавчому плані.

Кінець ХХ–початок ХХІ ст. відзначився увагою мовознавців до питань поетики Кобзаря на рівні синтаксису словосполучень, різних типів простого речення та його компонентів, складнопідрядних речень, стилістично маркованих синтаксичних структур, пунктуації в простому неускладненому реченні тощо [5].

Останнім часом, особливо в період ушанування 200-літнього ювілею Т. Шевченка, активізувалися дослідження з вивчення синтаксису в шкільному курсі української мови на матеріалі творів поета [7]. Це сприяє не лише поглибленню знань про один із найголовніших розділів мовознавства, а й підвищенню загального інтелектуального рівня особистості, формуванню кращих якостей людини-громадянина.

Побіжне ознайомлення зі структурою поетичної строфи Т. Шевченка [4] засвідчило багатство синтаксичних форм, розгалужену синонімічність, стильову маркованість, водночас простоту й зрозумілість.

Особливо виразним є поетичний синтаксис Шевченка на рівні **складного речення**. Попри помітне домінування складних речень над простими, аналізована поезія легко читається і запам'ятовується.

Прикметною рисою поетики складного речення є характерна для народної мови перевага складносурядних, меншою мірою — складнопідрядних (з'ясувальних та означальних) речень: *І на оновленій землі Врага не буде супостата, А буде син, і буде мати, І будуть люде на землі (І Архімед, і Галілей...); Господь любить свої люде, Любить, не оставить, Дожидає, поки правда Перед ними стане (Давидові псалми); Високії ті могили, Де лягло спочити Козацькеє біле тіло, В китайку повите (Іван Підкова).*

Вагоме місце серед досліджуваних посідають **приєднувальні конструкції**, найчастіше зі сполучниками **та, а**, в яких компонент, що приєднується, попередньо не планується «базовим реченням» ні формою, ні змістом; передавана ним інформація ніби виникає в останній момент і служить додатковою заувагою до висловленого раніше: *Розпитали, порадились, та й за старостами пішов Марко (Наймичка); «Кохалася мати сином, Як квіткою в гаї, Кохалася... А тим часом Батько умирає» (Сова).*

Близькою до приєднання є така ознака Шевченкового синтаксису, як **парцеляція**

— членування єдиної синтаксичної одиниці на окремі фрагменти («від крапки до крапки»), що формально й пунктуаційно співвідносні з простими реченнями. Парцельовані конструкції є експресивними прийомами відтворення живомовних структур і засобами актуалізації повідомлюваного (компонент, що парцелює, завжди перебуває в позиції реми): *Розкажи, як за горою Сонечко сідає, Як у Дніпра веселочка Воду позичає. Як широка сокорина Віти розпустила... А над самою водою Верба похилилась; Аж по воді розіслала зелені віти, А на вітах гойдаються нехрещені діти. Як у полі на моголі Вовкулак ночує, А сич в лісі та на стрісі Недолю віщує. Як сон-трава при долині Вночі розцвітає...* (Княжна).

Конструкції з різними видами підрядності засвідчують домінування у віршах однорідної супідрядності та послідовної підрядності, що загалом суголосне монографічним дослідженням цих конструкцій: *Холоне серце, як загадаю, Що не в Україні поховують, Що не в Україні буду жить, Людей і Господа любить* (Н. Костомарову); *Коли ж яке поквалиться, То нищечком, брате, Нехай собі у куточку І віршує й плаче Тихесенько, щоб Бог не чув, Щоб і ти не бачив* (А. Козачковському).

У наявних прикладах **періоду** — синтаксичної одиниці вищого порядку — спостерігаємо відсутність чіткого поділу на засновки і висновки, неусталеність пунктуації між ними, однотипність моделі (переважно трапляється обрاملений період): *Мені однаково, чи буду Яжить в Україні, чи ні, Чи хто згадає, чи забуде Мене в снігу на чужині — Однаковісінько мені* (В казematі).

Фіксуємо також наявність конструкцій «**старовинного ладу**», які становлять особливий інтерес для істориків мови: *Вона все ходить, з уст ні пари. Широкий Дніпр не гомонить: Розбивши вітер чорні хмари, Ліг біля моря одпочить* (Причинна).

Одним із засобів поетичного синтаксису, за допомогою якого увиразнюється й структурно сконцентровується думка, є **асиндетон** (із гр. «незв'язане», «безсполучниковість»). Безсполучникові форми, за висловом С. Смеречинського, «проймають» українську мову наскрізь і є однією з показових ознак художньої манери Т. Шевченка [2].

Безсполучниковість в аналізованих поезіях виявляється у формі елементарних (двокомпонентних) і неелементарних (багатокомпонентних) конструкцій. Попри відсутність

у них сполучника як формального показника синтаксичного зв'язку, а часто — й семантико-синтаксичних відношень, однак з урахуванням лексичного наповнення компонентів, вищо-часових і способових форм дієслів-присудків, порядку предикативних частин, лексичних актуалізаторів, анафоричних елементів, інтонації тощо маємо змогу виокремити такі найпоширеніші асидентичні моделі, які абсолютно збігаються зі структурно-семантичними типами сучасної української літературної мови:

зіставно-протиставні: *Багатого губатого Дівчина шанує, Надо мною, сиротою, Сміється, кепкує* (Думка — Тяжко-важко в світі жити...);

часові: *Уже осінь, незабаром Зима залютує* (Москалева криниця);

пояснювальні: *А на друге літо Москаля вже неживого Найшли в балці діти Коло самої криниці — Вийшов подивиться Останній раз, сіромаха, На свою криницю* (Москалева криниця);

наслідкові: *Як вирветься сокира з рук — Пішла по лісу косовиця* (У Бога за дверми лежала сокира...);

Заграй мені, дуднику, На дуду, Нехай своє лишенько Забуду (Утоптала стежечку...);

причинні: *Згадай же хто-небудь її на сім світі — Безславному тяжко сей світ покидає* (Гайдамаки);

допустові: *Маю серце широкее — ні з ким поділити!* (Заросли шляхи тернами...) тощо.

Безсполучникові багатокомпонентні конструкції (**поліасиндетон**) часто маркують не лише поезії розмовно-оповідного характеру, а й описові тексти: *Защобетав жайворонок, Угору летючи; Закувала зозуленька, На дубу сидячи; Защобетав соловейко — Пішла луна гаєм; Червоніє за горою; Плугатир співає* (Причинна); *Тихесенько вітер віє, Степи, лани мріють, Меж ярами над ставами Верби зеленіють* (Сон — У всякого своя доля).

Предметом подальших спостережень над синтаксисом творів Т. Шевченка можуть стати: наявність значної кількості формально повних, а семантично неповних компонентів, що прирівнюються до простих речень; залежність будови конструкції від ідейно-тематичного наповнення тексту; інтонаційний малюнок строфи; малослівність компонентів складного багатокомпонентного речення, що диктується особливостями строфи, віршового розміру; своєрідне перенесення синтагми з рядка в рядок і т.ін.

Насамкінець пропонуємо систему вправ і тестові завдання, створені на основі мовного

матеріалу видатного письменника. Ними можуть скористатися як учителі загальноосвітніх шкіл, так і викладачі філологічних факультетів вишів.

Вправа 1

1. Визначити тип семантико-синтаксичних відношень між компонентами.

2. Пояснити розділові знаки на межі компонентів.

Варіант 1

Поклала мати коло хати Маленьких діточок своїх, Сама заснула коло їх (*В казематі — VII Н. Костомарову*).

Варіант 2

А на друге літо Москаля вже неживого Найшли в балці діти Коло самої криниці — Вийшов подивиться Останній раз, сіромаха, На свою криницю (*Москалева криниця*).

Варіант 3

Уже осінь, незабаром Зима залютує (*Москалева криниця*).

Варіант 4

А що то за люде Були тії запорожці — Не було й не буде Таких людей (*Москалева криниця*).

Варіант 5

Не йди, кажуть, з цієї хати Не пускають погуляти (*Та не дай, Господи, нікому...*).

Варіант 6

Як вирветься сокира з рук — Пішла по лісу косовиця (*У Бога за дверми лежала сокира...*).

Варіант 7

Заграй мені, дуднику, На дуду, Нехай своє лишенько Забуду (*Утоптала стежечку...*).

Варіант 8

Завтра рано Заревуть дзвіниці В Україні; завтра рано До церкви молитись Підуть люде... (*Не додому вночі йдучи...*).

Варіант 9

Раз укриє тебе рясно Зеленим покровом — Аж сам собі дивується На свою діброву... (*Ой діброво — темний гаю!...*).

Варіант 10

Все на світі — не нам, Все богам тим — царям! (*Тим неситим очам...*).

Варіант 11

Обізвався Наливайко — Немає кравчини! (*Тарасова ніч*).

Варіант 12

Прийшли вісти недобрії — В похід затрубили (*Катерина*).

Варіант 13

Нехай душі козацькії В Україні витають — Там широко, там весело Од краю до краю... (*Думи мої, думи мої...*).

Варіант 14

Згадай же хто-небудь її на сім світі — Безславному тяжко сей світ покидать (*Гайдамаки*).

Варіант 15

Мандрували гайдамаки Лісами, ярами, А за ними і Галайда З дрібними сльозами (*Гайдамаки*).

Вправа 2

1. Виконати повний синтаксичний розбір складного речення.

2. Пояснити розділові знаки на межі компонентів.

Варіант 1

Вдова осталась не сама, А з сином-парубком; женити Його збиралась восени (*Москалева криниця*).

Варіант 2

Ні, не буду чужі воли Пасти, заганяти; Не буду я в чужій хаті Тещу поважати (*Нащо мені женитися?...*).

Варіант 3

У балці стало щось кричать, Побігли хлопці рятовать (*Якби тобі довелося...*).

Варіант 4

Заросли шляхи тернами На тую країну, Мабуть, я її навіки, Навіки покинув (*Заросли шляхи тернами...*).

Варіант 5

Маю серце широкее — Ні з ким поділити! (*Заросли шляхи тернами...*).

Варіант 6

На чужині не ті люде — Тяжко з ними жити! (*Думка — Тече вода в синє море...*).

Варіант 7

Сидить козак на тім боці — Грає синє море (*Думка — Тече вода в синє море...*).

Варіант 8

Плаче козак — шляхи биті Заросли тернами (*Думка — Тече вода в синє море...*).

Варіант 9

Багатого губатого Дівчина шанує, Надо мною, сиротою, Сміється, кепкує (*Думка — Тяжко-важко в світі жити...*).

Варіант 10

Зійшло сонце — ляшки-панки Покотом лежали (*Тарасова ніч*).

Вправа 3

1. Визначити тип семантико-синтаксичних відношень між компонентами.

2. Подати загальну характеристику конструкцій.

3. Пояснити розділові знаки на межі компонентів.

Варіант 1

Минають літа; люде гинуть, Лютує голод в Україні, Лютує в княжому селі (*Княжна*).

Варіант 2

У школі мучилось, росло, У школі й сивіть довелось, У школі дурня й поховають (*А.О. Козачковському*).

Варіант 3

Немає слов, немає сльоз, Немає нічого (*Лічу в неволі дні і ночі...*).

Варіант 4

Не китайкою покрилися Козацькі очі, Не вимили біле личко Слізеньки дівочі: Орел вийняв карі очі На чужому полі, Біле тіло вовки з'їли — Така його доля (*Причинна*).

Варіант 5

Защетава жайворонок, Угору летючи; Закувала зозуленька, На дубу сидючи; Защетава соловейко — Пішла луна гаєм; Червоніє за горою; Плугатиє співає (*Причинна*).

Варіант 6

Збиралися подруженьки, Слізеньки втирають; Зібралися товариші Та ями копають; Прийшли попи з корогвами, Задзвонили дзвони (*Причинна*).

Варіант 7

Тяжко-важко в світі жити Сироті без роду, Нема куди прихилитися — Хоч з гори та в воду (*Думка — Тяжко-важко в світі жити...*).

Варіант 8

Засміються злії люде Малій сиротині; Вилле сльози на могилу — Серденько спочине (*Катерина*).

Варіант 9

Чумак іде, подивиться Та й голову схилить, Чабан вранці з сопілкою Сяде на могилі, Подивиться — серце ние: Кругом ні билини (*Тополя*).

Варіант 10

Було колись — В Україні ревіли гармати; Було колись — запорожці Вміли панувати (*Іван Підкова*).

Варіант 11

Та й нікому: осталися Діти та собаки — Жінки навіть з рогачами Пішли в гайдамаки (*Гайдамаки*).

Варіант 12

Шелестить Пожовкле листя по діброві; Гуляють хмари; сонце спить; Нігде не чує людської мови; Тільки звір виє по селу, Гризучи трупи (*Гайдамаки*).

Варіант 13

Пішов Гонта, похилившись; Іде, спотикнеться, Пожар світить; Гонта гляне, Гляне — усміхнеться (*Гайдамаки*).

Варіант 14

Пливе човен, води повен, Ніхто на спиняє, Кому спинить — рибалоньки На світі немає (*Вітер з гаєм розмовляє...*).

Варіант 15

І не встануть з праведними Злії з домовини, Діла добрих оновляться, Діла злих загинуть (*Давидові псалми*).

Тестові завдання

1. Указати, котра з наведених конструкцій не належить до перехідних між елементарним і неелементарним складним реченням:

а) Хліби зійшли, Радіють люде, бога просять... (*Княжна*);

б) Став на самій могилі, На Дніпро позирав, Тяжко плакав, ридав, Сині хвилі голосили (*В казематі*);

в) А Максимові кривому Нічого не вадить; Шкандибає на милиці І гадки не має (*Москалева криниця*);

г) Отож і вивчився я, виріс, Прошу собі волі, — Не дає (*Варнак*);

д) Ой гляну я, подивлюся На той степ, на поле; Чи не дасть Бог милосердий Хоч на старість волі (*Ой гляну я, подивлюся...*).

2. Указати, у якій із наведених конструкцій компоненти відрізняються за ознакою ускладненість/неускладненість:

а) Вранці-рано на калині Пташка щебетала, Під калиною дівчина Спала, не вставала (В казематі);

б) Вставало сонце з-за могили, Раділи люде, встаючи (В казематі);

в) Чорніє поле, і гай, і гори, На синє небо виходить зоря (N.N. — Сонце заходить, гори чорніють...);

г) Навгороді коло тину Сохне на тичині Хміль зелений, не виходить Дівчина з хатини (Навгороді коло броду...);

д) Знову закипіло Синє море; вздовж байдака Знову походжає Пан отаман та на хвилю Мовчки поглядає (Іван Підкова).

3. Указати, у котрій із конструкцій порушене темо-рематичне членування (з урахуванням зовнішнього рівня членування):

а) Горє тобі, стара мати, Нема твого сина, На улиці валяється / Убита дитина (У Вільні, городі преславнім...);

б) Ми не лукавили з тобою, Ми просто йшли; / у нас нема Зерна неправди за собою (Доля);

в) Не вернуться запорожці, / Не встануть гетьмани, / Не покриють Україну Червоні жупани! (До Основ'яненка);

г) Було колись / — в Україні Лихо танцювало, Журба в шинку мед-горілку Поставцем кружала (Іван Підкова);

д) Дивлюся, / аж світає, Край неба палає, Соловейко в темнім гаї Сонце зострічає (Сон — У всякого своя доля...).

4. Вибрати з-поміж наведених конструкцію з неоднорідними частинами:

а) Кінь утомлений, копита Розкуті, розбиті, Сіделечко мережане Зопсуте, неврките (Подражання сербському);

б) Виростають нехрещені Козацькі діти, Кохаються невінчані, Без попа ховають, Запродана жидам віра, В церкву не пускають! (Тарасова ніч);

в) Сонце гріє, вітер віє З поля на долину, Над водою гне з вербою Червону калину, На калині одиноке Гніздечко гойдає (На вічну пам'ять Котляревському);

г) Кричать сови, спить діброва, Зіроньки сіяють, Понад шляхом, ширицею, Ховрашки гуляють (Катерина);

д) Заспіваю — розвернулась Висока могила, Аж до моря запорожці Степ широкий вкрили (Гайдамаки).

5. Вибрати з-поміж наведених конструкцію з однорідними частинами:

а) Задзвонили в усі дзвони, Гармата гримала, У дві лави задніпрянці З москалями стали Аж на милью — меж лавами Понесли клейноди... (Заступила чорна хмара...);

б) Дивлюся на море широке, глибоке, Поплив би на той бік — човна не дають (На вічну пам'ять Котляревському);

в) Пановали, добували І славу, і волю; Минулося — осталися Могили на полі (Іван Підкова);

г) Походжає вздовж байдака, Гасне люлька в роті; Поглядає сюди-туди — Де-то будь роботи? (Іван Підкова);

д) Тихесенько вітер віє, Степи, лани мріють, Меж ярами над ставами Верби зеленіють (Сон — У всякого своя доля...).

ЛІТЕРАТУРА

1. Загнітко А., Семантична незглибимість поетичного синтаксису Тараса Шевченка [у:] Другі Шевченківські читання, присвячені 150-річчю «Заповіту» і 155-річчю «Кобзаря»: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (22–23 травня 1995 р.), Переяслав-Хмельницький 1995, с. 59.
2. Костич Л., Безсполучниковість як засіб вираження експресії у творах Т. Шевченка [у:] Шевченкознавчі студії. Зб. наук. праць. Вип. 12, Київ 2009, с. 250–255.
3. Русанівський В.Т., Шевченко — реформатор української літературної мови [у:] Історія української літературної мови: підруч., Київ 2001, 392 с.
4. Словник української мови: в 11 томах, т. 4, 1973, с. 18.
5. Слухай Н., Поетичний синтаксис Шевченка, «Дивослово» 2013, № 10 (679), с. 46–52.
6. Шевченко Т.Г., Повне зібрання творів: У 12 т. Редкол.: Є.П. Кирилюк (голова) та ін., Київ 1989, т. 1, 528 с.; т. 2, 592 с.
7. Шевцова Л., Формування синтаксичних умінь та навичок (на основі творів Т.Г. Шевченка), «Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем» 2010, № 21, с. 323–332.



Леся Оліфіренко

Авторські прийоми вичленування слова у поезії Василя Стуса

Питання експресивного в синтаксисі пов'язують здебільшого з проникненням усно-розмовних тенденцій у писемну практику. Проблемі співвідношення усного і писемного мовлення присвячено низку робіт, більшість авторів яких стверджують, що усно-розмовне мовлення входить до художньої літератури у перетвореному вигляді [8, с. 17]. Експресивне в синтаксисі та його тлумачення сьогодні постає неоднозначним. Одні лінгвісти пов'язують експресивне з поняттям суб'єктивної модальності; у цьому разі суб'єктивна модальність тлумачиться як факультативна ознака речення [9, с. 51–64]. Інші мовознавці опрацьовують проблему експресивного у синтаксисі у світлі теорії В. Виноградова [2], яким було запропоновано поняття суб'єктивно-експресивних форм синтаксису як засобу експресивної виразності, котрі він пов'язував з невластивою прямою мовою у розповідному стилі. Суб'єктивні форми дослідник протиставив об'єктивним, які розглядаються як найпростіші синтаксичні одиниці. Тому експресивна зображальність у синтаксисі була сприйнята і витлумачена як певний художній прийом, виражений на формально-граматичному рівні.

Мовна естетика поетичного світу Василя Стуса охоплює узвичаєні прийоми та засоби загально-мовленнєвої актуалізації слова, з-поміж яких найхарактернішими постають такі, як *парцеляція, приєднування, сегментація, лексичні повтори, еліпс, хіазм та інверсія*.

Парцеляція — «спосіб мовленнєвого представлення єдиної синтаксичної структури — речення декількома комунікативно

кандидат філологічних наук
доцент кафедри соціально-гуманітарних
дисциплін та методики їх викладання
Донецького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
м. Донецьк, Україна

самостійними одиницями...» [1, с. 369], один із найефективніших стилістичних прийомів передачі емотивної експресії. Парцелятом вважають частину простого або складного речення, утворену при його членуванні на декілька висловлень у зв'язку з певною комунікативною ідеєю і винесену за межі синтаксичної структури — речення. Парцеляція пов'язана з комунікативно-функціональним планом речення, виступаючи продовженням його суті. Сенс цього прийому полягає в тому, щоб надати мовленню динаміки, спеціально порушуючи звичні синтагматичні моделі з метою емоційного підкреслення, емоційного виділення тих чи інших слів, словосполучень.

У поезії В. Стуса парцеляція поширюється як на просте, так і на складне речення, пор: *І немає нікого / окруж. Ти тільки сам. І — мрець еси* (ВЦ: 173). У структурі простих речень найчастіше парцелюються другорядні члени речення, з-поміж яких найбільш схильні до парцеляції однорідні та відокремлені члени речення. Цьому сприяє їхня відносна самостійність у реченнєвій структурі та особливість їхніх синтаксичних зв'язків: *Лиш ти. Як перст. Один в кімнаті...* (ЧТ: 160). Парцелюватися можуть і головні члени речення за наявності однорідності між ними: *Ти пропадеши! Ти зникнеш! Ти почезнеш! / Розтанеш. І розмиєшся* (ЧТ: 149).

Перевагу автор надає парцелюванню складного речення, пор.: — *Тобто я герой, / як кажуть, заголовний? / — Був героєм, / тепер — скінчилося* (ВЦ: 169). При актуальному членуванні складнопідрядного речення з підрядною

частиною, що характеризується другорядним смисловим навантаженням, утворюється парцелят з відносно ненавантаженим смисловим планом. У такому випадку парцелят постає залежним у смислово-плані від стрижневого речення, пор.: *Отож — бреди назад. І скільки сили / простуй назад. Бо тільки там життя — / ще до народження* (ВЦ: 173). Тут парцелят залежний у формальному плані: виразником цього виступає підрядний сполучник, успадкований від підрядної частини. З метою виокремлення естетично значущої інформації поет парцелює однорідні підрядні частини: *Ти чуєш плач? То за тобою / голосить вічність. По тобі* (ЧТ: 100).

Найпоширенішою функцією парцелятивів автора є описова: *О стома провесни і довгих сподівань, / і вікових невдач, твоїх, убогих, / і — вікових невдач. Твоїх. Убогих. / І — вікових невдач* (ЗД: 129). За допомогою парцелятивів він яскравіше може передати психічний стан людини, її переживання, послідовність думок і сприйняття навколишньої дійсності: *Розірвеш? Розметеш? — Ущент? / На лахміття? у клоччя? в друзки?* (Кр: 223).

Використання парцелятивів підрядних частин сприяє створенню певного емоційного настрою, потрібного авторові експресивного відтінку, допомагає передачі різних переживань, настроїв ліричного героя:

*Як хочеться — вмерти!
Зайти непомітно
за грань сподівання
за обрій нестерпу
за мури покори
за ґрати шаленства
за лють — огорожі
за лози волань... (П-1: 72).*

Парцеляція однорідних додатків у цій поезії здійснюється графічним засобом — униканням розділових знаків і розпочинанням кожного наступного парцелята з нового рядка. Такі парцеляти можна розглядати як такі, що не успадкували об'єктивну модальність. Адже, якщо парцелят став виразником важливішої інформації, ніж стрижневий компонент після утворення кількох структур, то йому властива неуспадкована об'єктивна модальність.

Оскільки парцеляти різко акцентовані та рематизовані, парцеляція постає у Стусовій поезії одним із головних засобів мовленнєвої експресії.

Приєднування — «прийом поєднання смислів, їх неочікуваного співположення та

зіткнення, що приводить до порушення звичних словесних асоціацій та різких експресивних розривів і зрушень всередині синтагми або речення» [1, с. 399] — належить до статичного плану речення, тому воно перебуває в одному ряду з розділовими, причиновими відношеннями. Як і парцеляція, приєднування виступає одним із характерних засобів актуалізації слова у поетичному дискурсі автора, пор.: *І на світанні / пірвався — світ-за-очі. І — напролам* (П-1: 123); *Чаділи верби і шаліли клени. / О рвись до них — крізь ґрати — напролом* (П-1: 80). Часто у таких конструкціях присудок буває відсутній — читає «домислює» його самостійно, внаслідок чого відбувається посилення значеннєвого тла пропущеного слова, пор.: *Біжать, біжать перехожі, / За ними — босоніж — дощ!* (Кр: 201).

За своїми формальними ознаками приєднувальні конструкції В. Стуса поділяються на сполучникові та безсполучникові, проте їхня специфіка визначається не засобами зв'язку, а самим фактом взаємного переплетення різнорідних та неспіввідносних смислових рядів, унаслідок чого виникає експресія умовчання або недовомовленості, пор.: *І сяло сонце крізь вікно. / Крізь нас. І — навпростець — крізь роки* (П-1: 149); *Ти — берегом, аби не заросити / червоні кеди. Я — водою вчвал* (П-2: 161).

Приєднування звичайно супроводжується експресивною паузою, що натякає на непередбачуваність зв'язку, його напруженість та ускладненість додатковими смислами, асоціаціями та оцінками.

Значущою стильовою інновацією виступає у Стусовій творчості емоційно-естетичне навантаження сегментації (сегментація — «членування висловлювання на одиниці, що володіють різною функцією у мові» [1, с. 436]), яке забезпечує виокремлення окремого елемента з цілісної реченнєвої структури. Сегментація виявляється у віршах автора як на рівні синтагм та фраз при творенні ритміко-рваного синтаксису з особливою актуалізацією розділових знаків (пор.: *А я дерусь — з щовба на щовб — увись — куди мої дороги простяглись, / куди мене веде вельможний порив...* (ЧТ: 185); *Пішла — тунелем довгим — далі — в ніч — / у морок — сніг — у вереск заметілі...* (П-1: 37)), так і на рівні складів. Останнє значною мірою сприяє естетизації семантики слова, його внутрішнього значеннєвого багатства як лінгвістичної сутності. Виступаючи проти традиційних форм художнього мислення,

шляхом сегментації лексичної одиниці автор прагне знайти мовно-естетичне самовираження у слові, пор.:

*Скільки в небі шамотіння снігопаду!
Снігопаду шамотіння скільки в небі!
В високості необлі-
таній кружеляє проміж ві-
ттями єдине шамоті-
ння безбережне* (ЗД: 95).

Збільшення семантичної виразності та глибини слова у цьому вірші зумовлено ще й тим, що перші два рядки поезії являють собою так званий протевський вірш — «повтор фрази, рядка чи речення зі зміненим порядком слів» [6, с. 273], який є стилістичною домінантою Стусової поезики.

Василь Стус ставиться до слова, як до матеріалу, з яким можна творити будь-що. Він не тільки переносить цілі фрази або частини слова з попереднього рядка у наступний (прийом *енжамбеману*), а й обриває слово в кінці рядка, не продовжуючи його у попередньому, шукаючи мовно-естетичного самовираження у недомовленості, пор.: *Ти, Ізольда золотоко- / золотоброва / миєш підлий метал лотоком* (П-1: 173); *Та за на- / ми оста- / неться рух. / Згинем — хай!* (т. 1, кн. 2: 128).

Таке поскладове перенесення в межах строфи як власне авторський прийом, що є ядерним щодо незбігу ритмічної паузи зі смисловою, виокремлює стильову манеру митця з-поміж інших, приводить до порушення усталених норм синтаксису, акцентації окремих частин слова, амфіболічності та сугестивності поезії загалом (див. також вірші *І не те, щоб жити — більше*, *Проводи* та ін.).

Супровідним чинником сегментації на рівні синтагм та фраз виступає використання тире, яке можна кваліфікувати як найуживаніший розділовий знак у поезії В. Стуса, що дозволяє поетові досягти мовленнєвої експресії графічно: *Тепер — іди. Тепер — іди. / Тобі — тепер — не треба — втрат — боятися* (П-2: 216).

З-поміж індивідуально-авторських прийомів вичленування значеннєвої ролі слова домінувальним в ідіостилі митця виступає повтор — стилістична фігура, зумовлена емоційними чи смисловими чинниками. На особливу увагу заслуговують:

1) словесний повтор того самого елемента в кінці рядка і на початку наступного (зіткнення): *Шепочу — беззубо / і — вже беззубо — шепочу — простіть, / простіть мене, утрачені причали* (ЧТ: 96); *Десятилітнє терпіння — /*

вмирання. Сон — / визволення. / Визволення — / для сну (ЗД: 53);

2) повтор сполучників сурядності, що, виконуючи роль підсилювальної частки, поступово нагнітають засоби художньої виразності з метою підвищення чи зниження їхньої емоційно-смислової значимості (полісиндетон): *І — тільки їй. / І їй. І тільки* (ЧТ: 86); *А ти — іди. А ти — іди. А — іди* (ЧТ: 87). Й. Мистрик слушно зауважує, що сурядний сполучник у ролі початкового елемента речення є найвиразнішим показником синтаксичної єдності, неперервності тексту. Сполучники на початку речення цементують, згущують текст [5];

3) кількарізний, здебільшого безсистемний повтор прийменників та займенників з метою надання особливого звучання поетичному рядку і виділення мовно-естетичної сутності наголошуваного елемента (епізевкис): *Твій прасвіт. Твій недосвіт. Твій передсвіт. / І за-світ твій. Твій ранок вечорів / і вечір ранків* (П-2: 73); *Крізь хмари, крізь грози, крізь бурі, крізь грім...* (ЧТ: 104);

4) фразовий повтор (рефрен) вичленованого компонента при різних лексемах у межах одного речення з метою створення викінченої картини: *У цьому полі, синьому, як льон, / супроти тебе — сто тебе супроти...* (ВЦ: 185); *таки прийде — / коли не тепер, / то вісьмома годинами пізніше, / чи вісьмома днями пізніше, / чи вісьмома роками пізніше...* (П-2: 47);

5) повтор того самого анафоричного елемента з включенням до його змістового глани нових художньо-поетичних обширів: *Ще буде все — і довгі ночі й дні. / Ще буде все — і слава і ганьба. / Ще будуть милі зустрічі й прощання, / ще буде і народження й конання...* (П-1: 204). Лексико-синтаксична анафора належить до власне-авторських прийомів і є засобом актуалізації думки;

6) повтор лексеми на початку й в кінці одного поетичного рядка (епанадиплозис): *Там — Україна. За межею. Там* (П-1: 32); *Сміється світ. Недобре так сміється...* (П-1: 73). Повтор такого типу підкреслює здебільшого негативне ставлення автора до зображуваного;

7) повтор звертання на початку одного поетичного рядка та в кінці наступного з особливим актуалізуючим фоном розділових знаків: *І — нумо, озовись! / І — озовіться, нумо!* (П-1: 178);

8) повтор слова чи виразу (здебільшого предиката-присудка) в абсолютному кінці віршорядка (епіфора) як найбільш значущого

і завершувального компонента речення з метою розширення контекстуального тла лексеми чи виразу в образно-емоційному звучанні: *Задивився в вись — і падаєш. / І не допався — падаєш. / Ледь-ледь зі'явся — падаєш* (ЗД: 96); *Ти словом і мовчанкою — караєш, / байдужістю холодною — караєш, / ти спокоем і кроками — караєш...* (ЗД: 114);

9) подвійний/потрійний повтор однієї лексеми у сполучі подвійного родового присубстантивного з метою створення ефекту нагнітання, «ступінюваність» [7] почуттів ліричного героя: *Я буду тільки тінню тині тині, / спаду з лиця, із досвіду, із літ...* (П-1: 90); *О, рідний краю! / Десять ти тінню тині тині, / десять ти скраю всіх краєчків...* (П-1: 67); *Я магма магми. Голос болю болю* (П-1: 152). Естетична функція повтору у цьому разі полягає у підсиленні, уточненні значення, вираженого спільнокореновими елементами. У наведених прикладах це гіперболізоване відтворення певних настроїв, почуттів морально пригнобленої людини, в'язня;

10) повтори, що імітують діалогічне мовлення, виконуючи іноді функції риторичних питань: *О, він горів, як порося, смалене примусом, — / налетів на людей, що культурно собі стояли / в черзі за цитринами... / А черги ми таки достоялись. Аякже: / що ж то за святковий стіл без цитрин?* (ВЦ: 178);

11) повтор слова в кінці одного речення і на початку наступного в одному поетичному рядку, що, перехреснюючись із анастрофою, створює ефект тривалості дії: *І діл поплив. Поплив рікою* (П-2: 58).

Трапляється, що повтори виконують не лише функцію експресивної передачі ліричної емоційної напруги, а й вимальовують перед читачем картину того, про що йдеться у вірші. Наприклад, кілька разів вжитий *епімон* (стилістична фігура, кількаразове, без інтервалу повторення слова в реченні чи віршорядку) *на схід* (пор.: *На схід, на схід, на схід, на схід, / на схід, на схід, на схід, на схід! / Зболіле серце, як болід, / в ночах лишає слід* (П-1: 67)) створює зорову ілюзію невпинної динаміки етапів у житті Василя Стуса до ув'язнення та на заслання. Образ сходу у вірші — це уособлення щораз більшого віддалення від України. Водночас це повторення звукописом відтворює перестук коліс, що підсилює драматичність зображуваного.

До власне авторських прийомів посилення значенневого тла слова А. Загнітко [3, с. 133–136] відносить також:

а) вставлені конструкції, головним призначенням яких постає вміщення авторської оцінки або введення питань риторичного чи асоціативно-образного плану (пор.: *Усе чекає: хтось промовить — годі! — / бо обвалився вечір за горбом* (ЧТ: 127); *Од чаду самоти, од сказу / заголосило кілька душ / в твоїй — самотній і спустілій (забув — про корогву й пірнач?)* (П-1: 124));

б) нагромадження порівняльних конструкцій як засобу створення градаційного малюнку (пор.: *Цупких не роздереш обійм — / обложно став твій день недільний / і закурів, як дощ, як димний, / як вілглий смерк, як крик — добі* (ЗД: 102));

в) уведення до поетичної структури лексем синонімічної семантики, що реалізують панорамну семантику одночасності внаслідок постановки у формі теперішнього недоконаного (пор.: *Тривожить вітер віти чорних сосон, / колише біля пристані човни, / берез хвилює неспокійні сні, / ворушить хмар улежані покоси* (ЗД: 145));

г) збільшення горизонтально-лінійної довжини речення за рахунок вжитку при кожному з іменників відокремлених характеризувальних компонентів (пор.: *Болить мені путь. Розлінований лижами, ранній / розспіваний сніг уривається в вирві німії. / На шибах лисиці, рожево-руді од світання, окрий мене сном, безсоромна, непам'яті краєм окрий* (ЧТ: 109); *Оклякла, здревіла, зчорніла, в вогні спопеліла і струхла, / спинається ввись птероптахом душа галактична твоя* (ЧТ: 133)).

Нерідко з метою семантичного ускладнення поетичного вислову, слова В. Стус фіксує у строфі певну лексему — константу, що становить її (строфи) смислового серцевину, яка поступово, внаслідок застосування *ампліфікації* (лат. *amplificatio* — збільшення, розширення), стилістичний прийом для «підсилення думки за допомогою нагромадження однорідних мовних засобів» [4, с. 33]) або *плеоназму* (гр. *pleonásmos* — надмірність, надлишок), стилістична фігура, де «повторюються однорідні слова та звороти, подеколи немовби зайві за змістом, але необхідні за вимогами художньої композиції» [4, с. 551]), обростає допоміжними характеристиками. Таке нагромадження в межах однієї строфи однокоренових слів або повторюваних словосполучень при незмінному центральному слові найчастіше зустрічається у верлібрових творах збірки *Зимові дерева*, пор.:

Ти словом і мовчанкою — караєш,

*байдужістю холодною — караєш,
ти спокоем і кроками — караєш,
морозом — теж, і віхолюю — теж.
Але неправота твоя — красива,
твої покари — горді і красиві,
Хрещатик сивий, Київ теж — красиві,
бо ти в цей світ державити прийшла* (ЗД: 114).

Центральним у цьому уривку з вірша *Хрещатиком вечірнім під неоновим постає займенник ти* та його форми (*твої, твоя*), що внаслідок фігур нагромадження набуває нових характеристик, створює динамічний і естетично інформативний образ жінки — *таємничої незнайомки*.

Повтор одноструктурних та рівнорядних за своєю семантикою висловлень сприяє витворенню ємного градаційного ряду, в якому комунікативне утворення містить умовивід, що максимально посилюється наявністю трьох, чотирьох і більше дієслів-предикатів як носіїв окремих пропозицій, пор.:

*Дитячий безум. Провесняна ринь.
Як ріжуть ріллі замість плугу груди.*

Клени. Ридай. Прощай. Гнівись. Жури.

Даремно. Не журиш. Уже не буде (П-2: 258).

Максимальне розгортання числа пропозицій в експозиції, що репрезентуються тими чи іншими компонентами як формальними ускладнювачами, сигналізує про макровимір площин перебігу дій, розширення самого тла наступної драми, окресленої дієсловом-предикатом та залежними від нього аргументами: *Вервечка заборонених бажань — / дружина, мати, син, сестра і батько, / побравшиє одне за одне, ніби / на проході якоїсь божевільні, / мій сон веде й сама снується сном* (ЧТ: 119), де відокремлена прикладка *Вервечка заборонених бажань — дружина, мати, син, сестра і батько*» уміщує сім пропозицій як елементарних смислів. Водночас при ній наявна власна підрядна залежність «*ніби / на проході якоїсь божевільні, що є неповним підрядним детермінантно-порівняльним реченням, сентенція якого впливає з внутрішнього «діалогу» з головними частинами мій сон веде й сама снується сном*. Перебуваючи у власне-детермінантному вимірі щодо головних частин, підрядна порівняльна корелює з цілісно смисловим рядом, репрезентованим відокремленою прикладкою, структура якої може спонукати до її витлумачення як окремих номінативних структур. Такий підхід призводить до нівелювання смислової залежності лексем — компонентів висловлення *вервечка-сон-сама*.

У таких випадках слід максимально враховувати особливості синтаксичного конструювання В. Стуса, його прагнення передати смислове багатство не у поверхневій, а у глибинній структурі висловлення, яке у цьому разі набуває статусу не тільки номінативної одиниці, але й екзистенційної, оскільки через неї пізнається буттєвий вимір наступних пропозицій.

Незважаючи на те, що в деяких поетичних творах В. Стуса відсутні розділові знаки, тексти письменника підпорядковані законам чіткої будови. Кожне слово, кожна рима, кожен пунктуаційний знак В. Стуса є виваженими. Синтаксис автора, як лексика та фонетика, постає ускладненим. Його найхарактерніша ознака — *еліпс* («гр. *ellipsis* — пропуск, випадіння), стилістична фігура, що полягає в опущенні певного члена речення чи словосполучення, які легко відновлюються за змістом поетичного мовлення» [4, с. 232]. Еліптичні конструкції поет активно застосовував ще у ранніх збірках, пор.: *Насип. / Далеке шосе. / Машини. / І небо волює — над* (ЗД: 175); *Скільки не волай, скільки не кричи, / а — порожнє небо* (ЗД: 112). У наступних поетичних збірках функцію акценту виконує здебільшого тире, пор.: *І все то — за: дарунок сили / за себєкраєм: на, візьми...* (П-1: 100). Залежно від ситуації еліпс може створювати у ліриці В. Стуса ефекти:

1) динамічності та лаконічності вираження думки (— *Час, — каже тато / і помалу підводиться з-за стільця...* (ВЦ: 164));

2) «телеграфного стилю» (*Кулаками — у глулу поніч, / кулаками — в подушку. / Не пиши. Не відповідай. / Проклинаю. Цілую. Мовчки* (ЗД: 119));

3) блискавичної дії (*Приснішає, наче битий млістю, / Бо пізнав мене бо чим багатий, / тим і радий: вимінився тілом, / щоб смертельно в мене увійти* (П-2: 5));

4) ліричної схвильованості головного персонажа, переживання зображуваної трагедії (*І вже — за радість, що прийдуть / і поведуть — мов на Голготу, / супроти всіх вітрів, супроти / всіх хуг колимських — буде путь* (П-2: 82));

5) розмовного просторіччя (*А ми стояли / і хором дякували. — Та за що ж? / — Хіба я знаю? Наказали — от / і дякували...* (ВЦ: 171)).

У збірках *Час творчості* та *Палімпсести* еліпс ускладнюється, стає частотнішим. Замовчування та пропуски розривають граматичні зв'язки і тим самим фіксують увагу читача на окремих сегментах речення. Адже, як слушно зазначає Ю. Шевельов, «коли читача вибито

з синтаксичної інерції, він уважніше вглядається у значення слів. Роль значення слова не занепадає, а зростає» [7, с. 399].

У зв'язку з еліпсом характерним у мові В. Стуса є вживання тире. Воно збільшує тут число своїх функцій: виступає на позначення еліпсу, наслідку дії, інтонаційної паузи, обрамлює акцентоване слово, вставні конструкції, складні означення. Усі ці засоби мають на меті вивести читача за межі мікро-лінгвістичної підсвідомості.

Дистантне розташування членів речення також слугує ідеї підкреслення значення слова. Дистанціювання, або *інверсія* «(лат. *inversio* — перевертання, переставляння), одна зі стилістичних фігур поетичного мовлення, яка полягає в незвичному розташуванні слів у реченні з очевидним порушенням синтаксичної конструкції...» [4, с. 311]), характеризує як ранню, так і пізнішу творчість В. Стуса. Автор відходить від звичного, граматично «правильного» порядку слів задля їх емпатичного, логічного або ритмічного підпорядкування вимогам формо-змістової єдності з метою емоційно-сміслового увиразнення певного вислову. Письменник звертається до двох типів інверсії:

1) анастрофічної — переставляння сусідніх слів, пор.: *По ярій вечора доріжці / йде місяця остання чверть* (ЗД: 133); *Деся при столі / батьків моїх тужіння / згорьоване* (ЧТ: 27); *Я в серці серця. В серці серця я...* (П-2: 66);

2) гіпербатону — переставляння та віддалення суміжних слів для виділення їх у фразі, пор.: *ти утікала і ховала сміх / межі зубів затиснений захланний* (ЗД: 113); *Хай проллється нам — твоє потаємне, / в сьайві ласки — найсвітліше з облич* (П-1: 106).

У художніх творах письменника експресивні варіанти словорозташування виконують декілька стилістичних функцій. Переставлені місцями слова у поезії не тільки стають помітнішими за рахунок підкреслення їх значення і звучання у контексті. Інверсія у В. Стуса не тільки надає його мовленню схвильованого, емоційного характеру, а й робить мову його поезики архаїчнішою, більш урочистою.

Близьким до інверсійного розташування слів у реченні виступає *хіазм* — мовностилістичний прийом, який полягає у перестановці головних членів речення. Це зворотний синтаксичний паралелізм, у якому аналогічні частини розміщено в послідовності АВ-ВА. У хіазмі поєднується паралелізм із інверсією, пор.: *Колись*

Ісусом був Іуда / і став Іудою Ісус Христос (ЧТ: 75); *І не те, щоб більше — (жити б!). / І не те, щоб жити — (більше б!)* (ЗД:116); *Змагай, знеможений життям, / знеможений змагай* (ВЦ: 172); *Зайди і вижди. Вижди і зайди. / Зайдеши у перші двері — помаранчі / дитячих сонць* (П-2: 73).

Характерними для поетичного дискурсу В. Стуса є хіазми:

а) іменниково-дієслівні, коли змінюється розташування переважно головних членів речення: *І знов нестерпні виграють вітри, / ліси і гори вилягають ницьма* (П-2: 69); *Я знав, що світ ховається од мене, / що в кожній речі причайлась річ...* (ЧТ: 44);

б) іменникові: *О березня безум, о невідь жадань, / біліє берізка, чекає клечань* (П-2: 60);

в) іменниково-дієприкметникові: *Смерком облягло / ледачі верби, сторожки тополі, вгодовані серця і душі голі* (П-2: 13);

г) прислівниково-іменникові: *Там тиша. Тиша там. Суха і чорна...* (П-1: 59).

Завдяки своїй влучності хіазм відіграє у поезії митця значну роль як засіб вираження авторської естетичної модальності.

Отже, мовноестетичний світ поезії В. Стуса охоплює традиційні прийоми та засоби загально-мовленнєвої актуалізації слова, з-поміж яких найактивнішими постають парцеляція, приєднування, сегментація, лексичні повтори, еліпс, хіазм та інверсія. Будучи явищами експресивного синтаксису, вони постають у поезії митця головними засобами актуалізації слова, його мовленнєвої експресії, сприяють естетизації семантики слова, його внутрішнього значеннєвого багатства як лінгвістичної сутності. Письменник навмисно вдається до порушення усталених синтаксичних норм, актуалізуючи окремі частини слів, наголошуючи на їхній естетичній вартості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая российская энциклопедия: Языкознание, Москва 1998.
2. Виноградов В.В., *О теории художественной речи*, Москва 1971, 810 с.
3. Загнітко А., *Синтаксична поетика Василя Стуса: тенденції і закономірності* [у:] *Лінгвістичні студії*. Вип. 4, Донецьк 1998, с. 133–136.
4. *Літературознавчий словник-довідник*. За ред. Р.Т. Гром'яка, Київ 1997.
5. Мистрик И., *Математико-статистические методы в стилистике*, «Вопросы языкознания» 1967, № 3, с. 46.
6. Ткаченко А., *Мистецтво слова*, Київ 1998, 448 с.

7. Шевельов Ю., *Трунок і трутизна. Про «Палімпсести» Василя Стуса* [у:] *Василь Стус. В житті, творчості, спогадах та оцінках сучасників*, Балтимор–Торонто 1987, с. 368–402.

8. Шпет Г., *Эстетические фрагменты* [у:] Шпет Г., *Сочинения*, Москва 1989, с. 356–342.

9. Якобсон Р., *Лингвистика и поэтика* [у:] *Структурализм: «за» и «против»*, Москва 1975, с. 193–230.

ДЖЕРЕЛА

Стус В., *Зібрання творів: У 4-х т.*, 6 кн., Львів 1994, т. 1, кн. 1, 431 с.

Стус В., *Зібрання творів: У 4-х т.*, 6 кн., Львів 1994, т. 1, кн. 2, 302 с.

Стус В., *Зібрання творів: У 4-х т.*, 6 кн., Львів 1995, т. 2, 429 с.

Стус В., *Зібрання творів: У 4-х т.*, 6 кн., Львів 1999, т. 3, кн. 1, 486 с.

Стус В., *Зібрання творів: У 4-х т.*, 6 кн., Львів 1999, т. 3, кн. 2, 495 с.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ЗД — збірка *Зимові дерева*

ВЦ — збірка *Веселий цвинтар*

Кр — збірка *Круговерть*

ЧТ — збірка *Час творчості*

П-1 — збірка *Палімпсести*, книга 1

П-2 — збірка *Палімпсести*, книга 2



Вікторія Желязкова
Олена Щербак

Морфологічні домінанти кодів і субкодів у прозових творах Олександра Глушка

Сучасна лінгвістика базується на ідеях когнітивного осмислення культурного простору, у якому представлено результати різномірної творчої діяльності представників певного лінгвокультурного осередку, зокрема й тексти художніх творів. Для мовознавчої науки інтерес до аналізу кодово-субкової матерії таких текстів зумовлений насамперед загальним напрямом дослідження мови як чітко регламентованої знакової системи. Проте для правильної інтерпретації індивідуально-авторських інтенцій, визначення особливостей мовної особистості адресанта повідомлення, його стилю та фонду знань необхідно зважати на особливості кодів та субкодів, що виступають репрезентантами семіотично значущих відрізків текстових фрагментів чи тексту в цілому.

Зауважимо, що поняття «код» увійшло до термінологічної бази лінгвосеміотики та лінгвокультурології шляхом запозичення його з теорії інформації, у межах якої витлумачувалось як «сукупність правил відображення елементів одного набору на елементи іншого набору. Елементами можуть бути знаки чи ланцюжок знаків» [8, с. 130]. Однак сьогодні набуває актуальності дещо інший вектор трактування цього терміна як складника наукового глосарію лінгвістики та семіотики. Зокрема В. Чернявська запевняє, що кодом слід вважати «систему умовних позначень, символів, знаків і правил їхньої комбінації між собою для передачі, обробки та зберігання (запам'ятовування) інформації в найбільш придатному

Миколаївський національний університет
імені Василя Сухомилинського
м. Миколаїв, Україна

для цього вигляді» [10, с. 90]. Дослідниця наголошує на тому, що в мовознавстві така дефініція розглядається у площині мовних знаків з урахуванням правил їхньої сполучуваності. Лінгвістичну генезу семіотичного коду вбачає і Дж. Ділі, стверджуючи, що встановлення коду є результатом комунікативної взаємодії [5, с. 23]. Натомість лінгвіст Ф. Бацевич стверджує, що код є множиною умовних знаків і правил передачі інформації встановленими каналами комунікації відповідно до їхніх соціально-культурних та функціональних особливостей [2].

У новітній лінгвосеміотиці універсальною прийнято вважати дефініцію, запропоновану Р. Бартом у книзі *S/Z*, який апелює до того, що під кодом необхідно розуміти «перспективу цитації, міраж, створений зі структур; він звідкись з'являється та кудись зникає...; породжувані ним одиниці... як текстові виходи, позначені вказівками, знаками...» [1, с. 66]. Таким чином, код стає індикатором текстового повідомлення, вказівником його найбільш значущих інформативних вузлів та репрезентативом семіотично вагомої інформації. Крім того, його семіотичну тканину формують власне семіотичні знаки, що прямо чи опосередковано називають предмети та явища актуальної чи віртуальної реальності, створеної адресантом у процесі комунікації.

Складником або типологічним різновидом коду є субкод, що, за словами А. Папшевої, можна виокремлювати тільки у межах кодових маркерів культури, оскільки одиниці таких

кодів або субкоди як «автономні» образи виступають «знаками з перемінною субстанцією плану вираження» [6, с. 493]. Це дає підстави говорити про периферійність субкоду в семіотичній системі художнього твору та водночас його визначальну роль у представленні культурної інформації.

Варто сказати, що кодова організація текстів художніх творів, зокрема й прозового доробку українського письменника О. Глушка, може бути неоднорідною. Це зумовлено існуванням досить широкого спектру типологічних виразників кодових одиниць. Так, Р. Барт, урахувавши особливості змістової експлікації, класифікував усі коди за п'ятьма типами: герменевтичний (енігматичний), семічний (комунікативний), символічний (асоціативний), проайретичний (акціональний) і гномічний (культурний), причому останній, на думку більшості дослідників, може «розпадатися» на субкоди [1, с. 64–65].

Кожний із зазначених типів має власний семіотичний зміст та знаковий обсяг. Чимало праць присвячено дослідженню семантичних та стилістичних можливостей культурних кодів та їхніх різновидів (О. Абакумова, Г. Багаутдінова, Ф. Бацевич, Ю. Башкатова, Л. Бойко, О. Галинська, Д. Гудков, Ф. Гукетлова, І. Дукальська, В. Каменська, Є. Капелюшник, І. Киреева, В. Красних, М. Ковшова, Н. Мазалова, О. Макарова, Д. Мирзаханова, Ю. Нікітіна, О. Селіванова, А. Папшева, Д. Тишкіна, Н. Устинова, М. Фіш, М. Хорохордіна, О. Худенцова, О. Юріна та ін.). Однак проблемним складником багатьох наукових розвідок і зовсім не вивченим досі залишається встановлення морфологічних пріоритетів усієї палітри кодів та субкодів в оптимізації ними власне семіотичних функцій. У зв'язку з цим робимо спробу вирішити це актуальне питання на матеріалі роману О. Глушка *Кінбурн* та оповідань, що ввійшли до збірки *Маслиновий гай*, шляхом побудови морфологічних моделей кодів та субкодів із зазначенням у їхній структурі ключових знаків (позначено *).

Герменевтичні коди спочатку формулюють питання, проблему чи загадку в межах тексту, а потім дають відповідь, рішення чи розгадку [9]. Як зазначає Р. Барт, основна функція цього коду полягає у «виокремленні таких (формальних) одиниць, що дають змогу сконцентрувати, загадати, сформулювати, призупинити і, нарешті, розгадати загадку...» [1, с. 64]. Реалізація цієї функції відбувається за допомогою таких частотних морфологічних моделей:

— **V***: «думали» [3, с. 119], «минулася» [3, с. 119], «спустив» [3, с. 209];

— **V* + Part** (або в іншій послідовності): «порахував би» [3, с. 34], «не побоюсь» [3, с. 34], «пішла б» [3, с. 45];

— **Adv* + V** (або в іншій послідовності): «пізніше дізнався» [4, с. 21], «часто замовкав» [4, с. 52], «лиштувалися рідко» [4, с. 80];

— **V* + N** (або в іншій послідовності): «багатьох половили» [3, с. 26], «одібрали весною» [3, с. 119], «шукайте зв'язків» [4, с. 58];

— **Adv* + Part + V**: «ніколи не був» [3, с. 8], «ніколи не будив» [3, с. 10];

— **V* + Prep + N**: «жалею в гості» [3, с. 73], «притримували за руки» [3, с. 202];

— **Pron + Part + V*** (або в іншій послідовності): «ніхто не перечив» [3, с. 122], «не гребувала нічим» [3, с. 196];

— **Inf + Part + V***: «терпіти не можу» [3, с. 108], «могли навіть розважитися» [3, с. 231];

— **Part + Prep + Pron + V***: «ні за що зачепитися» [3, с. 52], «ні за що було» [3, с. 222].

Наведені коди, як засвідчує проведений аналіз, є переважно дієслівними семіотичними утвореннями, проте трапляються й випадки прислівникової реалізації, що загалом допомагають реципієнту грамотно інтерпретувати сюжетні лінії художніх творів.

Семічні коди визначають специфіку одиниць формального плану, тобто конотативних означуваних [9]. Такі коди, як запевняє Р. Барт, характеризуються «непостійністю та хаотичністю, завдяки чому починають нагадувати пилінки, що несуть смисл» [1, с. 64]. О. Хлебнікова стверджує, що функцію сем, тобто конотативних означуваних, можуть виконувати концептуальні персонажі та стихії [9].

Зокрема індикаторами концептуальних стихій виступають такі морфологічні структури:

— **N***: «Буг» [3, с. 10], «Тавріду» [3, с. 193], «Туреччину» [3, с. 204], «Київ» [3, с. 215], «Радковицею» [4, с. 112], «Севастополь» [4, с. 164];

— **Prep + N***: «біля Прогній» [3, с. 8], «з-під Кременчука» [3, с. 17], «на Запорозжя» [3, с. 17], «за Дніпром» [3, с. 26], «в Новоселиці» [3, с. 38; 213], «під Кінбурн» [3, с. 60], «у Петербурзі» [3, с. 63; 163], «до Парижа» [3, с. 66], «в Стамбул» [3, с. 68; 147], «в Оксфорд» [3, с. 77], «через Дніпро» [3, с. 125], «над Бугом» [3, с. 185], «з Австрією» [3, с. 206], «у Миколаївці» [3, с. 226], «з Росячки» [4, с. 16], «з Ковилівки» [4, с. 17], «з Одеси» [4, с. 23], «на Тернівку» [4, с. 97], «у Молдавії» [4, с. 137];

— **Adj* + N**: «*Коломацький ліс*» [3, с. 47], «*Зимового палацу*» [3, с. 65], «*Бородулін шлях*» [3, с. 83], «*Маслиновий гай*» [4, с. 84];

— **N + N***: «*поділ Польщі*» [3, с. 63–64], «*широчинь Дніпра*» [3, с. 139], «*станція Грушіка*» [4, с. 37], «*сквер Героїв*» [4, с. 110];

— **Adv + N***: «*мимо Невою*» [3, с. 65], «*вздовж Дніпра*» [3, с. 202];

— **Prep + Adj* + N**: «*до Мигійських порогів*» [3, с. 9], «*у Густий Байрак*» [3, с. 17], «*біля Нехворощанського монастиря*» [3, с. 58], «*з-під Великих Лук*» [3, с. 73], «*по Нижньому Рейну*» [3, с. 164], «*про Золоті ворота*» [4, с. 24], «*через Піщані Броди*» [4, с. 50], «*на Далекому Сході*» [4, с. 162–163];

— **Prep + N + N***: «*у гирло Бугу*» [3, с. 8], «*на берегах Сени*» [3, с. 63–64], «*на острові Торос*» [4, с. 23], «*до центру Ожарська*» [4, с. 40];

— **N + Adj* + N**: «*бани Успенського собору*» [3, с. 116–117], «*острови Чорноморського заповідника*» [4, с. 11], «*промінь Ягорлицького маяка*» [4, с. 91], «*передгір'я Кавказького хребта*» [4, с. 134], «*форсування Південного Бугу*» [4, с. 123];

— **N* + Conj + N*** (ключові знаки є рівнозначними): «*Швеція проти Росії*» [3, с. 63], «*Керч і Єнікале*» [3, с. 69], «*Ліфляндію і Курляндію*» [3, с. 98–99], «*Ольвіополь і Очаків*» [3, с. 147];

— **Adj + N + N***: «*болотисті береги Фонтанки*» [3, с. 96], «*тихі провулочки Куренівки*» [3, с. 153], «*тихе передмістя Катеринослава*» [3, с. 202], «*старогрецьке місто Алектор*» [4, с. 29];

— **Adj + Adj* + N**: «*далекого Савранського лісу*» [3, с. 13], «*скелястий Сарматів мис*» [4, с. 103], «*далекі Гавайські острови*» [4, с. 142];

— **Prep + Adj + N + N***: «*у нові порти Росії*» [3, с. 67], «*на мальовничих берегах Сени*» [3, с. 96], «*під земляними валами Кінбурна*» [4, с. 31];

— **Prep + N + Adj* + N**: «*у бік Нехворощанського байраку*» [3, с. 45], «*на паперті Нікольського собору*» [3, с. 95], «*на барельєфах Траянової колони*» [3, с. 95–96], «*на закладинах Преображенського собору*» [3, с. 210];

— **Prep + N* + Conj + N*** (ключові знаки є рівнозначними): «*в Іспанії чи П'ємонті*» [3, с. 65], «*між Кільченню і Самарою*» [3, с. 132], «*під Очаків і Хаджибей*» [3, с. 169], «*в Англії та Європі*» [4, с. 27];

— **Prep + Pron + Adj* + N**: «*в нашому Куцівському курені*» [3, с. 82], «*до самого Кінбурнського півострова*» [4, с. 56];

— **Prep + Adj + Adj* + N**: «*в розкішному Срібному кабінеті*» [3, с. 64], «*з битого Чумацького шляху*» [3, с. 216].

У свою чергу, семічність концептуальних персонажів простежується в моделях таких типів:

— **N***: «*Велігурі*» [3, с. 8], «*Грицюту*» [3, с. 53], «*Дмитрієву-Мамонову*» [3, с. 63], «*Чигринові*» [3, с. 91], «*Храповицького*» [3, с. 101], «*Безбородько*» [3, с. 172; 192], «*Луційка*» [3, с. 189], «*Гараську*» [3, с. 223], «*Сен-Жозеф*» [3, с. 234], «*Яринко*» [3, с. 242], «*Юсуф-паша*» [3, с. 262], «*Тимко*» [4, с. 9], «*Чорнодуб*» [4, с. 70], «*Софійка*» [4, с. 125];

— **N + N***: «*дядько Ілько*» [3, с. 16], «*поміщиця Скавронська*» [3, с. 37], «*візит Луї-Філіппа*» [3, с. 63], «*графу д'Ареццо*» [3, с. 64], «*маркіза Шетарді*» [3, с. 66], «*козак Нечеса*» [3, с. 82], «*графом Безбородьком*» [3, с. 100], «*маркізом Лафайетом*» [3, с. 164], «*граф Воронцов*» [3, с. 196], «*полковник Брадов*» [4, с. 34], «*бригадир Ластовецький*» [4, с. 106], «*вірші Єсеніна*» [4, с. 109];

— **Prep + N***: «*до Потьомкіна*» [3, с. 65], «*у Вержена*» [3, с. 67], «*на Кліма*» [4, с. 33], «*без Трухановського*» [4, с. 36];

— **Prep + N + N***: «*з боку Воронцова*» [3, с. 63], «*до діда Реп'яха*» [3, с. 134], «*за екіпажем Сегюра*» [3, с. 147], «*із гетьманом Скоропадським*» [4, с. 117];

— **Adj + N + N***: «*бугогвардівського полковника Пугача*» [3, с. 9], «*запопадливого поплічника Равлика*» [3, с. 53], «*кострищенського поміщика Волосатова*» [3, с. 73], «*роззублено-плаксиве обличчя Сави*» [3, с. 180], «*особливою прихильністю Нептуна*» [4, с. 88];

— **N + N + N***: «*салони княгині Барятинської*» [3, с. 94–95], «*лейб-медик імператриці Роджерсон*» [3, с. 160], «*Івана Федоровича Глиці*» [4, с. 15];

— **Pron + N + N***: «*нашого Грицька Фіялку*» [3, с. 34], «*мій кузен Густав*» [3, с. 98];

— **N + N + N + N***: «*хата Дмитра Івановича Мельника*» [4, с. 152], «*генерал-ад'ютант Іван Іванович Шувалов*» [3, с. 163];

— **Prep + Adj + N + N + N***: «*у колишнього хорунжого Йосипа Тягуна*» [3, с. 37], «*з-за дерев'яного палацу графа Разумовського*» [3, с. 156];

— **Adj + N + N + N + N***: «*ясновельможному князю Григорію Олександровичу Потьомкіну*» [3, с. 69–70], «*впливової камер-юнгфери Марії Савівни Перекусихіної*» [3, с. 94–95].

Зазначимо, що домінантами семічних кодів виступають здебільшого іменники, що й уможливають безпомилкове виявлення читачем у тексті твору позитивних і негативних персонажів, а також визначення часово-просторової локалізації їхніх дій.

Символічні коди представляють «поле асоціацій, зумовлених тими чи іншими

риторичними фігурами або поняттями» [9]. Символічність коду забезпечується через його «полівалентність та оберненість», що, у свою чергу, уможливує семіотичне прочитання «таємної глибини» текстових смислів [1, с. 65]. У цьому контексті семіотично значущими виявилися такі морфологічні конструкції кодів:

— **N***: «*таляри*» [3, с. 31], «*ридван*» [3, с. 194], «*ломберні*» [3, с. 207];

— **V***: «*цвѣохнули*» [3, с. 112], «*здибував*» [3, с. 246];

— **Adj + N***: «*пристаркуватий економ*» [3, с. 88], «*панські челядники*» [3, с. 184–185], «*молодий ротмістр*» [3, с. 287];

— **Prep + N***: «*на постоли*» [3, с. 36], «*за гривеник*» [3, с. 143], «*на причілку*» [3, с. 187];

— **P* + N**: «*готуючи саламаху*» [3, с. 51], «*обнікаючи пальці*» [3, с. 201];

— **Prep + Num* + N**: «*за один шилінг*» [3, с. 77], «*на шістдесят кувертів*» [3, с. 161], «*на тищу пудів*» [3, с. 210];

— **Prep + N* + Adj** (або в іншій послідовності): «*з турецькими ятаганами*» [3, с. 31], «*на аршин довший*» [3, с. 204];

— **Prep + Adj + Adj + N***: «*у довгій суконній киреї*» [3, с. 32], «*з товстими крученими буклями*» [3, с. 67].

Переважає більшість ключових знаків, як видно, є іменниками, проте наявність дієслівних, числівникових та дієприслівникових репрезентантів не звужує функціонального спектру символічних кодів, а тільки употужнює його, дозволяючи коду вказувати на кордони між мікро- та макросвітом просторової організації текстів досліджуваних творів.

Проайретичні коди задають у тексті конкретну фабулу, визначають послідовність подій у ньому, а також мотивують поведінку персонажів [9]. Такий семіотико-функціональний потенціал реалізується в різних моделях, а саме:

— **V***: «*затрясся*» [3, с. 22], «*пручалася*» [3, с. 58], «*сумнівався*» [3, с. 212], «*скрипів*» [4, с. 6], «*хвилювався*» [4, с. 135];

— **V* + Adv** (або в іншій послідовності): «*сторчма полетів*» [3, с. 12], «*мерзлякувато щулилися*» [3, с. 95], «*відповідав стримано*» [3, с. 99], «*відскочили вбік*» [3, с. 131], «*вчасно підхопили*» [4, с. 136];

— **V* + N**: «*учинив скаргу*» [3, с. 17], «*відчував полегшення*» [3, с. 116], «*йшли степом*» [3, с. 136], «*труснув головою*» [4, с. 10];

— **V* + Inf**: «*хотів утішити*» [3, с. 55], «*зумів добитись*» [3, с. 66], «*почав роздивлятися*» [4, с. 12];

— **V* + Prep + N**: «*заточився на місці*» [3, с. 21], «*підійшла до селянина*» [3, с. 111], «*вслизнув з кабінету*» [4, с. 63], «*смикнула за китичку*» [4, с. 86];

— **V* + Adj + N**: «*зраділи запашному сину*» [3, с. 138], «*наловив ранніми ранками*» [3, с. 189], «*порятував бронзовий гудзик*» [3, с. 292];

— **Inf* + Adj + N**: «*уникнути передчасної поразки*» [3, с. 71], «*пережити довгу зиму*» [3, с. 123], «*діждатися весняного тепла*» [3, с. 123];

— **Part + P + V***: «*не гаючись, одягнувся*» [3, с. 46], «*не встоявши, упав*» [3, с. 137];

— **V* + Prep + Adj + N**: «*прошепотів з таємничим виглядом*» [3, с. 83], «*похитувався під дружнім натиском*» [4, с. 6].

Виявлені проайретичні коди, в основі яких лежать дієслова та інфінітивні форми, вказують на мету героїв творів О. Глушка та мотиви їхніх учинків.

Гномічні коди є «цитаціями, витягами з певної сфери знання чи колективної мудрості» [1, с. 65]. Через це гномічні коди часто називають кодами культури, що «...репрезентують мережу членування, категоризації, оцінок інтерпретованого світу та внутрішнього досвіду людини, зумовлену культурою певного етносу й репрезентовану в семіотичних системах природної мови, мистецтва, обрядів, звичаїв, вірувань, а також у нормах моралі, поведінці членів етнічного угруповання» [7, с. 263]. У зв'язку з цим цілком релевантним є виокремлення серед них субкодів різних типів, зокрема природних, антропних, соматичних, предметно-артефактних, архітектурних, зооморфних, фіто-німічних, харчових і духовних. Однак аналіз фактичного матеріалу показує, що найбільш потужними в семіотичній системі творів О. Глушка виявилися зооморфні та предметно-артефактні субкодові маркери.

Так, конституентами зооморфних субкодів можуть бути різні за структурою та морфологічним оформленням конструкції, серед яких такі:

— **Conj + N***: «*як кроти*» [3, с. 18; 4, с. 51], «*як телята*» [3, с. 138], «*мов світлячки*» [4, с. 75], «*немов ягнята*» [4, с. 132];

— **Adj + N***: «*чорними круками*» [3, с. 121], «*невидимим черв'ячком*» [3, с. 202], «*сірими черепахами*» [4, с. 51];

— **Conj + Adj + N***: «*мов ненажерлива сарана*» [3, с. 8], «*як молодий жеребець*» [3, с. 41], «*мов руді миші*» [3, с. 120];

— **Prep + Adj* + N**: «*за цапову душу*» [3, с. 270];

— **Conj + N + Adj + N***: «*немов крила величезного кажана*» [3, с. 23], «*мов згряя чорних ворон*» [3, с. 81];

— **Adj + N* + Adj + N**: «*білі руна морського прибою*» [4, с. 79].

Основними морфологічними конструкціями предметно-артефактних субкодів є такі:

— **Conj + N***: «*як рубель*» [3, с. 92], «*мов жердина*» [3, с. 235], «*неначе снопи*» [3, с. 289], «*мов антени*» [4, с. 114];

— **Adj + N***: «*важкою колодою*» [3, с. 13], «*сніговий килим*» [3, с. 94], «*снігові шапки*» [3, с. 97], «*гігантським луком*» [3, с. 133];

— **N* + N**: «*ківи лиха*» [3, с. 33], «*плетиво гілок*» [3, с. 46];

— **Conj + Adj + N***: «*як двотудові гирі*» [3, с. 24], «*мов натягнуті канати*» [3, с. 226], «*немов залізними кліщами*» [4, с. 52];

— **Adj + N* + N**: «*сріблясті ниточки сивини*» [3, с. 218], «*срібне мереживо блискавки*» [4, с. 10], «*гігантська пружина стихії*» [4, с. 72];

— **Conj + N + N***: «*як деще горщика*» [3, с. 29];

— **Prep + Pron + Adj + N***: «*у цій диявольській колісці*» [4, с. 75], «*на оцій розпеченій пательні*» [4, с. 139];

— **Adj + N + Adj + N***: «*тонкими полотнищами росяного туману*» [3, с. 10].

Таким чином, модельованість гномічних кодів, а саме ключових знаків їхніх субкодових маркерів, дозволяє говорити про переважно іменникову природу культурно значущої інформації, що повідомляється автором та сприяє ефективному й ідеальному діалогу між ним та читацькою аудиторією.

Отже, частиномовне моделювання кодів і субкодів, представлених у прозових творах О. Глушка, зумовлено необхідністю поглибити знання про їхню морфологічну природу та семіотичну неоднорідність, а також встановити зв'язок між функціональним потенціалом і лексико-граматичним вираженням їхніх ключових знаків. Встановлено, що у моделях герменевтичних кодів морфологічними актуалізаторами виступають переважно дієслова, у моделях семічних кодів зафіксовано максимальну активність іменників та прикметників, у моделях символічних кодів до морфологічних

індикаторів зараховано переважно іменники, числівники та дієприслівники; у моделях про-айретичних кодів простежено тенденцію до власне дієслівної та інфінітивної репрезентації дій персонажів та їхніх учинків, у моделях гномічних кодів найбільш частотними конститuentами є іменникові, репрезентовані в субкодових блоках. Усі вищезазначені морфологічні доміанти кодів та субкодів є актуалізаторами їхніх власне семіотичних функцій. Різноманіття вживаних частин мови на позначення кодів і субкодів засвідчує їхню поліфункціональність та багатовимірність як лінгвосеміотичних феноменів.

У подальшому планується дослідити проблему морфологічної динаміки ключових знаків кодів і субкодів художніх творів О. Глушка з урахуванням їхніх граматичних категорій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р., *S/Z*. Пер. с фр. Г. Косикова и В. Мурат; под ред. Г. Косикова. 3-е изд., Москва 2009, 373 с.
2. Бацевич Ф.С., *Словник термінів міжкультурної комунікації* [електронний ресурс], Київ 2007; режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunicacii.wikidot.com>; назва з екрана.
3. Глушко О.К., *Кінбурн: історичний роман*, Київ 1988, 300 с.
4. Глушко О.К., *Маслиновий гай: Оповідання*, Київ 1981, 165 с.
5. Ділі Дж., *Основи семіотики*. Пер. з англ. та наук. ред. А. Карась, Львів 2000, 232 с.
6. Папшева А.В., *Применение категории «код» в лингвокультурологии*, «Известия Самарского научного центра Российской академии наук» 2010, т. 12, № 3 (2), с. 492–494.
7. Селіванова О.О., *Лінгвістична енциклопедія* [у:] *Полтава: Довкілля*, Київ 2010, 844 с.
8. Степанова Н.И., *Коды культуры: семиотический и культурологический аспекты*, «Идеи и идеалы» 2012, т. 2, № 1 (11), с. 130–136.
9. Хлебникова О.В., *Семиотические коды в философском тексте* [электронный ресурс]. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Вып. 2006; режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-11.pdf>; название с экрана.
10. Чернявская В.Е., *Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, итередискурсивность: Учебное пособие*, Москва 2009, 248 с.



Ірина Іванкович

Полонізми в мові української діаспори США

Мова кожного народу є віддзеркаленням його історії, характеру, духовної сфери, внутрішнього неповторного ладу й менталітету. Історія української мови особливо тісно пов'язана із історією народу, його становленням, культурою, традицією. Визначний лінгвіст Олександр Потебня (1835–1891) саме у мові вбачав єдино властиві кожній людині та кожній спільноті способи і можливість сприймати світ і мислити його. Мова, за О. Потебнею, «становить досвід і філософію людини (суспільства) та нації, міра їхнього інтелекту й світогляду, код психіки та міра морального, духовного, естетичного, психічного розвитку. Мова — найтривкіший феномен спадкоємності поколінь і традицій»¹.

Зважаючи на колоніальне минуле України, питання автохтонності української мови неодноразово ставало предметом політичних спекуляцій: її прийнято було вважати «наріччям», «діалектом» тієї чи іншої мови, «витвором» тих чи інших іноземних чинників. Як правило, головними зацікавленими сторонами у витісненні української мови ставали західний та східний сусіди України — Польща та Росія відповідно. Питання лінгвоциду з боку Речі Посполитої та царської Росії прийнято розглядати в історично-політичному контексті: саме ці дві держави впродовж століть розігрували долю України, залишаючи незатертий відбиток

1 П. Кононенко, *Україна — мова. Українознавство. Підручник для вищих навчальних закладів*, Київ 2006, с. 179–223.

Вайтвуд, США

своєї культури та мови на протилежних берегах Дніпра. Влучно схопив цей трагічний поділ Тарас Шевченко у своєму дружньому посланні *І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм, в Україні і не в Україні*, пишучи: «Так от як кров свою лили / Батьки за Москву і Варшаву / І вам, синам, передали / Свої кайдани, свою славу!».

ДО ПРОБЛЕМИ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ МОВНИХ КОНТАКТІВ

Уже в X ст. на територіях Червоної Русі між ляхами та русичами зароджуються політичні, соціальні, культурні й мовні взаємини, які згодом стануть головним посередником у контактах українства із Європою. В анналах українсько-польських взаємин ці землі неодноразово стануть предметом спекуляцій та політичних торгів, проте фактом залишається те, що українство в цьому регіоні існувало задовго до приходу польських елементів². У період існування Галицько-Волинського королівства як держави українського народу до його складу входили Лемківщина, Надсяння, Холмщина і Підляшшя (нині — територія Польщі). Саме тут, у Дорогочині папський легат Оніс коронував у 1253 р. Данила Галицького на короля всієї Русі³. Прикметно, що в часах

2 М. Грушевський, *Історія України-Руси*, Київ 1991, с. 219.

3 В. Сергійчук, *Етнічні межі та державний кордон України*, Київ 2008, с. 434–435.

Великого Князівства Литовського у бібліотеках польських королів українсько-руських книжок було більше, ніж польських, а «усі Ягайловичі, аж до Зигмунда Августа, в Литві писали привілеї... по-руському, а говорили по-руському часом краще, ніж по-польськи». Лише з XIV ст., як твердить М. Грушевський, «польська народність, польська мова, польська культура мала перевагу»⁴.

Польський та український народи тісно пов'язані історичним минулим, однак кожен із них пройшов свій власний, індивідуальний шлях еволюції як внутрішнього, так і міжнародного розвитку, зформувавши самобутній код генези, характеру й власної долі, а відтак — мови.

Зрозуміло, що як і всяка органічна цілість, мова може вбирати загальноживані знаки, поняття, терміни, але не безмежно. У процесі вище згаданої еволюції та розвитку кожна мова змінює, а головню розширює, свій кількісний склад, структурні елементи (орфоепію, орфографію і — до деякої міри — стилістику), зберігаючи при цьому саму структуру. Аргумент невпинної еволюції мови доволі часто використовують на виправдання численних необґрунтованих запозичень, які поповнюють сучасну українську мову головню з російської та англійської мов. Проте кожна мова природню асимілює лише те, що відповідає її семантичній основі: насильницьке втручання в останню спотворює генезу мови, спричинює неорганічні зміни та її штучність, що у випадку української мови можна прослідкувати при аналізі змін у правописній системі XIX–XX ст.

У силу геополітичного розміщення в українській мові, окрім інших, знаходимо запозичення з російської та польської мов, проте безпідставно розглядати її як діалект однієї із них: уже злам XI–XII ст. умовно визначає початок самостійної історії української мови як мови українського народу⁵, котра впродовж XVI–XVII ст. набуває ідентифікації народної, освітньо-наукової і державної мови. Стильову розбудову літературної мови західноукраїнського зразка супроводжували процеси активізації запозичень з інших мов, у яких функцію головного джерела і посередника запозичень виконувала польська мова. Відома українська мовознавець Олена Курило так пояснювала

відмінність між українською мовою підмосковської України та Галичини: «Багато потрібних слів черпалося й із Галичини. І це теж зрозуміло. Від 1876 до 1906 р. українська літературна мова не могла розвиватися на наддніпрянській Україні через обмеження та заборони, що чинив російський уряд, і українська національна культура, а з нею і наукова мова могли розвиватися тільки на галицькому ґрунті. Отже й не диво, що в термінах нашої наукової мови трапляється чимало українізованих польських термінів»⁶.

Іншою причиною наявності значної кількості полонізмів в побутовому вжитку західноукраїнського регіону була політика полонізації та низка офіційних постанов про заборону української мови та шкільництва (зокрема Lex Grabski, 1924) на підпольських теренах Галичини та Волині. Аналіза творів красною письменства та епістолярії видатних письменників: Івана Франка, Богдана Лепкого, Лесі Українки, Ольги Кобилянської та Леся Мартовича, як і огляд преси Галичини міжвоєнного періоду є віддзеркаленням мовної ситуації, яка панувала на підпольській Україні наприкінці XIX–початку XX ст.

Понадто, саме цей регіон у зазначений період став центром еміграційного руху місцевого населення, яке у Новий Світ забирало із собою найцінніші скарби — віру, традиції та мову.

ЗАПОЗИЧЕННЯ, ЕТРАНЖИЗМИ, КАЛЬКИ

Сучасна українська літературна мова має численні запозичення з польської мови. Їх Іван Огієнко поділяє на дві категорії: «1. Слова давнопозичені, сильно в мові засвоєні й загальнознані, — це активні чужомовні слова; 2. Слова нові, в мові малознані й легко заступлювані своїми словами, — це слова ялові. Механічний переклад слів чи виразів із чужої мови зветься калька»⁷. Поділяючи цей погляд Івана Огієнка на запозичення з інших мов, Роксолана Зорівчак підкреслює шкідливість «тенденції бездумного вживання запозичень, (яка) дуже поширена в назвах установ різних рівнів (до прикладу, нема у нас уже міськрад, а є мерії, очолювані мерами)»⁸. Розвиваючи цю думку, у передмові до україномовного видання

4 М. Грушевський, *Історія України-Руси...*, с. 215–216.

5 Г. Півторак, *Українці: звідки ми і наша мова?*, Київ 1993, с. 48–49.

6 О. Курило, *Уваги до сучасної української літературної мови*, Київ 2008, с. 95.

7 І. Огієнко, *Рідна мова*, Київ 2010, с. 81–82.

8 Р. Зорівчак, «Боліти болем слова нашого...». *Поради мовознавця*, Тернопіль 2008, с. 29.

праці Джошуа Фішмана *Не кидайте свою мову напризволяще*, Олександр Телемко зазначив: «Очевидне засилля чужомовної лексики [...] порушує природність мови. Сама надмірність запозичень, заміна питомої (і прозорої!) лексики „наукуватою” чи „модною” (до того ж часто зі спотвореним значенням чужих слів) радше свідчить не про їх конечність або доцільність, а про некритичне сприйняття, розумові лінощі чи інтелектуальну залежність»⁹.

Українська мова в діаспорі США — це особливий феномен, адже вона рясніє русизмами та полонізмами, що їх принесли з собою українські іммігранти на різних етапах переселень, а сьогодні масово поглинає американізми. Красномовним прикладом цього мовного різноманіття в колах діаспори може стати фрагмент із гуморески Едварда Козака *Закрутієзик*, який принагідно з'ясовує соціоетнічні причини такого стану¹⁰:

«Недавно в однім комітеті Уака [Український Конгресовий Комітет Америки, УККА — прим. автора] робили забаву і тра було написати сайн, шо і по кілко си продає. Одна стара емігрантка взяла крейду і написала:

СЕНВІЧ — 50 ц.

Надійшов новоприбулий, покрутив носом і переписав:

КАНАПКА — 50 ц.

Але зевив си оден східняк і спротивив си:

— Єкі „канапки”! Та ж ви, галічменти, насто-
жої української мови не знаєте!

І написав:

БУТЕРБРОД — 50 ц.

А ще пишут у казетах, жи тра аби знайти спільний език, то всьо тоди си направит».

ЛІТЕРАТУРА УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ США ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ МОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Закономірно, що література та преса завжди були носіями певних мовних тенденцій, зумовлених політичними, ідеологічними та культурними впливами того чи іншого середовища. Дослідження творів українських еміграційних письменників та поетів повоєнного періоду відповідно віддзеркалює стан української мови в середовищі другої та третьої хвилі еміграції, для якої характерною є наявність полонізмів.

У своїй розвідці *Література з місією. Спроба огляду української еміграційної прози*, Леонід Рудницький умовно поділяє їх творчість на чотири групи¹¹: 1) твори, метою яких є збереження свого я, своєї ідентичності та намагання затримати при житті літературні традиції України. Сюди Л. Рудницький відносить автобіографічні повісті, мемуари й інші споріднені жанри. Серед представників цієї групи — Улас Самчук (*На білому коні*), Петро Смолій (*Данило Вирва*), представники мемуарної повісті Василь Бородач, Віктор Приходько, Олекса Грищенко, Галина Журба та інші. Згідно з хронологічною періодизацією Григорія Костюка у праці *З літопису літературного життя в діаспорі* (1971), цей етап охоплює 1921–1940 рр.; 2) твори, якими письменники свідомо або й несвідомо доповнюють літературу, писану в Україні. Сюди автор відносить твори, що висвітлюють заборонені в радянській Україні тематики, як національно-визвольні змагання в Україні, Голодомор, політичні репресії й переслідування тощо авторства Миколи Лазорського, Василя Чапленка, Юрія Тиса, Богуслава Полянчика, Івана Багряного, Леоніда Полтави, Панаса Феденка та найвидатніших представників цієї групи — Ольги Мак та Василя Барки; 3) твори, в яких письменники намагаються естетично охопити своє нове довкілля та відзначити деякі моменти з українського життя в діаспорі. На думку Л. Рудницького, автори, які належать до цієї групи, є не лише письменниками, але й свого роду репортерами, а навіть літописцями. Він умовно поділяє їх на три підрозділи: хронікарська психологічна повість (Дарія Ярославська), сатирична повість (Микола Понеділок, Іван Керницький, Едвард Козак, Іван Евентуальний та інші), репортаж (Докія Гуменна). Хронологічно, цей період охоплює 1945–1954 рр.; 4) твори, які віддзеркалюють модерним, а то й авангардним способом, проблеми сучасної людини загалом. Сюди входять твори Зенона Тарнавського, Василя Гайдарівського, Олекси Ізарського, Ігоря Костецького й охоплюють період від 1954 р. до сьогодні.

Для нашого дослідження на особливу увагу, з огляду на використання полонізмів, заслуговують твори представників третьої групи, головню Докії Гуменної (1904–1996), Івана Керницького (1913–1984), Едварда Козака

9 Дж. Фішман, *Не кидайте свою мову напризволяще*, Київ 2009, с. 12.

10 Е. Козак, *Гриць Зозуля*, Гамтрак 1973, с. 122.

11 Л. Рудницький, *Література з місією. Спроба огляду української еміграційної прози*, «Слово і час» 1992, № 2, с. 42.

(1902–1992), Івана Кирпатого та сучасної поетеси Оксани Рудакевич.

ПОЛОНІЗМИ В ТВОРАХ ДІАСПОРНИХ ПИСЬМЕННИКІВ

Серед полонізмів, що увійшли в лексику сучасної української мови і належать до першої категорії, у збірці статей *Про культуру української мови* Петро Одарченко подає наступні: *гайдук, гарцювати, краков'як, ліжко, мазурка, місто, цимбали, мешканець, стодола, міркувати, скарга, підлога, тесля, прагнення, шати, шикувати, шухляда* та багато інших¹².

Мова колонізованого народу набуває рис мови колонізатора, тому українська мова східного регіону переповнена русизмами, а західного — полонізмами. Ось низка полонізмів, яку знаходимо в І. Огієнка: (бадати) досліджувати, (взглядно) або, чи докладніш, (віддзеркалювати) відбивати, (вкоротці) незабаром, (второк) вівторок, (доплати) топтати, (жегнати) прощати, (живло) сила природи, (жичити) зичити, (запалка) сірник, (клякати) ставати на коліна, (лаба) лапа, (морд) душогубство, (мужатка) молодиця, (обоятний) байдужий, (пудло) коробка, (пукати) стукати, (трутити) кинути, (слюбувати) присягати та інші¹³.

Іван Огієнко подає також низку польських виразів, закорених у мові західного регіону (їх подаємо в дужках, а суспіль — літературний вираз): (пересічний, *przeciętny*) середній; (не від речі, *nie do rzeczy*) до речі; (віднести перемогу, *odnieść zwycięstwo*) перемогти; (відніс рану, *odniósł ranę*) ранений; (обняти керівництво, *objąć kierownictwo*) стати керівником; (викиди совісти, *wyrzuty sumienia*) докори сумління; (завісити виклади в школі, *zawiesić wykłady w szkole*) — припинити виклади в школі; (надслухувати розмову, *nadsłuchiwać rozmów*) прислухатися до розмови; (виповісти війну, *wypowiedzieć wojnę*) оголосити війну; (вложив капелюша, *włożył kapelusz*) зодягнув капелюха; (з черги, *z kolei*) далі, потім; (доконано об'єднання, *dokonano zjednoczenia*) об'єдналися; (обходить свято, *obchodzić święto*) — святкувати; (рей вести, *rej wodzić*) перед вести, передувати; (улягає впливові, *ulega wpływowi*) піддається впливові; (перевести, *przeprowadzić*) зробити діло ітд.¹⁴

Говорячи про синтаксис, І. Огієнко звертає увагу на неукраїнське вживання відмінків і наводить наступні полонізми: (боронити мови) боронити мову; (вбивство на злодії) вбивство злодія; (шукати за чим) шукати чого; (вимагати на браті) вимагати від брата; (вітай нам) вітаємо тебе; (зробив враження на браті) зробив враження на брата; (Київ столицею) Київ столиця¹⁵.

Петро Одарченко присвятив мові 140 розвідок, з них опубліковано українською 131. Особливе місце в його працях займає дослідження мови українців в Америці. Він відстежував мовні помилки (головно русизми й полонізми) у періодичних виданнях діаспори, усестиматизував та виправив їх згідно з нормами української літературної мови. Загалом він виправив понад чотириста полонізмів, серед яких зустрічаємо найбільше лексичних та синтактичних помилок і чимало з яких можемо зустріти у творах вищезгаданих письменників діаспори.

Докія Гуменна¹⁶

С. 22 — **Закрут**, — знову скляна стіна, в ній кадр: засідання в конференційній залі в процесі праці секції (*zakręt* — поворот).

С. 32 — Залі там відмикаються лише для забави на веселля чи на традиційні обов'язкові «академії» — два–три рази на рік (*akademia* — урочисті збори, виступ).

С. 52 — Цей старий молокопостачальник у себе дома, може, ще й не такий пан, напевно власний будинок, нове авто й солідне **конто** в банку (*konto* — банківський рахунок).

С. 64 — Перехрещення, перекриття, **рури**, пекло! В цій **виробні** непомітно людських жител, але вони тут є. [...] Є китайська, **муринська дільниця** в кожному великому місті (*rura* — труба; *wyrobnia* — фабрика; *murzyńska dzielnica* — негритянський район).

С. 75 — В станції я довідалася, що сьогодні 104 **ступні** тепла (*stopień* — градус).

С. 93 — Ідучи під низьким небом темних «давнтавнських» вулиць Нью-Йорку, **затруєних перетворами** газоліни, я себе питала із здивованням (*zatruty* — отруєний; *przetwór* — переробка).

С. 104 — От поїдьте в це гірське містечко, там побачите багато покинутих **копалень** (*kopalnia* — шахта).

12 П. Одарченко, *Українська мова в Америці*, «Нові дні» 1978–1982, с. 85.

13 І. Огієнко, *Рідна мова*, Київ 2010, с. 83.

14 Там само, с. 84.

15 Там само, с. 168–169.

16 Цитати із книжки *Багато неба*, Нью Йорк 1954.

С. 145 — Ми склали високу оцінку їхньому елегантному **мешканню**, — тільки чого це **кальорифери** гарячі? (*mieszkanie* — помешкання; *kaloryfer* — батерея).

Оксана Рудакевич¹⁷

С. 84 — Як лиш трішки задрімаю,
Вже **пігулку заживаю** (*zażyć pigułkę* — прийняти пігулку).

С. 96 — Ох, як прийде вже час **ферій**, та йой,
(*ferie* — зимові канікули)

Чорне з білим на папері, та йой!

С. 99 — Гарно всміхнена **кельнерка** (*kelner* — офіціант)

Найліпше лікарство.

С. 101 — **З ксьондзівського** приходства теж не боялися пускати «делікатних паненят» збирати ягоди (*ksiądz* — священик).

С. 109 — А вже найфайнішу писанку дали **єгомостеві** (*jegoomość* — шанобливо до священика).

С. 119 — Штудерні майстерні,

Бюра висилкові (*biura wysyłkowe* — поштові установи).

С. 131 — Одного разу я **відбираю телефон** (*odebrać telefon* — відповісти на телефон).

С. 141 — Впаде ворог, по-геройськи

Цофнуться до заду (*cofnąć się do tyłu* — відступити назад).

Актор Геньо джигун хлопець

Скоро **авансує** (*awansować* — просуватися в кар'єрі).

С. 142 — Усі пляни **офензиви** (*ofensywa* — наступ)

Пішли в нього на нівець.

С. 166 — Бо вже такий **кібіців** рід (*kibic* — болівальник)

Що ні дощам їх не спинити.

Едвард Козак¹⁸

Мапа

С. 36 — Скликали велике **посідзене** і референтка каже: «[...] Тра то всьо **посигриговувати** і **уложити ведлуг повятів**» (*posiedzenie* — засідання; *posegregować* — відокремити; *ulożyć* — укласти; *według* — згідно з; *powiat* — повіт).

17 Усі цитати з: О. Рудакевич, *Щастя-долі виглядаєм... Принагідні вірші, нариси й співомовки*, Філядельфія 1975.

18 Усі цитати за виданням: Е. Козак, *На хлопський розум Гриця Зозулі*, Гамтрак 1982.

Круглий рахунок

С. 63 — І [...] зачнут на тот **фундуш** збирати, то збирают, і збирают (*fundusz* — фонд, фундація).

По светах

С. 65 — [...] Чисто ек **хінські** діти! (*chiński* — китайський).

Безголове

С. 70 — Капелюх новий і **пюрко** за капелюхом (*piórko* — пір'я).

Малювали малярі

С. 86 — [...] Возьміт **кавалок олуфка** і намалюйте **кулка** (*kawałek ołówka* — тут: якийсь олівець; *kółka* — кола).

С. 89 — Можете ще нарисувати **спренжину** (*sprężyna* — пружина).

Стара гайлка

С. 104 — А цес дідо то, видко, був **имирита** (*emeryt* — пенсіонер).

Поліітика

С. 116 — Єкийсь поляк мудро сказав: «В кулко, пані Мацею!» (польська приповідка „*W kółko, panie Macieju!*” — без перерви).

Олімпіяда

С. 117 — Аби єї **шляк трафив!** (*szlag trafił* — грім поб'є)

С. 118 — А там надоліні чекают судзі з нарихтованими **зигарками** (*zigaretki* — годинник).

По нів до другої

С. 128 — Не **кремпуйте си** і ревіт на здоров'є! (*krępować się* — соромитись).

Свій до свого

С. 135 — Але і тепер у Гамериці може си комус подібне **приграфити** (*przytrafić się* — трапитися).

Пігувки

С. 137 — Ведлуг хліба, то я **смарую** зверху маслом таким, жи не має у собі **товщу** (*smarować* — мастити; *tłuszcz* — жир). **Жона** дес таке купує у відповіднім **склепі** і платит грубі гроші (*żona* — жінка, дружина; *sklep* — крамниця).

У шпиталю

С. 148 — **Шкода гадані!** (*Szkoda gadania!* — Шкода слів)

Заапостольство молитви і подібні клопоти

С. 149 — Тот шлячок так ю заболів, жи **зризигнувала** і цалий рік не показувала си на мітінгох (*zrezygnować* — полишити, скласти обов'язки).

В Гантері

С. 153 — Кожна канцелярія мала свою сплювачку, відповідно до «**уженду**» (*urząd* — установка, уряд).

Приємно пізнати

С. 169 — **Збив** жінку **на квасне ябко** (*zbić na kwaśne jabłko* — нанести важких побоїв; тут: відтовкти).

Ангели ци чорти

С. 171 — Хто би то, ек не чортиско, изчез би, скікне моминтально за **шпінков** (*spinki* — застіжки до чоловічої сорочки).

Едвард Козак¹⁹

Гриць Зозуля, що він за один і звідкіля взявся

С. 6 — Поляк то ме казати: «**цалуй рончки — псякреф!**» (*Całuj rączki, psiakrew!* — Цілуй ручки, собако!)

Ек є ружна птаха на **кулі земській**, так є ружний нарід (*kula ziemiska* — земна куля).

Лист до Старого Краю

С. 11 — Напишіт нам правдиво, ек ваше **поводзене** в Америці, бо тут ружно говорет» (*rowodzenie* — успіх; тут: як вам ведеться).

Здибало си два чоловіки

С. 29 — Ек прийшла тота Полща, то ще ліпша культура показала си:

— **Сервус обервус! До зедзєня! Шацованє! Цалуйдрончки! Чєсць, псякрев!** (гра слів: *Do widzenia* — *Do zjedzenia*; *Szanowanie*—*Szacowanie*)

Ек мудрі думки літают у повітрі

С. 47 — Літают **люзом** у повітрі і ек **натрафлет** на відповідну голову, то си пхают до середини (*luz* — вільно; *natrafić* — натрапити).

Ек ворожити на Андрея

С. 59 — Де є тепер така паннунця, аби втримала замкнений писок від **водоцьонгу** аж до миски (*wodociąg* — водопровід).

Пани і хлопи

С. 158 — Дес роздобув раму, дес **керовницю**, колеса віробив з вербової лози і — **ровер** готовий (*kierownica* — кермо; *rower* — велосипед).

Гуцулка Ксеня

С. 168 — Може трафитися екас **кубіта**, або екас леді, жи тото підхопит і піднесе до димонтрації, жи чєс до часу відбуває **ведлуг** того «вумин ліберейшен» (*kobieta* — жінка; *według* — згідно з).

Поетиканти і політиканти

С. 181 — На щісте вершик був писаний **атраментовим олуфком** (*atrament* — чорнило).

Іван Керницький²⁰

Ялинка для тіней

С. 80 — Через вікно в'їжджає в хату червонощокий Санта, в саях запряжених у рогаті **реніфери** (*renifer* — полярний олень).

Поет з Божої ласки

С. 82 — Поміж візочком з бананами та **страганом** із старими книгами (*stragan* — стійло).

У відвідинах в Андерсена

С. 85 — Улюбленою забавою батьків є саджати свої потіхи на п'єдесталі [...] і так довго їх фотографувати, як вистане **фільму** у фотоапараті (*film* — тут: плівка).

Материні гордощі

С. 87 — Сеньйор Рамос є власником **фризієрні** на 10-ій авеню (*fryzjernia* — перукарня).

Пригоди в горах

С. 97 — Бере з собою весь малярський **еквіпунок** — «амуніцію» і поживу на цілий день (*ekwipunek* — спорядження).

Трагічна смерть Пана Макса

С. 147 — Чарівна адресатка з Черешневої вулиці частувала мене завжди **чеколядками** (*czekoladki* — шоколадки, шоколадні цукерки).

С. 149 — З чого виходить **конклюдзія**, що пан Макс і його колежка не були якісь налогові [...] картограї (*konkluzja* — висновок).

С. 149 — Добродій носив твердий комірець [...] і поперечну краватку, сиріч «**мотилька**» (*motylek* — метелик).

С. 152 — На початку злегка їх «**підпускали**», тобто навмисне програвали малі взятки, коли ще в банку не було нічого, щоб додати гостеві «**райца**», а потім, несподівано, рубнути його по крижах, коли вже назбирається більша «**пуля**» (*podpuszczać* — обманювати; *rajc* — азарт; *pula* — виграш).

Стара газета

С. 347 — Більше хвилював його цей факт, що **дзигар** на вежі Едісона показував годину 1:40, а містер Ріджвуд ще не виходив із ресторану (*zegar* — годинник).

С. 348 — Тепло калорифера й особлива бібліотечна атмосфера безруху і затишся діяли на нього запаморочливо, наче **насонні порошки** (*proszki nasenne* — снодійне).

С. 349 — Молода мати кладе «**смочка**» в уста дитинки (*smoczek* — пустушка).

С. 350 — Ствердження того факту давало йому хоч цю єдину **сатисфакцію** (*satysfakcja* — задоволення).

¹⁹ Усі цитати за: Е. Козак, *Гриць Зозуля*, Гамтрак 1973.

²⁰ Цитати з творів І. Керницького походять із збірки *Будні і неділя*, Нью-Йорк 1973.

Іван Кирпатий²¹

С. 5 — Хто таке я? Я скажу вам... **Амбасадор** з Краю! (*ambasador* — посол).

С. 9 — Тож, як стали вже ті «**лісти**» виїзду робити (*lista* — список).

С. 31 — Я ненароком цю **тасьму** на пікніку накрутив (*taśma* — плівка).

С. 37 — Та, як прийде до «**колекти**», то кожний втікає (*kolekta* — церковна збірка).

С. 60 — Тож **обсервуйте** люди! (*obserwować* — спостерігати)

ПОЛОНІЗМИ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В США

Початки кожної еміграції є нелегкими: адаптація в новому середовищі, часто — незнання мови, проблема збереження національної ідентичності в умовах інтеграції в чужому суспільстві, нерідко — упередження з боку автохтонного населення або інших етнічних груп, що займають панівне становище. Ці труднощі особливо гостро відчували наприкінці XIX ст. українські емігранти на землі Вашингтона: без проводу, без національності в умовах бездержав'я на рідних землях, неписьменні, вони були залишені самі на себе.

Осередками національного духу, відтак, були церкви, школи, громадські організації й преса²², остання з яких «стала в українській діаспорі засобом перетворення етносу в свідому націю»²³. За період 1886 до 1914 рр. в США було зафіксовано 32 назви різних часописів як короткотривалих, так і тих, котрі дійшли до наших днів. Провідниками ідеї української преси в Америці були представники духовенства. Першу українську газету «Америка»

21 Усі цитати за виданням: І. Кирпатий, *Запорожець за... океаном*, Клифтон 1974.

22 Українська журналістика та історія її розвою в діаспорі — предмет новий, який вимагає детальнішого вивчення та оцінки. Дослідженню історії української еміграції та її преси присвятили себе такі відомі дослідники, як: М. Боровик, А. Животко, М. Куропась, М. Марунчак. Відтак, вийшли у світ такі праці: *Початок української преси в Канаді, Історія української преси, Історія української еміграції в Америці*. До найновіших досліджень належить праця Міхаеля Мозера *The "Mirror from Overseas": The History of Modern Standard Ukrainian as Reflected in the North American Newspaper Svoboda*. Ці та інші дослідження належать переважно представникам української діаспори. Тема діаспорної преси до недавніх часів в Україні практично не досліджувалась.

23 А. Животко, *Історія української преси*, Мюнхен 1989–1990, с. 291.

в США заснував о. Іван Волянський (1857–1926) в м. Шенандоа (штат Пенсильванія).

Нагхнений ідеєю «видавати власний часопис, писаний українським серцем, українською мовою, навіяний українським духом», інший священник о. Григорій Грушка (1860–1913) заснував у Джерзі Ситі двотижневик «Свобода», перше число якого побачило світ 15 вересня 1893 р.²⁴ Вона є найстаршою у світі україномовною газетою, що видається безперервно. Ідучи в ногу з вимогами часу, 6 жовтня 1933 р. Український Народний Союз видав додаток до «Свободи» — перше число англомовного тижневика "The Ukrainian Weekly", розрахованого на молоде покоління українців, які або зовсім не знали української мови, або доволі слабо володіли нею. 29 серпня 1912 р. Союз Українців Католиків «Провидіння» заснував свій друкований орган під назвою «Америка». З 1914 р. головний осідок газети знаходився у Філадельфії. Слід зазначити, що «Америка» суттєво вплинула на розбудову церковного, економічного й політичного життя в США й взагалі в діаспорі. Офіційним друкованим органом Української Католицької Церкви в 1939–2008 рр. була газета «Шлях». Сьогодні на діаспорному ринку великої популярності набули газети «Міст», «Нова газета» та «Закардонна газета».

Завдяки численним періодичним виданням, українська мова в діаспорі не завмерла. Спірним залишається питання її нормативності, однак сьогодні саме україністика на поселеннях має шанс стати кузницею уніфікації літературних норм української мови та осередком очищення її від етранжизмів, в тому числі — полонізмів, яких на шпальтах діаспорних газет зустрічаємо чимало.

ШЛЯХ, № 4, 24 січня 1965 р.

С. 7 — Наші батьки не повинні під ніякою умовою пускати своїх доньок у таких, просто — «**купелевих**» одягах — серед зими (*stroje kąpielowe* — купальники).

ШЛЯХ, № 5, 31 січня 1965 р.

С. 7 — У своїй проповіді Первоєрарх Польщі виступив проти «**перфідії** комуністів, які роблять перепони в будові церков» (*perfidny* — віроломний, зрадницький).

С. 8 — А вона мені не дає спокою, щоб я їй наймоднішу зачіску зробила та завела до фризьєрки, щоб обтяла їй волосся та прикрасила так

24 Там само, с. 152.

званою **тривалою ондуляцією** (*trwała ondulacja* — хімічна завивка).

ШЛЯХ, № 10, 7 березня 1965 р.

С. 4 — Ця вода **загроєна!** (*zatruta* — отруєна)

ШЛЯХ, № 11, 14 березня 1965 р.

С. 7 — На основі третього законопроекту зіснувала б заборона поширення (**кольпортажі**) тих книжок і зображень, на обгортках яких є зображення порнографічні або кримінальні дії (*kolportaż* — розповсюдження).

ШЛЯХ, № 14, 4 квітня 1965 р.

С. 1 — Держави [...] мають **респектувати** перше право батьків щодо релігії їхніх дітей (*respektować* — поважати, шанувати).

С. 1 — Свобода ведення **харитативних** і освітніх установ (*charytatywny* — благодійний).

С. 8 — Ніщо не є більш загрозливим для майбутніх поколінь, як призвичаювання дітей вже від зарання років до **перепиху**, чи як ми це говоримо **люксусу** (*przerpych* — блиск; *luksus* — розкіш).

С. 8 — Преосв. Єпископ Тома Голленд з Сейлфорду звернувся з **апелем** до державної шкільної влади (*apel* — заклик).

ШЛЯХ, № 15, 11 квітня 1965 р.

С. 5 — Чи п. Професора, чи той, хто має перед собою **опінії** попередньої влади, приймає їх на працю? (*opinia* — думка)

ШЛЯХ, № 21, 23 травня 1965 р.

С. 8 — [...] Спитав Касіян свого знайомого, зустрівшись із ним на трамвайному **перестанку** (*przystanek* — зупинка).

Зискайте повний відпуст! (*zyskać* — тут: отримати).

ШЛЯХ, № 24, 13 червня 1965 р.

С. 2 — **Затруднена** на службі правди, вільна преса помагає своїм читачам **бути краще поінформованими** (*Zatrudniona na służbie prawdzie, wolna prasa pomaga swoim czytelnikom być lepiej poinformowanymi* — Вільна преса, яка знаходиться на службі правди, допомагає краще поінформувати своїх читачів).

ШЛЯХ, № 25, 20 червня 1965 р.

С. 7 — Передано цілу виправлену схему на розгляд Центральної Координаційної Комісії, яка остаточно перевірює всі проекти, заки **будуть предложені** на Соборовій сесії (*przedłożyć* — представити).

ШЛЯХ, № 28, 11 липня 1965 р.

С. 2 — Шукаючи **розривки**, треба стежитися розривки поганої, **пересадної** і невідповідної (*rozrywka* — розвага; *przesadny* — надмірний).

ШЛЯХ, № 30, 25 липня 1965 р.

С. 7 — Від студенток вступне слово сказала **абсольтентка** Марія Крутчук (*absolwentka* — випускниця).

ШЛЯХ, № 3, 15 серпня 1965 р.

С. 3 — «З ким пристаєш, таким стаєш» (*Kto z kim przystaje, takim się staje* — З ким поведешся, від того наберешся).

ШЛЯХ, № 34, 22 серпня 1965 р.

С. 8 — Терплячі на симптоми, як **кваси жолудка**, запір, нестравність, гази, відбивання, **завороти голови**, біль у крижах і інші **недомання** **НЕ ЧЕКАЙТЕ!** (*kwasy żółdka* — шлунковий kwas; *zawroty głowy* — головокружіння; *niedomaganie* — нездужання).

ШЛЯХ, № 42, 17 жовтня 1965 р.

С. 8 — Як мені стримаєте газету, то я вас так **«обсмарую»** в іншій, що сухої нитки не залишу (*obsmarować* — обмстити; тут: очорнити)

ШЛЯХ, № 44, 31 жовтня 1965 р.

С. 7 — Молодь в часі **ферій** читала багато (*ferie* — зимові канікули).

ШЛЯХ, № 45, 7 листопада 1965 р.

С. 4 — Українські студенти [...] не перестали думати про **відзискання** давньої незалежної держави від моря до моря, **приставали з польською молоддю**, переймалися польськими національними ідеями (*odzyskać* — повернути; *przystawać* — триматися з кимось).

ШЛЯХ, № 46, 14 листопада 1965 р.

С. 3 — Нікіта Сергієвич Хрущов [...] ворожив **«погребання»** Зєдинених Держав Америки (*pogrzeb* — похорон).

ШЛЯХ, № 49, 5 грудня 1965 р.

С. 3 — Понад 850,000 людей попали наче у пастку, в підземних залізницях, а інші тисячі у **віндах** та електричних поїздах (*winda* — ліфт).

ШЛЯХ, № 50, 12 грудня 1965 р.

С. 3 — Вогонь є **пожиточний**, коли служить людині (*pożyteczny* — корисний).

АМЕРИКА, № 1, 2 січня 1953 р.

С. 4 — Знайдуть працю. Жінки, з досвідом викунчування **футер** (*futro* — шуба).

С. 4 — **Апартамент**. Чинш \$ 35.00 (*apartament* — помешкання, квартира; *czynsz* — квартплата).

АМЕРИКА, № 4, 7 січня 1965 р.

С. 4 — Бібліотека **чинна** кожного вітїрка (*czynny* — тут: відчинена).

С. 4 — Сметана пакована в гарних декоративних склянках, які можете вживати до пиття по **зужитті** сметани (*zużycie* — використання).

С. 4 — Незалежно від того, де купуєте, **жадайте** всюди виробів PENN-MAID. [...] Питайте

за ними в своїх **склепах** (*żądać* — вимагати; *sklep* — крамниця).

С. 4 — На виставі останні фасони светерів і **спортивного білля та убрань** (*sportowy* — спортивний; *ubrania* — одяг).

АМЕРИКА, № 14, 28 січня 1953 р.

С. 3. — Приходить пора робити **податкові зізнання** (*zeznania podatkowe* — податкові свідчення).

АМЕРИКА, № 19, 2 лютого 1953 р.

С. 4. — Чай Гавсманна проти **звупніння артерій** це чай, який доповняє чинність гарлікових капсуль (*zwapnienie arterii* — артеросклероз).

АМЕРИКА, № 27, 12 лютого 1953 р.

С. 4 — Французький Кардинал Рішельє [...] в 26-ім **артикулі** статуту приписав усім членам [...] пильнувати над складанням словника французької мови (*artykuł* — стаття).

АМЕРИКА, № 29, 16 лютого 1953 р.

С. 3 — Найбільшою **асекураційною** компанією, яка приймає навіть дуже ризиковні **убезпечення**, є британська компанія Лойдс з осідком в Лондоні (*asekuracja, ubezpieczenie* — страхування).

АМЕРИКА, № 36, 25 лютого 1953 р.

С. 4 — «Провидіння» — це не тільки **обезпеченева** установа, але й українська національно-громадська організація, вірна заповітам Христа (*ubezpieczenie* — страхування).

АМЕРИКА, № 39, 2 березня 1953 р.

С. 3 — [...] 100,000 радієвих апаратів інформують своїх **відборців** по всій землі (*odbiorcy* — тут: слухачі).

АМЕРИКА, № 44, 9 березня 1953 р.

С. 3 — Просимо зазначувати розмір **згори** [...] та присилати **належність згори** (*należność z góry* — попередня оплата).

С. 4 — Дім, 7 кімнат і **лазничка**. [...] венеціанські **заслони** (*łazienka* — туалет; *zasłony* — штори).

АМЕРИКА, № 46, 11 березня 1953 р.

С. 4 — Модерний [...] дім [...] пів-блоку від сабвею та Гантинг парку. Розсувні шкляні двері, викладані **магоном** (*machoń* — червоне дерево).

АМЕРИКА, № 49, 16 березня 1953 р.

С. 4 — В Брентфорді (Канада) нагороджено корову [...] за надзвичайну **видаїність**. За 305 днів вона дала [...] 690 фунтів **товщу** (*wydajność* — продуктивність; *tłuszcz* — жир).

АМЕРИКА, № 50, 17 березня 1953 р.

С. 4 — Ціна значно **зредукована** (*zredukowany* — зменшений).

АМЕРИКА, № 57, 26 березня 1953 р.

С. 3 — Церква [...] є незалежна [...] щодо **ви-повнення** своєї виховної **місії** (*wypełnić misję* — виконати місію).

С. 4 — Телефон-автомат. Коли ми **накручуємо** нам потрібне **число**, то **приряд** автоматично замикає десять тисяч контактів (*wykręcić numer* — набрати номер телефону; *przrzęd* — апарат).

С. 4 — Американські шинки в **пушках** (*puszka* — консервна банка).

АМЕРИКА, № 61, 2 квітня 1953 р.

С. 4 — Приміщення з окремою пральнею та великою **розривковою залєю** (**рекреейшен рум**) (*sala rozrywkowa — recreation room* — кімната відпочинку).

АМЕРИКА, № 86, 11 травня 1953 р.

С. 4 — У комах нюх належить до головних **змислів** (*zmysły* — органи чуття).

АМЕРИКА, № 87, 12 травня 1953 р.

С. 4 — Скільки **імпрез** улаштувало, даючи тим доказ своєї громадської праці (*impreza* — свято).

АМЕРИКА, № 88, 13 травня 1953 р.

С. 4 — **Гратулюємо** на цьому місці адв. С. Бродичеві, що [...] з успіхом закінчив усі студії (*gratulować* — вітати).

АМЕРИКА, № 91, 18 травня 1953 р.

С. 4 — Кожного дня Ріо де Жанейро споживає [...] 27,000 кг **каляфіорів** (*kalafior* — цвітна капуста).

АМЕРИКА, № 92, 19 травня 1953 р.

С. 4 — 13% усіх навернених в ЗДА, це **Мурини** (*murzyni* — негри, темношкірі).

АМЕРИКА, № 146, 5 серпня 1953 р.

С. 4 — Парохія **запевнює мешкання** (*zapewnić mieszkanie* — забезпечити житлом).

АМЕРИКА, № 156, 19 серпня 1953 р.

С. 3 — Збирачам замовлень даємо 10 відсотків **рабату** (*rabat* — знижка).

АМЕРИКА, № 169, 5 вересня 1953 р.

С. 4 — Робота скоро і **гварантована**. Для вигоди клієнтів приймається **фільми до ви-кликування** та копіювання (*gwarantowany* — гарантований; *film do wywołania* — проявлення фотоплівки).

АМЕРИКА, № 181, 24 вересня 1953 р.

С. 3 — Хочеш **заложитися?** (*złożyć się* — побитись об заклад).

АМЕРИКА, № 193, 12 жовтня 1953 р.

С. 4 — Прошу ласкаво **підперти мою канди-датуру** й вибрати мене на Головного Радного «Провидіння» (*wesprzeć kandydaturę* — підтри-мати кандидатуру).

АМЕРИКА, № 211, 5 листопада 1953 р.

С. 4 — Англійський лікар д-р Говард Ендрю знайшов врешті спосіб, як плекати бактерії **кагару** поза людським тілом (*katar* — нежить).

ВИСНОВКИ

Тема самобутніх особливостей мови української діаспори в США зацікавила мовознавців уже в середині 1960-х років, однак до сьогодні залишається мало вивченою і поляризує погляди вітчизняних та діаспорних науковців. Проблематику іншомовних впливів та запозичень в українській мові на північно-американському континенті висвітлено зокрема у працях Богдана Ажнюка²⁵, Юрія Жлуктенка²⁶, Роксолани Зорівчак²⁷, Петра Одарченка²⁸, Володимира Нагірного²⁹.

25 Див.: *Національна ідентичність і мова в українській діаспорі*, «Сучасність» 1999, № 3; *Мовна єдність нації: діаспора й Україна*, Київ 1999; *Слов'янські й неслов'янські запозичення в мові української діаспори*, «Мовознавство» 1998, № 2–3, с. 145–160; *Англізми в сучасній українській, російській і чеській мовах*, «Мовознавство» 2008, № 2–3, с. 190–207.

26 Див.: *Українсько-англійські міжмовні відносини. Українська мова у США і Канаді*, Київ 1990; *Дослідження з порівняльної граматики англійської, української і російської мов* (1981, у співавт.).

27 «*Боліти болем слова нашого...*». *Поради мовознавця*, Тернопіль 2008.

28 Див.: *Про культуру української мови* (Київ 1997), публіцистичні нариси *Українська мова в Америці* («Нові дні» 1978–1982).

29 V.C. Nahirny, J.A. Fishman, *Ukrainian Language Maintenance Efforts in the United States. Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother-Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, The Hague 1966. p. 318–357.

Мовна ситуація української діаспори в США не є статичною одиницею. Кожна нова хвиля емігрантів була свого роду «свіжою кров'ю», яка підтримувала українську мову на поселеннях, вносила новозміни, дотримувалась того чи іншого правопису. Стан мови віддзеркалював політичні, історичні та соціолінгвістичні процеси, які відбувались в Україні, тому неможливо аналізувати лінгвістичні особливості мови української діаспори в ізоляції від «Старого Краю». Ця мовна пуповина й до сьогодні пов'язує громади українців в батьківщині та на чужині; через неї відбувається обмін мовною практикою, надбаннями та змінами. Мова стала свого роду плацдармом, на якому зустрічаються покоління різних еміграційних хвиль, на якому відбуваються дискусії, котрі в багатьох випадках спричинюють відчуження поміж представниками попередніх еміграцій. Наявність полонізмів в українській мові діаспори США має своє історичне підґрунтя і особливо відчутна в говорі представників третьої (т.зв. політичної, повоєнної) еміграції. Проблема польських запозичень в мові української діаспори вимагає ґрунтовного опрацювання через аналізу публіцистики та творів красного письменства українців на поселеннях.



Світлана Романюк

Мовна політика США та Канади і розвиток рідної мови української діаспори

У сучасному світі, за даними вчених різних країн, фактично немає одномовних держав. Глобалізаційні процеси в усіх сферах суспільного життя та масова міграція населення зумовили потребу в оволодіння іншомовною інформацією, а, отже, і необхідність знання, крім рідної/материнської, мов інших народів та етносів. Цей процес цілком природний і закономірний. З кожним роком він набирає прискорення і охоплює все більше регіонів планети. За цих обставин для багатьох етносів, особливо в поліетнічних державах, найбільшої гостроти набуває проблема збереження і розвитку своєї мови, оскільки у ній відображено конкретні історичні етапи їх генезису, неповторний національний колорит, соціальні та комунікативні особливості. До того ж, національна мова належить до найважливіших чинників консолідації населення в межах своєї країни. Дослідники аргументовано стверджують, що солідарність як етнічної, так і політичної нації формує передусім масове усвідомлення належності до однієї мовно-культурної спільноти [5, с. 22–23].

Досвід поліетнічних держав, зокрема й України як такої, засвідчує, що питання мовної/рідномовної політики нерідко спричинювали соціальну напругу, міжетнічні конфлікти і навіть війни. Зумовлено це насамперед тим, що мова є одним із ключових компонентів, з яких ми будемо наші внутрішні моделі світу. Вона здатна здійснювати величезний вплив на те, як ми сприймаємо реальність і реагуємо на неї. «Мова, — як зазначає О. Сербенська, — найбільшою мірою визначає соціальну практику

кандидат педагогічних наук
доцент Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

народу і його окремих груп, можливо, найбільше визначає рівень духовної культури суспільства, ту моральну атмосферу, яка свідчить про його життєдіяльні сили, здатність до самозбереження, акумулює в своїх знаках його генетичну силу» [9, с. 16].

Свої зобов'язання перед рідною мовою держава, як правило, реалізує за посередництвом преси, школи, Церкви, театру, кіно, літератури, громадських організацій та ін. Одним із перших у вітчизняній науці до проблеми введення рідномовної політики звернувся І. Огієнко у своїй праці *Наука про рідномовні обов'язки*. У ній викладено й обґрунтовано основні мовні заповіді свідомого громадянина. Вчений, зокрема, наголошував: «Мова — це форма нашого життя, життя культурного і національного, це форма національного організування... В мові наша стара й нова культура, ознака нашого національного визнання» [8, с. 35].

Рідна мова має найтісніший і щоденний зв'язок із життям людини, життям суспільства і нації, — зазначав Ш. Баллі. — Раптові зміни, такі, які ми спостерігаємо у політиці, праві і навіть моралі, невідомі для мови. Звідси виходить, що мова прекрасно може відображати колективне мислення, яке зазнало глибоких змін із плином часу [1, с. 23]. Дослідник переконаний, що вживання слів із властивим для них значенням не є напрацюванням чи досягненням однієї людини. За його спостереженнями, це — соціальний досвід, який передається від покоління до покоління у середовищі носіїв тієї чи іншої мови.

Незаперечною є думка, що володіння іноземною мовою відкриває доступ до культурних і наукових цінностей інших народів, сприяє встановленню ділових і культурних зв'язків з іншими країнами, полегшує взаємовідносини між народами. Вивчення іноземної мови, як і будь-яка соціально-культурна система людської діяльності, супроводжується звичайним практичним розумінням. Тому сьогодні надзвичайно важливо — створити і зберегти престиж володіння і навчання української мови як іноземної хоча б у тих країнах, де численна українська громада, хоча і є імміграційною, та все ж творить спільноту/діаспору. Зокрема, це стосується Канади та США, де успішно діють одні з найбільших у світі українських етнічних громад. Проте із втратою етнічної батьківщини для їх представників цілком слушно постає питання збереження рідної мови у чужомовному середовищі.

Вважаємо за необхідне наголосити, що проблема «виживання» рідної мови в багатомовному середовищі, а також проблема впливу цього середовища на українську мову завжди існувала й існує зараз. У статті *Через англomовне море до українського слова*, свого часу, Р. Гнатів писав: «Рано чи пізно люди обживалися, вкорінювалися на новому місці, їм скорялися таємниці англійської чи іспанської мови, але цей безсумнівний виграш, на жаль, дуже часто супроводжувався послабленням рідних коренів, притупленням зв'язку із рідною культурою. Деякі аспекти навчання української мови як іноземної привели до занепаду української мови, яка через неймовірне звуження сфери свого ужитку не витримувала конкуренції із мовою основного етносу» [3, с. 58]. З огляду на цю проблему, А. Вовк зауважує: «На жаль, в українців у діаспорі нема національних установ, які в суверенних народів стоять на сторожі правильності й чистоти мови... Тому головними чинниками, що формують українську мову, в тому числі термінологію діаспори, залишаються преса, книжкові видання та... українська школа» [2, с. 7].

Сьогодні, на жаль, доводиться констатувати, що й ці чинники неспроможні не те що зупинити, а хоча б пригальмувати асиміляційні процеси в середовищі української діаспори англomовних країн, зокрема США й Канади, мовна політика яких загалом лояльна до мов етнічних меншин. У США, наприклад, вона постійно змінюється, за тривалий час зазнавала різних модифікацій і пройшла шлях від

концепції «плавильного котла» (термін уперше вжитий, щоправда, лише у 1908 р.) до концепції «салатниці» і, за влучною оцінкою відомого лінгвіста М. Марусенка, являє собою «внутрішній мовний імперіалізм» [7, с. 35].

Справді, державна мовна політика США впродовж кількох століть мала всі ознаки суто асиміляторського спрямування, тобто була зосереджена на розвитку в багатомовному й багатокультурному американському соціумі тільки однієї мови — американської англійської як засобу консолідації народу. Лише з кінця ХХ ст. знання іноземних мов стали пов'язувати з забезпеченням національної безпеки країни у ХХІ ст. У постанові Американської ради з питань освіти (*the American Council on Education*) під назвою «Після 11 вересня: Національна політика з питань інтернаціональної освіти» (*Beyond September 11: A Comprehensive National Policy on International Education*) зазначено, що в умовах багатонаціональної країни закономірно виникає потреба сприяти культурному порозумінню між людьми, котрі спілкуються різними мовами, що інтеграція до світового освітнього простору, процеси глобалізації та інтернаціоналізації, потреби забезпечення мобільності людей, входження в інформаційне суспільство вимагають високого рівня іноземної підготовленості випускників американських шкіл і вищих навчальних закладів [11].

Отже, маємо підстави констатувати, що державна мовна політика США поступово перестає бути асиміляторською і набирає рис плюралістичних, оскільки тепер вона орієнтована на ширше використання в американському соціумі кількох мов. Звичайно, у жодному із документів, прийнятих у США, починаючи з 2001 р. [закон «Жодної дитини поза увагою» (*No Child Left Behind*, 2001)], не йдеться про мови національних меншин, зокрема й українську, однак вони не заперечують положень, прийнятих раніше нормативних актів про використання/навчання інших, окрім англійської, мов.

У контексті американських тенденцій мовної політики формувала свою етнополітику й Канада. Наприкінці ХІХ ст. вона надала можливість іммігрантам і національним меншинам здобувати освіту рідною мовою у державних двомовних школах, які, щоправда, були заборонені в середині десятих років ХХ ст. Проте згодом тут сформувалася концепція багатокультурності, побудована на ідеях «канадської мозаїки» та «єдності в різноманітті».

Офіційно політика багатокультурності федеральним урядом Канади була проголошена в 1971р. Основними її принципами стали:

- підтримка урядом Канади всіх культур, які існують на її території; сприяння розвитку етнокультурних груп, особливо тих, які відчують у цьому потребу;
- сприяння подоланню будь-яких бар'єрів на шляху якнайповнішої участі етнокультурних спільнот у житті канадського суспільства;
- стимулювання творчої взаємодії й обміну між усіма етнокультурними групами Канади в інтересах національної єдності;
- надання допомоги іммігрантам у вивченні принаймні однієї з офіційних мов Канади з метою допомогти стати їм повноправними учасниками суспільного життя країни.

Як у Сполучених Штатах Америки, так і в Канаді у рамках політики багатокультурності було вжито чимало заходів, які сприяли розв'язанню гострих етнополітичних проблем цих країн. І тут цілком закономірно виникає питання: «Чи скористалися канадські та американські українці наданими їм можливостями для збереження й розвитку їх рідної мови?». Факти говорять самі за себе. За даними останніх переписів населення цих держав, у кожній з них проживає понад один мільйон осіб українського роду. Що ж до вживання української мови, то контраст дуже разючий. Так, у 2008 р. у США використовували українську мову 142 711 українців — і то лише в сім'ї, родинному колі. Значно гірша ситуація склалася у Канаді (хоч, здавалося, мало б бути навпаки): тут українською мовою, як домашньою, користуються 67 665 осіб, хоча рідною визнали її 148 090 громадян цієї держави.

Звичайно, українці у США й Канаді вже понад століття докладають зусиль, щоб зберегти свою етнокультурну самобутність, поширювати серед своїх співгромадян знання про Україну, її культуру та історію, забезпечити становлення мовної компетенції підростаючих поколінь завдяки оволодінню мовними навичками у різних соціальних ситуаціях, відповідно до звичаїв і традицій, прийнятих у кожному суспільстві. Сприяють цьому процесу українська література, преса, публіцистика, а також робота ЗМІ, які для українців у США й Канаді є здебільшого основними і найкращими способами висловлення своїх громадських, національних позицій, трибуною обговорення наболілих проблем, а також найкращим способом збереження рідної мови на чужих теренах.

Водночас, сучасні науковці, серед яких Б. Лановик, М. Траф'як, С. Матейко, З. Матисякевич та інші покладають на закордонних українців ще одну функцію. На їх думку, «українська діаспора, як і західна, так і східна, покликана виконувати важливу місію — бути культурним національним осередком в іншому національному оточенні, виражати духовну суть свого народу» [6, с. 366].

Тому основне завдання етнічних українських громад за кордоном — зберегти українську лінгвосферу, вплинути на її ареал поза межами України, використовуючи при цьому всі дієві чинники формування мовної свідомості і пропаганди етнічної культури.

Відмова від рідної мови і перехід повністю на іншу мову є наслідком мовної асиміляції, що призводить до втрати усвідомлення своєї етнічної належності.

Спостереження за дітьми іммігрантів з України дозволяє констатувати цікаві тенденції. Шести–семирічній дитині достатньо півроку навчання в американській школі для опанування усної англійської мови на побутовому рівні. У дванадцятирічних дітей, які навчаються в англomовній школі чотири–п'ять років, уже помітний легкий англійський акцент при спілкуванні рідною мовою, а також наявні порушення деяких її граматичних норм.

Великою проблемою, що призводить до втрати рідної мови, є невміння читати та писати рідною мовою, оскільки вона використовується лише для спілкування з батьками та родичами, яке обмежується побутовою тематикою і не підкріплюється візуальними символами письма. Мова стає безтілесною і втрачається. Якщо взяти до уваги відносно низькі показники ефективності викладання іноземних мов у США, ця траєкторія відображає втрату мовних ресурсів, які можна було б зберегти при відповідній освітній політиці, спрямованій на підтримку та розвиток майстерності іммігрантів як у М1, так і в М2.

Беручи до уваги види білінгвального навчання, мовна освіта в США базується на білінгвізмі, що веде до витіснення рідної мови етнічних меншин, тобто спадкових мов. Незважаючи на переваги білінгвізму, найтипівіша мовна траєкторія для родин іммігрантів у Сполучених Штатах є такою: лише діти першого покоління (або «полуторного» — ті, які народились у США невдовзі після приїзду батьків) двомовні, а друге та наступні покоління вбирають норми більшого монолінгвального суспільства.

До того ж, серед наймолодших дітей іммігрантів існує тенденція втрати рідної мови у процесі оволодіння англійською. Останнім часом у США ведеться активне обговорення необхідності збереження багатих мовних ресурсів, особливо спадкових мов дорослого працюючого населення. Йдеться навіть про виникнення освіти, що базується на батьківських мовах. Варто зазначити, що такі заходи базуються на приватній ініціативі, залучаючи всіх бажаючих, але не мають централізованого характеру. Питання про оволодіння іншою мовою також пов'язане з соціокультурним та соціолінгвістичним контекстом, в якому відбувається вивчення другої або іноземної мови. Звісно, існують певні пізнавальні труднощі при вивченні фонологічних, граматичних, семантичних та комунікативних норм другої мови.

Досконале володіння англійською мовою для переселенців, а особливо їхніх дітей, означає позбавлення статусу іммігранта, тобто повноцінне входження в американське суспільство.

Статистичні дані показують, що за останні роки 45% усіх школярів вибирають іноземні мови як предмет: 30% — іспанську, 8% — французьку, 2% — німецьку, 0,5% — італійську, 0,4% — японську, 0,1% — російську та 1,5% — інші мови, зокрема й українську. Іспанська мова залишається найпоширенішою іноземною мовою, незважаючи на популярність окремих іноземних мов через політичні та соціальні тенденції.

Запобіжним засобом у цьому є різноманітні заходи, які проводять із метою збереження мови і традиційної культури, а також періодичні видання рідною мовою, радіопередачі, діяльність школи й Церкви.

І все ж, українська мова, як і більшість інших мов національних меншин у США й Канаді, не здатна конкурувати з панівною мовою країни поселення. Вона зберігається й розвивається здебільшого в етнокультурному середовищі діаспор та в тих родинях, де батьки свідомо її вживають і залучають до цього молоді покоління. Така мовна політика сім'ї, безперечно, дає позитивні результати і, до певної міри, сприяє її публічному функціонуванню (рідна школа, Церква, громадська організація тощо). Суспільна свідомість, у тому числі й мовна, значної частини діаспорних українців еволюціонує від непримиренного протистояння недавнім пригноблувачам до компромісної моделі сприйняття міжнародних і міжмовних стосунків.

У мові українців США та Канади вживається чималий відсоток одиниць, які з'явилися як наслідок зв'язку української мови з оточенням у цих країнах. Тому існує розбіжність між українською мовою як державною мовою України та її американсько-канадським варіантом. Проте основний лексичний та фразеологічний склад обох мов залишається незмінним, що становить основу взаєморозуміння українців в Україні, США та Канаді не лише у вільному спілкуванні, а й на рівні мови ЗМІ, наукової та художньої літератури та ін. Зазначимо, що українська мова у США та Канаді виконує такі основні функції:

1. Є основною ознакою вираження українця-ми в США та Канаді своєї етнічної належності.

2. Є важливим засобом комунікації між українцями США, Канади, України.

3. Істотно доповнює суто номінативний склад англійської мови у її американсько-канадському варіанті власне українськими реаліями з їхніми етнокультурними особливостями.

«Незважаючи на те, — зазначає відомий дослідник цих проблем Ю. Жлуктенко, — що переважна більшість канадських українців настільки вільно володіє англійською мовою, що може нею висловити будь-яку думку, вживання в їх англійському мовленні українізмів не зменшується. Очевидно, причиною тут є не те, що не вистачає англійських номінативних засобів чи вони не вміють їх дібрати. Більшість... українізмів — це позначення тих реалій, які відображають важливі етнічні ознаки української етнічної групи Канади — їхню культурну й історичну спадщину. І тому навіть якщо якийсь канадець українського походження вже цілком перейшов на англійську мову і втратив свою етнічну мову як активний спосіб спілкування, самосвідомість власної етнічності ще довго існує» [4, с. 164].

Досить сильно у мовленні представників української діаспори відчуваються асимілятивні процеси, які зумовлюють занглізування україномовних громадян у США і Канаді. Їхній розмовний варіант української мови перенасичений англіцизмами. Побудова речень нагадує радше традиційну граматичну модель побудови англійського речення, аніж усталений україномовний варіант. У мовленні вводяться англійські лексеми та цілі поняття, які мають цілком адекватні відповідники в українській мові, але чомусь мовці ними нехтують. Згубний вплив асимілятивних процесів не на користь української мови виявляється у проникненні

англіцизмів не лише в мову українців діаспори США і Канади, а й у мову всіх, хто проживає в Україні і користується українською мовою у повсякденному спілкуванні.

Ці процеси, на думку І. Сковронської, спричинені комп'ютеризацією, потягом до міжнародних стандартів ділового партнерства, до науки й освіти Заходу, передовим виробництвом товарів в англомовних країнах, лідерством англійської мови як міжнародної, посиленою еміграцією українців, «відкачуванням» інтелектуального потенціалу за кордон тощо [10, с. 11–17].

Отже, позиція української діаспори, зокрема США й Канади, за будь-яких обставин була і є спрямованою на підтримку всього українського. Тому в умовах еміграції ще з перших її років значну увагу національно свідомі представники української діаспори зосереджували насамперед на проблемі україномовної школи, україномовної преси, україномовної Церкви. Однак через те, що процес утвердження української мови в Україні є дещо сповільненим, дійсний стан речей позначається і на особливостях функціонування української мови в діаспорі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балли Ш., *Французская стилистика*, Москва 1961, с. 23.
2. Вовк А., *Проблеми термінології в українській діаспорі*, «Бюлетень», Мюнхен 1983, № 4–5, с. 3–8.
3. Гнатів Р., *Через англомовне море до українського слова*, «Дивослово» 1993, № 4, с. 52–59.
4. Жлуктенко Ю., *Українська мова на лінгвістичній карті Канади*, Київ 1990, с. 164.
5. Залізняка Г., Масенко Л., *Поняття «державна мова» в контексті європейського досвіду державотворення*, «Визвольний шлях» 1994, № 8, с. 22–23.
6. Лановик Б., Матейко С., *Внесок української еміграції в розвиток вітчизняної та світової культури*, Тернопіль 2000, с. 366.
7. Марусенко М.А., *Внутренний языковой империализм — США: от «плавильного котла» к «салатнице»*, «США. Канада» 2013, № 10, с. 35–48.
8. Огієнко І., *Наука про рідномовні обов'язки*, Львів 1995, с. 35.
9. Сербенська О., *Мова газети і мовотворчість журналіста в аспекті соціально-культурного розвитку суспільства: Автореф. дис. ... д-ра філол. наук*, Київ 1992, 38с.
10. Сковронська І., *Деякі аспекти навчання української мови як іноземної в українській діаспорі Канади та США*, «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» 2009. Вип. 4, с. 11–17.
11. *National Languages Policies: pragmatism processes and products. Joint National Committee for Languages, National Council for Languages and International Studies* Edwards, David Ph. D. Executive Director, Lenker Ashley I., Program Manager, Dara Kahn, Researcher [y:] The NECTEL Review 63. Fall. Winter 2008–2009, 34 p. [електронний ресурс]; режим доступу: http://www.languagepolicy.org/documents/JNCL-NCLIS_p2-42_vl.pdf.



Таїсія Ткачук

Психологічні умови виховання почуття відповідальності в учнів молодого шкільного віку

Актуальність дослідження. Проблема формування почуття відповідальності у молодших школярів належить до однієї з нагальних проблем психології, оскільки саме молодший шкільний вік є визначальним не лише в розумовому розвитку дитини, але й у становленні її моральної свідомості, вольових, громадянських якостей та сенситивним щодо виховання ціннісних орієнтацій. Останнє детермінує особливі вимоги до молодшого школяра як до носія відповідальної поведінки. Адже відомо, що наскільки розвинена буде відповідальність у дитини в цьому віці, настільки серйозно вона буде в майбутньому ставитися до поставлених перед нею завдань, людей, що оточують її та подій. Тому основне завдання школи і батьків виховати в дитині почуття відповідальності за все, що вона робить і повинна робити.

Під почуттям відповідальності молодших школярів розглядають інтегральне новоутворення, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні, моральні та громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних дій.

У працях Л. Божович, О. Запорожця, О. Конноко, О. Леонтева, С. Якобсона відповідальна особистість характеризується як така, що усвідомлено приймає моральні вимоги як принципи і норми власної поведінки, має почуття морального обов'язку. Грунтуючись на таких поглядах, автори вбачають у вихованні відповідальності важливий засіб формування в індивіда єдності уявлень, почуттів та звичок,

доктор психологічних наук
завідувач кафедри практичної психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Рідна мова

який включає не лише роз'яснення сутності принципів і норм загальнолюдської моралі, а й спрямовує на їх реалізацію у повсякденному бутті [Муздыбаев, 1983].

Велике коло дослідників розглядає відповідальність, як стійку характеристику суб'єкта, стабільну її межу. У молодшому шкільному віці зазначена якість знаходиться в процесі формування і успішність цього процесу залежить від того, як розвивається і ускладнюється діяльність дитини, як змінюється місце, яке вона посідає у системі суспільних відносин. Тому про відповідальність молодшого школяра можна говорити як про відносно стійкій якості, що виявляються на рівні звички, емоційного пориву або на рівні свідомо-вольової діяльності.

Мета даної статті полягає в аналізі психологічних особливостей почуття відповідальності молодших школярів та шляхів її виховання та формування.

Виклад основного матеріалу. Рівень розвитку відповідальності людини безпосередньо пов'язаний зі ставленням до неї оточуючих, довірою і пошаною. Вже в молодшому шкільному віці дитина повинна чітко диференціювати такі поняття як «хочу» і «повинна». Проте дітям цієї вікової групи зробити це досить непросто, адже у них немає ні життєвого досвіду, ні ситуацій, в яких «хочу» і «повинна» виступали б антагоністами.

До вступу дитини до школи відповідальність за її дії здебільшого переносилася на батьків. Але з початком шкільного навчання перед

дитиною постає потреба в самоконтролі та відповідальності. Вона повинна діяти так, як того вимагають обставини, самостійно «заганяти» себе у рамки і контролювати. Для дитини, яка щойно стала школярем це є досить нелегко і ці труднощі ґрунтуються швидше на незвичці нести відповідальність і нерозумінні її потреби, ніж на небажанні бути відповідальним.

Компонентами відповідальності є ціла низка інших якостей і умінь особистості. Серед них чесність, справедливість, принциповість, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Названі якості не можуть реалізуватися успішно, якщо в особистості не розвинені емоційні риси: здібність до співпереживання, чуйність у ставленні до інших людей. Виконання будь-якого обов'язку вимагає прояву інших вольових якостей: наполегливості, старанності, стійкості та витримки. Таким чином, відповідальність виявляється не лише в характері, але й у почуттях, сприйнятті, усвідомленні, світогляді та в різних формах поведінки особистості.

Серед показників відповідальності дітей молодшого шкільного віку К. Климова виокремлює наступні:

- усвідомлення дитиною необхідності і важливості виконання доручень, що є значущими для інших,
- спрямованість дій на успішне виконання доручених завдань (вчасне виконання, прагнення подолати труднощі, завершення справи та ін.),
- емоційне переживання, викликане результатом виконання доручення,
- усвідомлення необхідності нести відповідальність за виконання дорученої справи [Климова, 1968].

Основними критеріями прояву відповідальності у навчанні, на думку М. Ватюхиної та С. Ярикової, є нижчезазначені вміння:

- виконувати вимоги вчителя відразу і до кінця,
- планувати й організовувати свою діяльність,
- прояв самостійності на уроці і в підготовці домашніх завдань,
- оцінка своєї поведінки й поведінки товаришів,
- прояв позитивного ставлення до навчання і вимог вчителя,
- отримання задоволення від подолання труднощів у навчанні,
- застосування вольових зусиль при виконанні завдання і ін.

Відповідальний учень розуміє соціальні цінності, критично оцінює свою успішність у навчанні, поведінку, особисті якості, спроможний визнавати свої помилки, правильно глумачити їх причини.

Дослідження З. Лайзане показали, що вольові якості, зокрема відповідальність, виявляються в молодшому шкільному віці переважно в ігровій діяльності, потім в трудових діях, і лише на третьому місці, по мірі формування позиції школяра, — у навчальній діяльності [Басюк, 2005].

У молодших школярів яскраво проявляються такі почуття, як прихильність до ближніх, відповідальність за товариша, співчуття, жаль, чуйність, чутливість до горя, нещастя, скрути товаришів. Діти цього віку здатні усвідомити благородство безкорисливого вчинку, що найбільше зрозумілий їм своєю наочністю, виразністю, безпосереднім зв'язком з особистими інтересами. Уже в віці 4–6 років діти відчують душевне задоволення, віддаючи свою матеріальну цінність тим, кому вони симпатизують. У молодшому шкільному віці це почуття поглиблюється, збагачується новими думками. Якщо вихователь правильно розтлумачує дітям благородство товариської взаємодопомоги, то вони ладні віддати товаришеві все, що мають, поділитися останнім, відмовитися від особистого задоволення в ім'я товариської солідарності. Використовуючи у своїй роботі ці вікові особливості школярів, В. Сухомлинський прагнув, щоб в учнів початкових класів формувалися й утверджувалися основи моральності людини-колективіста. Діти повинні самі збагнути обставини, за яких потрібна товариська взаємодопомога, співчуття, відповідальність за доручену справу. Чим певніше зрозуміє дитина, що її втручання може вплинути на хід подій, тим яскравіше виявиться в неї почуття жалю, співчуття, бажання допомогти товаришу, бути відповідальним за долю інших. Ці почуття посилюються тим, що вони, як правило, охоплюють весь колектив, і товариські, колективістські вчинки у цьому віці теж мають колективний характер. Відповідно до цього «відповідальність» за В. Сухомлинським насамперед формується у колективі, в навчанні та праці, проте рушійною силою залишається колектив [Сухомлинський, 1977].

Висновки. Отже, молодший шкільний вік — важливий сензитивний період у становленні особистісного розвитку учня. Саме тут закладаються основи моральних знань,

відповідальності, норм, формується свідомо-емоційне ставлення до навколишнього середовища. Психологічною основою формування відповідальності є процес засвоєння цінностей життя та їх перетворення в змістовні елементи уявлень про моральні якості особистості. Становлення особистісного розвитку молодшого школяра не є ізольованим процесом. Він тісно пов'язаний із його соціальним та загальнопсихічним розвитком, тобто здійснюється у контексті становлення цілісної особистості. В результаті взаємодії емоцій, почуттів, моральних знань, навичок та звичок у дітей молодшого шкільного віку виникають специфічні для виховання моральності найважливіші особистісні новоутворення. Вони збагачують особистість учня і є передумовою для подальшого засвоєння соціального досвіду розвитку його відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва О., *Оцінка рівня всебічного розвитку особистості молодшого школяра*, «Початкова школа» 1998, № 12, с. 41–43.
2. Басюк Н.А., *Педагогічні умови виховання почуття відповідальності в учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07*, Київ 2005.
3. Климова К.А., *О формировании ответственности у детей 6–7 лет [у:] Формирование коллективных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста*, Москва 1968.
4. Муздыбаев К., *Психология ответственности*, Ленинград 1983, 221 с.
5. Оржеховська В.М., *Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі*, «Педагогіка і психологія» 1996, № 4, с. 26–27.
6. Сухомлинський В.О., *Вибрані твори*. В 5-ти т. Т. 1. *Методика виховання колективу*, Київ 1976, 670 с.
7. Сухомлинський В.О., *Вибрані твори*. В 5-ти т. Т. 3. *Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина*, Київ 1977, 670 с.



Галина Гайович
Оксана Приходько

**Публічний виступ
як різновид комунікації
(на матеріалі курсу «Українська
мова (за професійним
спрямуванням)»)**

доценти кафедри української мови
та культури Національного авіаційного
університету
м. Київ, Україна

Для сучасної ділової людини особливо важливими є вміння публічно виступати. Красномовство ще з давніх часів вважалося чи не найважливішим виявом природного обдарування людини [див.: 13]. Пізніше, коли людство зрозуміло важливість впливу за допомогою засобів мови на розум і волю співгромадян, виникла особлива наука — риторика, що стала справжнім мистецтвом, завдяки якому геніальні оратори (наприклад, такі, як давні філософи Соломон, Сократ, Платон, Аристотель, Демокріт тощо) могли своїми промовами змінювати настрої людей і навіть впливати на суспільні процеси. Проблеми риторики й сьогодні залишаються актуальними в науковому світі. Сучасні науковці С. Абрамович, Н. Голуб, І. Томан, Г. Сагач, В. Промовий, Д. Карнегі тощо аналізують у своїх працях різні проблеми комунікації, пов'язані з публічним виступом, його складовими.

Уміння красиво й переконливо говорити сучасній людині може знадобитися у різних життєвих ситуаціях, а також може суттєво вплинути на результат тієї чи іншої діяльності. Оскільки публічні виступи використовуються в різних сферах суспільства, тому за змістом і проблематикою фахівці розрізняють соціально-політичне, парламентське, соціально-побутове, дипломатичне, агітаційно-пропагандистське, судове, церковно-богословське, рекламне, академічне красномовство. З огляду на це, актуальність досліджуваної теми не викликає сумнівів. Загалом актуальність риторики (науки, що вивчає культуру публічного виступу й засоби мовленнєвого вираження (Таблиця 1) як лінгвістичної науки зумовлюється універсальністю й феноменальністю самої мови.

Таблиця 1.

Риторичні засоби вираження (увираження мови оратора)

Тропи (в основу тропів покладено трансформацію законів логіки, у першу чергу, законів аналогії, тропи пропонують варіації значень)	Риторичні фігури (в основу фігур покладено трансформацію законів синтаксису, фігури пропонують варіації структур (речень, словосполучень)
порівняння (аналогії)	інверсія (непрямий порядок слів)
антитеза (протиставлення)	повтори (анафора, епіфора, рефрен)
парафрази, евфемізми (вид перейменування)	риторичне питання
метафора (образ), образний ряд	звертання
гра слів	заклик (окличні речення)
гіпербола (перебільшення)	ампліфікація (нанизування образів)
синекдоха/метонімія(перейменування)	градація (нагнітання образів)

Мета цієї статті — надання методичних вказівок до проведення навчального заняття з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» за темою: «Публічний виступ як важливий засіб комунікації». У ході роботи над темою викладач ставить перед студентами такі завдання: оволодіти навичками доцільної побудови промови, працювати над виробленням вмінь переконувати, аргументувати, спростовувати, компонувати текст виступу; формувати вміння правильно (відповідно до мовних норм), логічно, точно, емоційно (згідно з правилами етикету) висловлювати думку, яка б чітко відображала зміст обговорюваної теми, враховувала умови комунікації та особливості адресата; вказати на важливість вироблення індивідуального ораторського стилю мовлення.

З огляду на такий широкий спектр завдань, вважаємо, що під час розгляду теми «Публічний виступ як важливий засіб комунікації», викладачеві вищого навчального закладу важливо встановити зі студентами творчі стосунки, тобто залучити їх до співтворчості. Насамперед викладач має акцентувати увагу студентів на визначенні самого поняття «комунікація».

Комунікацію зазвичай визначають як процес, у ході якого дві чи більше особи обмінюються інформацією. Як зазначає Річард Л. Дафт, «мета цього процесу полягає в мотивації певної поведінки чи вплив на неї» [2, с. 648]. У свою чергу, публічний виступ — це усне монологічне висловлення з метою досягнення впливу на аудиторію. Отже, основним завданням як комунікації загалом, так і публічного виступу зокрема, є вплив на поведінку реципієнта.

Однак, у цьому контексті, важливо також зауважити, що комунікатори у процесі спілкування не просто обмінюються інформацією, а ще й усвідомлюють її, тобто слухач декодує те повідомлення, яке в закодованому вигляді йому подає співрозмовник. Тож для ефективної комунікації важливою складовою є зворотний зв'язок, у результаті якого реципієнт адекватно реагує на повідомлення комуніканта [2, с. 649]. Зазвичай адекватною реакцією зворотного зв'язку є повідомлення-відповідь. На думку Річарда Л. Дафта, «зворотний зв'язок — важливий засіб збільшення ефективності комунікації, оскільки він дає комуніканту інформацію про те, наскільки правильно було інтерпретовано його первинне повідомлення» [2, с. 649]. Про це правило,

на нашу думку, не варто забувати і під час публічного виступу.

Навчальний процес передбачає формування вмінь і навичок у комунікативному аспекті. З огляду на це викладач мусить пояснити студентам, що спілкування за допомогою мовних знаків включає в себе не лише відображення певної події чи явища, а й виявляє особисті якості комуніканта та реципієнта. У процесі комунікації важливо пам'ятати, що повідомлення повинно складатися зі зрозумілого для реципієнта формулювання ідеї, яку передає комунікант. Тобто висловлювання повинно бути закодоване таким чином, щоб співрозмовник міг правильно його декодувати. Як зазначалося вище, отримати відповідь на те, чи правильно було сприйнято вихідне повідомлення другою стороною, допоможе зворотний зв'язок.

Перед початком роботи групи над виробленням і засвоєнням практичних навичок публічного виступу за допомогою дібраних вправ (додатки 1–3), важливо також зосередити увагу студентів на особливостях процесу комунікації. Унаочнити уявлення студентської аудиторії про комунікативні особливості спілкування можна за допомогою творчого завдання, що й допоможе залучити аудиторію до співтворчості. З цієї метою викладач може запропонувати студентам уявити та намалювати якийсь загальновідомий предмет, наприклад, дерево, їжак, квітку, кактус тощо. Отримані результати покажуть, що кожен студент має свою власну інтерпретацію змальовуваного предмета.

Таке завдання стане наочним прикладом того, що загальновідомий знак навколишнього світу кожна людина інтерпретує по-своєму. Остаточний висновок, заради якого й виконувалася ця робота, викладач може зробити сам або за допомогою низки евристичних питань підвести до нього студентів. Стрижень отриманого резюме полягає в тому, що так само, як малюнки одного й того ж предмета у виконанні різних людей виявилися різними, індивідуальним і неповторним є й мовлення кожної особи та її сприйняття повідомлень інших людей. У цих категоріях відображається характер, здібності, настрої індивіда тощо. Тут також важливо наголосити, що якість і характер мовлення залежить від знання і вміння використовувати багатства загальнонародної мови, наявності певних здібностей і навичок, вміння розуміти і використовувати на свою користь поточну ситуацію, контролювати настрої, як власний, так і реципієнта, знань про предмет

спілкування, вміння слухати і чути, розуміти свого візаві тощо.

Зауважмо, що виконані малюнки можна також використати і проаналізувати як своєрідний психологічний тест — пояснити малюнок з позицій психології, як уявлення студента про себе, своє місце у світі. Одногрупники можуть порівняти малюнки студентів з думками один про одного і знайти спільне між малюнком і тим, що думають про автора його одногрупники. Такий аналіз буде цікавим для студентів, а також допоможе формувати мовленнєві навички (при цьому важливо стежити за правильністю окремих висловлювань).

Протягом усього заняття важливо контролювати, як студенти вміють використовувати здобуті раніше мовні знання в конкретному комунікативному акті. Адже часто трапляється так, що знання з української мови і реальне спілкування у свідомості студента — це речі несумісні, які не взаємодіють. У зв'язку з цим актуальною є вимога формування чи розвитку особистісних якостей мовця, як неодмінної умови успішного спілкування, зокрема, й публічного красномовства.

Безпосередньо перед тим, як запропонувати студентській аудиторії практичні завдання, що будуть спрямовані на розв'язання тих завдань, про які йшлося вище, вважаємо за доцільне для підвищення ефективності роботи надати важливий теоретичний матеріал про мистецтво публічного виступу. Цей матеріал можна оформити як наочність. Зокрема, у вигляді комп'ютерних слайдів, роздрукованих текстів, які роздаються присутнім, або лекційних плакатів. Пропонуємо підготувати такий допоміжний матеріал.

1. Три запитання, поставлені самому собі. На думку Девіда Льюїса, готуючись до виступу, оратор мусить знати відповідь на три запитання: 1) яку мету я ставлю перед собою, виголошуючи повідомлення, чого хочу досягти; 2) про що мої слухачі повинні дізнатися, щоб моя мета була досягнута; 3) скільки часу мені потрібно для викладу своїх ідей [9, с. 40].

2. П'ять важливих елементів повідомлення. З метою підготовки якісного повідомлення оратор мусить пам'ятати про елементи, які є надзвичайно важливими для ефективної й переконливої комунікації: 1) виступ має бути мотивувальним і значущим для аудиторії, якій він призначений; 2) викликати увагу цієї аудиторії; 3) генерувати ентузіазм, який оратор передає аудиторії, як через слова своєї

промови, так і через інтонації; 4) хвилювати аудиторію, зачіпати її почуття; 5) бути переконливим [9, с. 56].

3. Принцип Геббельса. Щоб аудиторія запам'ятала те, що Ви кажете, необхідне багаторазове повторення Вашої основної думки [3].

4. Основні методи підтримання уваги аудиторії. Для ефективної комунікації важливо весь час контролювати увагу слухачів. З цією метою психологи пропонують використовувати наступні прийоми: 1) наводити приклади (1–2 на виступ); 2) уміння працювати з голосом — різка зміна гучності голосу (підсилювати гучність або знижувати); 3) вміння робити паузи (після прикладів, після риторичних запитань, після емоційної перерви, при зміні теми). Загалом, багато спеціалістів з теорії красномовства вважають паузу суперприйомом; 4) зоровий контакт з аудиторією — очі в очі. Це складно, але дуже ефективно; 5) діалог з аудиторією; 6) звернення до аудиторії з риторичними запитаннями («Ви розумієте, що...?; Ви також помітили...?»; Як ви вважаєте? тощо); 7) ствердження, висловлене від імені аудиторії безпосередньо («Ви прагнете покращити свої можливості в комунікації! Ми разом можемо це зробити!») [3].

Отже, стратегії побудови публічного виступу відіграють важливе значення для промовця, який прагне досягнути успіху. Вивчення складників успішної комунікації має бути ключовим компонентом курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», позаяк знання з риторики (ораторського мистецтва) є важливим елементом сучасної філологічної освіти. Ці знання потрібні представникам майже усіх професій. Загалом, механізми соціальної інтеграції ґрунтуються на риторичних практиках, прийомах і фігурах мовлення. З огляду на це, зазначені аспекти курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» набувають особливої гносеологічної значущості в системі сучасної вищої освіти в Україні, сприяючи поєднанню теоретичних знань, які мають за собою студенти, із практикою повсякденного життя, де надзвичайно важливу роль відіграє комунікативна успішність індивіда та форми порозуміння між людьми, що є представниками різних соціальних, етнічних, культурних, економічних верств. Також цей навчальний курс знайомить майбутніх фахівців із моделями презентації та дистрибуції нових товарів, знань, умінь і відкриттів. Тож комунікація як механізм соціального зв'язку і взаємодії

побудована, зокрема, й на принципах риторики, постає головним компонентом життя людини XXI ст.

ДОДАТКИ (ОРІЕНТОВНІ ТИПИ ЗАВДАНЬ ДО ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ)

I. Аналіз мовленнєвого дискурсу публічних виступів політиків

Студентам пропонуються фрагменти промов відомих політичних постатей, мовлення яких відзначається індивідуальним авторським стилем, має чітко визначену інтенцію, детерміноване конкретною доленосною ситуацією в житті політика і країни, а тому є яскравим у плані лексичної, синтаксичної і стилістичної маркованості.

Завдання: послуговуючись Таблицею 1, проаналізувати мовлення ораторів щодо риторичних засобів мовленнєвого вираження, а саме тропів і риторичних фігур.

ДОДАТОК 1.

1. Перед Вами — один із найважливіших моментів «справи Тимошенко» — фрагмент останнього виступу ЮВТ як підсудної (30 вересня 2011 р.):

Власне кажучи, розпочати я би хотіла з того, що в січні 2009 р. по розв'язанні так званої «газової кризи», яку створили саме ті люди, які дуже тісно співпрацювали з корупційними структурами, я, як на ту хвилину прем'єр-міністр, хочу чітко заявити, що в той час я діяла законно, логічно, ефективно, по-державницьки. Я не торгувала землею під Чорноморський флот, я не торгувала газотранспортною системою, Енергоатомом, Укртелекомом, я не здала жодної п'яді української землі і жодної гривні державної власності не було поставлено під удар.

Також хочу зараз висловити подяку своїм адвокатам, захисникам. Я думаю, що дуже уважно їх промови слухали не тільки в цьому залі. Я думаю, що перед ними було поставлено надзвичайне завдання: довести, спираючись на закони, очевидні речі. Мається на увазі, там, де очевидно, що немає злочину, їм потрібно було використати весь свій досвід, закони, документи, щоб довести, що « $2 \times 2 = 4$ ». Це не проста робота, коли їх ніхто не хоче слухати, коли ніхто не чує їх доказів, коли нікому не потрібна об'єктивність і справедливість.

Я думаю, що коли О. Плахотнюк, витративши 2 тижні, на відміну від прокурорів, від судді,

від слідчих, вивчив кожен папірець цієї КС, коли він все це сміття вивалив у своїй доповіді, розклав на складові, коли слідчі дії по вилученню ключових доказів проводились 31 квітня 2011 р., в день, якого не існує, коли він просто показує, що експертизи замовлялись набагато пізніше, ніж по датам отримували результати по ним, коли він проаналізував весь цей мотлох і назвав своїми іменами, то стало зрозуміло, чому немає прямої трансляції. Її немає, тому що всі канали належать олігархії, вони зараз це все замовчують, нічого на телебаченні немає, якщо би люди це чули і бачили, мені здається, що вони цю владу винесли з патрохами, з суддями і з такими прокурорами. Але люди позбавлені права в прямій трансляції весь цей абсурд бачити.

2. Лідер Радикальної партії, позафракційний народний депутат Олег Ляшко, виступаючи в парламенті під час розгляду питання висловлення недовіри до уряду, звернувся до колишнього прем'єр-міністра України Миколи Азарова його мовою (грудень 2013 р.):

Добрий дінь, шанівний Микіла Яновіч! Сігодня Вас міжуть відправіти у відствітку. І Ві маєте туді піті з усіма кровосісямі. Ваш кібінет міністрів неефектвен, нідіздатен. Ві давелі лідей да зубажання. І кіли Ві, гіворячі пра еканоміку, згідуете папередніків, та я хічу нагадаті Вам, що Ві — прім'єр-міністр вже трі ракі, і мінулій урід Ві теж ачолювали. Тоєсть Ві сам сібе папереднік, панє Азіров. Кіли міліїни молодіх лідей біз роботі, біз зарплаті — Ві працюїте у пінсійнаму віці і кіжен дінь ходіте у кішчячій магазін. Кіли міліїни пінсіонеров отрімє мінше тісячі грівен пінсії, Ві атрімєте двідцять тісяч пінсії. Вібірці кіжуть Вам: Да пашлі Ви. Урід Азірова має піті у відствітку!

3. Переможна промова Барака Обама після переобрання на другий термін (7 листопада 2012 р.):

Ви проголосували за дію, а не за політику, як зазвичай. Ви вибрали нас, щоб ми зосередилися на ваших робочих місцях, а не своїх...

...Звертаюся до найкращих в історії політики виборчої команди і добровольців! Ви найкращі! Ви найкращі назавжди! Дехто з вас був новачком, а дехто був зі мною від самого початку — але всі ви є сім'єю.

Незважаючи на те, чим ви далі займатиметеся чи куди підете, ви нестимете в собі пам'ять про цю історичну подію, яку ми творили разом, та матимете вдячність на все життя від вдячного вам президента. Дякую вам за віру протягом

всього цього шляху крізь гори та рівнини! Ви підносили мене по всій дорозі, і я завжди буду вдячний за все, що ви зробили, та за весь ваш неймовірний внесок!

І я не був би тим, ким є, без жінки, яка зголосилася вийти за мене заміж двадцять років тому. Дозвольте сказати це публічно: Мішель, я ніколи не любив тебе так, як зараз! Я ніколи так не гордився, бачачи, як в тебе закохалася і Америка — в нашу Першу Леді. Саша і Малія [діти Обама — прим.], прямо на наших очах ви виростили і стали сильними, розумними і гарними жінками, як і ваша мама. Я так горджуся вами, діти! Але теж скажу вам, що на тепер і одного пса в хаті цілком достатньо... [жарт у контексті того, що Обама обіцяв своїм донькам погодитися взяти в дім собаку, якщо виграє президентські вибори у 2008 р. Тепер він виграв другі вибори, що мало б означати, що він згоден узяти й другого пса — прим.]

4. Фрагмент промови Президента України Віктора Ющенка на Майдані (23 січня 2005 р.):

Дорогий мій український народе, гості, шановна українська громадо, шановний український Хрещатику і Майдане!

Сьогодні Україна вільна і незалежна, ми скинули з плечей тягар минулого! Більше ніхто не посміє вказувати нам, як жити і кого обирати. Я став президентом волею народу. Ми з вами його сини і доньки. Я хочу говорити сьогодні, двлячись вам у вічі.

Велика честь звертатися до вільних людей, які тримають у руках не лише український прапор, але й долю своєї країни.

Перед цим народом я хочу продовжити свою присягу. Присягаю, ми змінимо українське життя. Моя перемога — це перемога всього українського народу і кожного громадянина зокрема.

Дякую за неї Господу Богу, який дав нам віру, надію і любов. Ними ми перемогли! Молюся, щоб ми зберегли їх у своїх серцях.

Дякую українському народу за його віру, дякую всім і кожному, хто відгукнувся на мої слова «Віру в Україну, Знаю свій обов'язок, Разом ми переможемо!».

Ви відкрили своїй країні дорогу майбутнього.

Дякую всім і кожному громадянину України, за кого б він не голосував. Моя перемога — це перемога усіх. Кожен має право обирати шлях України, кожен може обирати ті кольори, які йому близькі.

Але, дорогі друзі, дорогі українці, наш спільний вибір — кольори українського прапора, він об'єднує нас усіх, хто живе на Сході, на Заході, на Півночі і на Півдні.

Дякую своїй команді, яка працювала на перемогу. Ви, мої дорогі побратими, були непохитними на дорозі, пройденій разом, вірю — ви будете невтомними у роботі, що чекає нас попереду.

Дякую своїй родині, дружині, дітям і онукам. Ви були зі мною у найважчі дні. Ви сьогодні зі мною на святі. Вірю — ви завжди будете мені надією і опорою...

Дорогі друзі! Я гордий стояти разом з вами на цьому місці!

Два місяці тому на цей Майдан, на площі і вулиці по всій Україні вийшли мільйони людей. Наші брати і сестри, батьки і діти, друзі і сусіди стояли вдень і вночі, у сніг і мороз. Україна ловила кожний порух і кожне слово, сказане тут. Серце України билосся на цьому місці. Вільні люди всього світу, наші співвітчизники, розкидані по далеких землях, стали пліч-о-пліч з нами. На Майдані Незалежності українці постали перед світом як сучасна українська нація.

Мужній опір розбудив наші душі. Всі ми відчували себе громадянами України. У нас прокинулися гідність, благородство і милосердя. Озброєний лише вірою і переконанням, народ здобув прекрасну мирну перемогу. Це перемога свободи над тиранією, права над беззаконням, майбутнього над минулим.

Переможцем став кожен громадянин України. Ми добилися чесних виборів і 26 грудня не розминулися зі своєю долею. Ми вільно обрали шлях, яким готові йти вперед і вгору.

Наш вибір підготовлений усією нашою історією.

Ми обрали достаток, бо не може бідність принижувати землю, розроблену хліборобським плугом.

Ми обрали справедливість, бо не може беззаконня стати нормою в державі, де було тисячу років тому укладено кодекс законів Руська правда.

Ми обрали свободу, бо не може тиранія панувати над спадкоємцями козацької республіки, де ще триста років тому була написана перша в світі Конституція.

Ми обрали незалежність. Бо ми є нащадками поколінь, які віками мріяли про Українську державу, здобували волю своїм потом і кров'ю. Українська держава відбулася, наш вибір це

підтвердив. Наша перемога — це свято української державності.

II. Виголошення трихвилинної агітаційної промови та її аналіз

Завдання: підготуйте трихвилинну агітаційну промову — популяризацію вашого фаху, яку ви могли б виголосити перед абітурієнтами, переконавши їх вступати навчатися за цією спеціальністю. У промові використайте оригінальний вступ, логічну аргументацію основних положень, цитування, відомі риторичні фігури з метою активізації уваги слухачів, гумор, цікаві приклади. Спробуйте застосувати тактики контрастивного аналізу, вказівки на перспективу, обґрунтованих оцінок.

Довідка для студентів

Агітаційна промова — один із важливих засобів впливу на маси. Формами усної агітації

є бесіди, доповіді, виступи на зборах. Агітатор говорить про одне якесь питання, про один факт. Звертається він до широкого кола слухачів, тому агітаційна промова передбачає диференційований підхід до різних верств населення, з урахуванням його віку, соціального статусу, майнового стану, культурного рівня, роду занять, знань тощо. Досвідчений агітатор апелює насамперед до почуттів, до емоцій слухачів, тому використовує яскраві порівняння, метафори, наочність, що робить промову доступною, конкретною.

Щоб допомогти студентам у komponуванні свого успішного виступу перед аудиторією, викладачеві буде доцільно, скориставшись електронною поштою чи іншим видом сучасних мережових комунікацій, розіслати їм «Рекомендації для підготовки та виголошення промови».

ДОДАТОК 2.

Рекомендації для підготовки та виголошення промови

1. Ретельно продумайте композицію промови (вступ, основну частину, висновки) з урахуванням регламенту — 3 хв. Пам'ятайте, що 1 с. друкованого тексту 14 кеглем у 1,5 інтервалу озвучується приблизно 2,5–3 хв.
2. Скомпонуйте оригінальний, небанальний початок виступу, який відразу ж захопив би увагу, зацікавив слухачів, пояснив ваші наміри.
3. Доберіть переконливі аргументи і докази, доречні приклади, цитати, ілюстрації. Скористайтеся власним досвідом!
4. Обов'язково! Використайте у тексті промови тропи і риторичні фігури з метою активізації уваги слухачів.
5. Закінчіть промову коротким узагальненням (цитата, прислів'я, афоризм, що виражають ваш задум).
6. Будьте щирими.
7. Поділіться власними переживаннями й враженнями.
8. Пам'ятайте, що запорукою провалу виголошення промови є читання з папірця. Тому в жодному разі **НЕ ЧИТАЙТЕ ТЕКСТ ПРОМОВИ!** Краще підготуйте опорну картку з ключовими словами, цитатами.
9. Коли вам нададуть слово, спокійно підійдіть до визначеного місця. Запам'ятайте, що коли ви стоїте за кафедрою, ваша промова сприймається як офіційна. Якщо ви виходите на середину аудиторії, це зближує вас зі слухачами й скорочує психологічну дистанцію.
10. Встановіть і тримайте зоровий контакт із аудиторією протягом усього виступу. Не забувайте про невербальні засоби: жести, міміку, позу.
11. Говоріть голосніше, ніж звичайно.
12. Не думайте про те, як ви виглядаєте, що відчуваєте. Зосередьтесь на тому, щоб донести думку до слухачів.
13. Перед виголошенням промови в аудиторії потренуйтеся напередодні, кілька разів прочитавши текст.

Перед початком прослуховування публічних виступів (трихвилинних агітаційних промов), заздалегідь підготовлених студентами до заняття, аудиторію доречно розподілити на три рольові групи, що аналізуватимуть виступи з позицій трьох ключових аспектів успішного спітчу (грамотність, багатство і культура мовлення; змістове наповнення та композиційна стрункність і логічність промови; уміння триматися перед аудиторією, апелювання

до невербальних засобів). Студенти виконуватимуть функції експертів-лінгвістів, експертів-стилістів та експертів-паралінгвістів, одержавши відповідні картки з критеріями аналізу публічного виступу.

ДОДАТОК 3.

Критерії аналізу публічного виступу

Оцінювання з погляду культури української мови та мовних засобів

1. Чи достатній лексичний запас промовця, чи є в його мовленні тавтологія або плеоназми, невиправдані повтори?

2. Чи дотримувався мовець лексичних, граматичних, орфоепічних, стилістичних норм? Якщо ні, то вкажіть помилки.

3. Наскільки оратор точний у доборі слів?

4. Які тропи і риторичні фігури було використано?

5. Відповідність мови і стилю виступу.

6. Чи достатньо зрозуміла, доступна промова?

Оцінювання з погляду композиції та змісту тексту промови

1. Наскільки вдалим і оригінальним був початок виступу?

2. Чи переконливою була запропонована аргументація?

3. Чи було використано доречні приклади, ілюстрації?

4. Чи логічно побудовано промову, розгорнуто тези?

5. Чи послуговався доповідач ораторськими прийомами зацікавлення й утримання уваги слухачів?

6. Чи успішним було завершення виступу? Чи вдалося оратору переконати абітурієнтів обрати саме вашу спеціальність?

7. Чи дотримався оратор регламенту?

Оцінювання з погляду невербальних засобів комунікації

1. Чи був установлений зоровий контакт із аудиторією?

2. Якою була постава (поза тіла) та відстань до слухачів?

3. Чи мала місце жестикуляція? Чи була доречною?

4. Вираз та міміка обличчя мовця (усміхнене, зосереджене, натхненне, агресивне, перелякане, розгублене, цілеспрямоване тощо).

5. Якими були артикуляція, тембр, сила голосу, виразність, темп мовлення?

6. Чи змінювалася динаміка поведінки оратора (психологічна характеристика)?

7. Який загальний рівень експресивності мовця (енергійний, спокійний, знервований, флегматичний, переляканий, ліричний, раціонально-логічний тощо)?

ЛІТЕРАТУРА

1. Вандишев В.М., *Риторика екскурс в історію вчень і понять: Навч. посіб.*, Київ 2003.

2. Дафт Р., *Менеджмент*, 6 изд. Пер. с англ., Санкт-Петербург 2006, 864 с.

3. Ільїн Е., *Побудова публічного виступу*, Київ 2005 [електронний ресурс]; режим доступу: www.ipro.org.ua/archive/2005/5_publichny_vystup.doc.

4. Карнегі Д., *Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично*, Днепропетровск 1996.

5. Квинтилиан М.Ф., *О воспитании оратора* [електронний ресурс]; режим доступу: http://pedagogika.ucoz.ua/load/istorija_pedagogiki/dodatkovi_materiali/mkvintilian_pro_vikhovannja_oratora/9-1-0-25.

6. Когут О.І., *Основи ораторського мистецтва: Практикум*, Тернопіль 2005.

7. Корнилова Е.Н., *Риторика — искусство убеждать*, Москва 1998.

8. Кунь З., *Риторичний словник*, Київ 1997.

9. Льюис Д., *Тренинг эффективного общения*, Москва 2002, 224 с.

10. Мацько Л.І., Мацько О.М., *Риторика: Навчальний посібник*, Київ 2003.

11. Меш Г.Ш., *10 уроків ораторської майстерності тим, хто вчиться виступати публічно*, Київ 1993.

12. Сагач Г.М., *Ділова риторика: мистецтво риторичної комунікації: Навч. посіб.*, Київ 2003.

13. Сивокінь Г.М., *Давні українські поетики*, Харків 2001, 167 с.



Ніна Босак

кандидат педагогічних наук
доцент кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені Костянтина Ушинського
м. Одеса, Україна

Рідна мова

Методика діагностування рівнів сформованості фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів ВНЗ Освіти

Реалізації дослідницької концепції започаткованого дослідження сприяв теоретичний огляд літератури з досліджуваної проблеми, який зокрема, засвідчив, що питання мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенції не є новими в мовознавчій і лінгводидактичній науці, адже в публікаціях вітчизняних (О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Веніг, С. Караман, В. Скалкін, Л. Скуратівський, М. Пентиліук тощо) і зарубіжних (Р. Белл, О. Божович, М. Вятюгнєв, Н. Гез, Д. Ізаренков, Д. Слобін, Д. Хаймс, Н. Хомський та ін.) дослідників ґрунтовно проаналізовано означені поняття щодо сутності й структурної характеристики кожного окремо. Причому, на нашу думку, в переважній більшості запропоновані вченими наукові дефініції, по суті, швидше унаочнюють і доповнюють одна іншу, ніж суперечать. Водночас дещо поза увагою науковців залишилося трактування феномену «комунікативна компетенція» з позицій когнітивно-прагматичного підходу, що враховує комунікативні наміри мовця, умови спілкування, формуючи здатність людини використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах і співвідносити їх з інтенціями й ситуаціями спілкування. Означене зумовило вибір теми дослідження та визначило її **актуальність**.

Відтак, ми бачимо два можливих підходи до опису структури фонетико-орфоепічної компетенції, що, у свою чергу, є невід'ємною складовою комунікативної компетенції майбутнього вчителя-словесника. Один із них спирається на лінгвістичне обґрунтування,

коли об'єктами аналізу є фонетичні знання, оцінювані за параметрами «правильно–неправильно», інший — на психолінгвістичне, коли йдеться про вияв знань через уміння й навички, що, власне, й «унаочнюють процес відтворення знань у мовленнєвих актах» [7]. Як бачимо, фонетико-орфоепічна компетенція розглядається нами як система, що обіймає такі компоненти — мовні фонетичні знання, мовленнєві фонетичні навички й фонетичні вміння, докладний опис яких було визначено у нашому дисертаційному дослідженні [2, с. 50–55]. У запропонованій статті ставимо за **мету** визначення методики діагностування рівнів сформованості фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів, що потребує розв'язання таких **завдань**: розробити критерії оцінювання сформованості означеного феномена; виокремити показники виявлення й контролю; на підставі запропонованих рівнів сформованості фонетико-орфоепічної компетенції подати кількісно-якісну характеристику діагностувального зрізу, проведеного на перших курсах факультету української філології інституту мов світу Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського.

Зважаючи на те, що в нашому дослідженні чільну позицію у змісті формування фонетико-орфоепічної компетенції на першому курсі навчання у вищій школі посідають фонетичні знання й фонетичні навички, відповідно, об'єктом контролю рівня сформованості фонетико-орфоепічної компетенції передусім

виступило оцінювання саме цих двох її складових. Стосовно третього її компонента — фонетичних умінь, що ґрунтуються на знаннях і прийомах педагогічної діяльності щодо організації навчання фонетичного аспекту української мови, ми вважаємо, що доцільність його більш повного застосування для вимірювання рівня сформованості фонетико-орфоепічної компетенції з'явиться саме тоді, коли на старших курсах студенти прослухають «Шкільний курс української мови з методикою викладання» й набудуть відповідного досвіду під час проходження педагогічної практики.

Відтак, задля виділення основних рівнів сформованості фонетико-орфоепічної компетенції студентів-першокурсників філологічних факультетів ми розробили критерії оцінювання сформованості означеного феномену. Кожен із виділених критеріїв включав показники виявлення й контролю.

I критерій — володіння теоретичним матеріалом з такими показниками виявлення і контролю: а) міцність засвоєння фахових лінгвістичних понять відповідно до досягнень сучасної лінгвістичної науки; б) наявність відповідних фонетичних знань з курсу; в) вміння фонетично грамотно продемонструвати правила, передбачувані навчальною програмою.

II критерій — правильна й чітка артикуляція звуків з такими показниками виявлення і контролю: а) навички правильної вимови ізольованих звуків; б) навички правильної вимови звуків залежно від їх позиції у складі, слові, словосполученні, реченні (з урахуванням комбінаторних і позиційних змін); в) вміння дохідливо, із використанням засобів наочності, пояснити артикуляцію звуків.

III критерій — зовнішня техніка мовлення (матеріальні прояви діяльності голосо-мовленнєвого апарату, що виявляються у звуковому оформленні мовлення) з такими показниками виявлення і контролю: а) дикційна нормативність; б) навички нормативного наголошування слів; в) навички інтонаційно грамотного оформлення різних типів речень і, відповідно, адекватної паузації; г) навички реалізації логічного і фразового наголосу; г) навички коректного членування звучного мовлення на ритмічні групи; д) навички регулювання тону і темпу власного мовлення, залежно від можливостей слухачів; е) навички володіння технікою читання вголос; е) правильне мовленнєве дихання; ж) вміння публічного виступу з доповіддю й опонування доповідачеві.

IV критерій — рівень розвитку мовленнєвого слуху (передусім таких його компонентів, як фонематичний та інтонаційний слух) з такими показниками виявлення і контролю: а) навички правильної диференціації ізольованих звуків зі слуху; б) навички виділяти й ідентифікувати звуки мови за їх співвідношенням до звуків-еталонів — фонем; в) навички розрізняти схожі звуки, які відіграють смисло-розрізнявальну роль; г) навички правильного розпізнавання на слух окремих складів, слів і словосполучень (з урахуванням комбінаторних і позиційних змін); д) навички адекватного сприйняття і розуміння значеннєвого змісту почутого повідомлення або цілого тексту на основі аналізу інтонаційного оформлення (фонетичне аудіювання); е) вміння правильно продемонструвати необхідну фонетичну одиницю з метою створення акустичного еталону для наслідування.

V критерій — дотримання орфоепічних норм (охоплюють загальні правила вимови звуків, звукосполучень у мовному потоці, наголошування слів, а також такі суперсегментні фонетичні явища, як інтонування фрази, ритмомелодика) з такими показниками виявлення і контролю: а) кількість допущених вимовних помилок різного типу¹; б) вміння сприймати власне й чуже звучне мовлення, фіксуєчи орфоепічні помилки; в) вміння здійснити лінгводидактичний аналіз помилок; г) сформованість навичок самоконтролю і самокорекції; д) вміння робити інтонаційну розмітку тексту.

Відповідно до означених критеріїв було виділено чотири рівні: достатній, вище середнього, середній і низький. Високого рівня ми свідомо не виділяємо, принаймні, з двох причин. По-перше, досягти у вимові абсолютної правильності неможливо, бо навіть, спілкуючись рідною мовою, людина вимовляє один і той же звук по-різному: артикуляція, як відомо, багато в чому залежить від загального змісту висловлювання, від настрою самого мовця й від відтінку значення слова. По-друге, такий компонент структури фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів, як фонетичні вміння, що, на нашу думку, становить результат інтеграції знань із педагогіки, психології, педагогічної майстерності,

¹ Вимовні вади, пов'язані з неправильною будовою мовленнєвого апарату (гугнявість, верескливість, гаркавість, заїкуватість, шепелявість і под.) до уваги не бралися.

методики викладання української мови, реалізувати вповні вже на першому курсі навчання у ВНЗ не видається можливим.

Отже, **достатній рівень** характеризувався такими ознаками: правильна й чітка артикуляція всіх звуків української мови із дотриманням комбінаторних і позиційних змін; підсвідома дикційна та орфоепічна нормативність, доведені майже до автоматизму; правильне наголошування слів і словоформ; добре розвинений фонематичний слух, що, у свою чергу, дозволяв помічати і виправляти вимовні помилки у власному і чужому мовленні й уміння пояснити причини їх появи; інтонаційно грамотне оформлення різних типів речень із дотриманням допустимих пауз; адекватна реалізація логічного й фразового наголосу; стійкі навички регулювати тон і темп власного мовлення, відповідно до ситуації спілкування й можливостей слухачів; стійкі навички декламування і техніки читання вголос; уміння робити правильну інтонаційну розмітку тексту; адекватне декодування змісту почутих висловлювань; достатня фонетична увиразненість мовлення; або повна відсутність вимовних помилок, або добре розвинені навички самокорекції і самоконтролю, що дозволяють самостійно помічати й швидко виправляти їх на правильний варіант; міцні фонетичні знання й точне використання наукових дефініцій, з умінням дохідливо пояснити потрібну фонетичну одиницю; уміння доводити до слухачів слушність своїх думок під час публічних виступів із доповіддю.

Рівень вище середнього характеризувало: правильна вимова і диференціація ізольованих звуків, натомість траплялися неточності при вимові груп приголосних, що зазнають асимілятивних змін, що спричиняло неточності під час пояснення артикуляції звуків; загалом повнозвучне звучання голосних, але при втраті самоконтролю чи при підвищеному темпі траплялися поодинокі випадки редукції і змішування додаткових варіантів голосних фонем; не завжди розбірлива й чітка дикція; загалом оформлення різних типів речень було інтонаційно правильним, щоправда, часом наявні не виправдані паузи, що мало місце й при складанні партитури текстів; темп мовлення відповідав природним темпоральним характеристикам української мови, але мовець не завжди доречно користувався інтонацією чи регулював силу голосу і темп відповідно до ситуації спілкування і можливостей аудиторії

слухачів, або передаючи інтонограму тексту; спостерігалися незначні порушення орфоепічних норм, пов'язаних переважно з ненормативним наголошуванням; наявні навички диференціювати звуки української мови, ідентифікуючи їх із відповідними фонемами, водночас певні утруднення виникали із розрізненням схожих звуків російської і української мов; наявні знання основних засобів створення фонетичної виразності мовлення, але дещо обмежене використання у власній мовленнєвій діяльності, інколи не дуже доречно під час публічного виступу; недостатньо сформовані навички техніки читання вголос, декламування віршів і регуляції правильного мовленнєвого дихання; не завжди спрацьовували навички самоконтролю і самокорекції й реалізовувались уміння сприймати чуже мовлення й одночасно фіксувати вимовні помилки; часто помилковою була й інтерпретація орфоепічних відхилень; належне теоретичне засвоєння фахових лінгвістичних понять із допустимими неточностями при їх формулюванні, натомість не завжди наводилася доречні приклади, використовувалась наочність.

Середній рівень характеризувався такими ознаками: нечітка вимова звуків української мови, зумовлена частою відсутністю позиційних чи комбінаторних варіантів приголосних фонем; траплялися випадки надмірної редукції голосних, особливо [a], [o]; наявні непоодинокі випадки оглушення дзвінких приголосних у кінці слів і складів чи наблизена артикуляція вимови українських шиплячих, задньоязикових, глоткового [r] і вібранта [p] до російської артикуляційної бази; як наслідок недбалого ставлення до своєї вимови, мало місце порушення дикційної нормативності; недотримання акцентологічних норм; надто уповільнений або прискорений темп мовлення, що спричиняв неадекватне інтонаційне оформлення речень, значну кількість не виправданих, тривалих пауз чи некоректне членування письмового тексту на мовні такти; рівень розвитку фонематичного слуху характеризувався як недостатній для необхідних умінь розрізнявати схожі звуки, що відіграють смислорозрізнявальну роль і сприяють адекватному розумінню змісту почутого; різноманітність виражальних засобів невелика, причому, нерідко їх вживання не виправдане стилістично; слабка сформованість навичок декламування віршів і техніки читання вголос, що часто супроводжувалося невпевненістю в собі

й побоюваннями виступати перед аудиторією; ледь помітні навички самоконтролю й самокорекції, що виявлялося через неспроможність помічати й виправляти самостійно вимовні помилки, пояснювати причини їх появи або через часткове виправлення допущених помилок без уміння давати їм лінгвометодичну інтерпретацію; демонстрація лише знання основ фонетики української мови при викладі теоретичного матеріалу з частим спотворенням змісту наукових дефініцій.

Низький рівень визначався такими характеристиками: млява артикуляція звуків, що призводила до серйозних порушень вимовних норм, зокрема в галузі артикуляційного послаблення звуків, посилення асимілятивних явищ, редукції голосних і приголосних звуків — аж до повного випадіння окремих звуків і складів, «ковтання» приголосних звуків, особливо в кінці слів, що значно утруднювало сприйняття змісту висловлюваного; спотворена нормативна вимова українських звуків із відчутним російським чи діалектним акцентом; постійні порушення нормативного наголошування слів під впливом російської мови чи побутового діалекту, що дає підстави загалом кваліфікувати такий тип мовлення як «суржиковий»; істотні порушення в інтонаційному оформленні висловлювань, що передусім проявлялося в занадто прискореному темпі, на зразок скоромовки, або в занадто уповільненому темпі зі значною кількістю хезитаційних чи тривалих пауз для обдумування; низький рівень розвитку мовленнєвого слуху, зокрема таких його компонентів як фонематичний і інтонаційний слух; несформованість умінь публічного виступу через брак необхідного словникового запасу, що спричинило слабку мовленнєву активність, відсутність зацікавленості й орієнтації на співрозмовника; невміння відрегулювати темп власного мовлення і дихання під час декламування або читання вголос; такі якості, як фонетична виразність, евфонія практично не виявлялися; відсутність навичок самокорекції і самоконтролю (помилки не помічає, виправити самостійно не може, навіть опісля вказівки на вимовну помилку, реакція відсутня); наявні остаточні фонетичні знання зі шкільного курсу або механічно завчений теоретичний матеріал без умінь його застосувати практично.

Узагальнення результатів діагностувального контрольного зрізу, проведеного безпосередньо нами в ЕГ і КГ, дало підстави для

розподілу учасників експерименту за рівнями сформованості фонетико-орфоепічної компетенції. Кількісні дані виявили таке: переважна більшість учасників експерименту перебувала на середньому рівні — 57% ЕГ і стільки ж у КГ, що характеризувався нерозбірливою артикуляцією звуків української мови, частими порушеннями дикційної нормативності й наголошування слів, недостатнім розвитком фонематичного слуху, надто уповільненим або надто прискореним темпом мовлення, обмеженістю виражальних засобів і частими порушеннями ритмічної організації мовлення, слабкою зовнішньою технікою мовлення, нерозвиненістю навичок самокорекції й самоконтролю, що виявлялося через неспроможність помічати вимовні помилки й уміння їх пояснювати, знаннями лише основ фонетики української мови з частим спотворенням змісту наукових дефініцій. Приблизно однакова кількість студентів (26% в ЕГ і 29% в КГ) демонстрували рівень вище середнього, що виявлялося у правильній вимові й диференціації ізольованих звуків, натомість траплялися неточності при вимові груп приголосних, що зазнають асимілятивних змін; при втраті самоконтролю чи при підвищеному темпі наявними були поодинокі випадки редукції і змішування додаткових варіантів голосних фонем; загалом, інтонаційне оформлення різних типів речень кваліфікувалося як коректне, водночас мовець не завжди регулював силу голосу й темп власного мовлення відповідно до можливостей слухачів; у порушеннях орфоепічних норм здебільшого переважало неправильне наголошування тих слів, що зберегли схожу структуру в російській і українській мовах; наявні знання з фонетичних засобів виразності, але дещо обмежене їх використання; недостатньо сформовані навички декламування, техніки читання вголос, самоконтролю й самокорекції; допустимі неточності при викладі теоретичного матеріалу. На низькому рівні перебувала незначна кількість осіб (17% в ЕГ і 14% в КГ), а їхнє мовлення, зокрема, відзначалося такими характеристиками: серйозні порушення вимовних норм української мови, дуже відчутний вплив або російської артикуляційної бази, або місцевої говірки, істотні порушення в інтонаційному оформленні речень, низький розвиток фонематичного й інтонаційного слуху, невміння відрегулювати темп власного мовлення під час читання вголос чи декламування віршів, несформованість навичок самокорекції

й самоконтролю, брак необхідного словникового запасу й фонетичних знань спричиняв до слабкої мовленнєвої активності, до небажання відповідати, механічно завчений теоретичний матеріал без умінь мобілізувати й реалізувати знання на практиці. На достатньому рівні не було зафіксовано жодного учасника експерименту.

Узагальнена обробка результатів проведеного дослідження дозволяє сформулювати такі **висновки**: результативність процесу формування фонетико-орфоепічної компетенції першокурсників здебільшого забезпечується як внутрішніми (наявність у студентів стійкого інтересу до вивчення фонетичного аспекту мови, індивідуальних лінгвістичних здібностей, рівень розвитку уваги, пам'яті, здатність до самовдосконалення, довузівська підготовка, чітка внутрішня мотивація і под.), так і зовнішніми (україномовне середовище, цілеспрямоване стимулювання з боку викладача фонетики та належний рівень його фахової кваліфікації, застосування ТЗН) чинниками.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є **перспективним** науковим напрямом для подальшого

формування професійно-фонетичної компетенції у студентів старших курсів філологічних факультетів ВЗО України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Е.Д., *Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы*, «Вопросы психологии» 1997, № 1, с. 33–44.
2. Босак Н.Ф., *Формування фонетико-орфоепічної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів південно-східного регіону України: Дис. канд. пед. наук*, Одеса 2003, 260 с.
3. Веніг Н.М., *Формування мовленнєвої компетенції старшокласників: Дис. канд. пед. наук*, Київ 2001, 186 с.
4. Вятютнев М.Н., *Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах*, «Рус. язык за рубежом» 1997, № 6, с. 38–45.
5. Гез Н.И., *Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований*, «Иностр. языки в школе» 1985, № 2, с. 17–24.
6. Головач Ю.В., *Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів 1 курсів мовного педагогічного вузу (на матеріалі англійської мови): Дис. канд. пед. наук*, Київ 1997, 239 с.
7. Шумарова Н.П., *Мовна компетенція особистості: соціопсихолінгвістичний аспект: Дис. д-ра філол. наук*, Київ 1994, 360 с.



О. Орлова

Система вправ і завдань для формування умінь і навичок із культури діалогічного мовлення

Навчання діалогічного мовлення учнів загальноосвітньої школи досліджували окремі українські лінгводидактики (Е. Палихата, О. Єфименко, А. Ляшкевич, С. Мунтян), тоді як формування культури діалогічного мовлення не було предметом наукового дослідження. Крім цього, актуальність цього студювання зумовлена низьким рівнем володіння культурою діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей.

Мета статті — запропонувати систему вправ і завдань для роботи над формуванням умінь і навичок продукувати діалогічні висловлювання (репліки, єдності, тексти) з дотриманням культури мовлення.

Для досягнення мети ми розв'язали такі завдання: 1) подано класифікацію вправ; 2) запропоновано різні види вправ (мовно-мовленнєві — дають змогу повторювати й закріпити мовні норми; умовно-мовленнєві — сприяють удосконаленню продукування реплік за метою висловлювання, за значенням, за обсягом; власне мовленнєві — метою яких є продукування діалогів (діалогічних текстів).

Формування культури діалогічного мовлення відбувається за допомогою всієї системи здобутих наукових знань із проблеми дослідження, які закріплюються, узагальнюються, систематизуються, повторюються під час виконання системи вправ. Вправи з української мови — це види навчальної діяльності, які ставлять учнів перед необхідністю багаторазового і варіативного застосування отриманих знань у різних зв'язках і умовах. Виконання

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

вправ постійно ставить індивідуумів в умови пошуку, рішення проблем, виконання завдань іноді високої складності. Завдання — це «те, що призначено для виконання» [1, с. 181]. Залежно від завдань, які є актуальними складниками вправ, відбувається їх класифікація.

Для формування культури діалогічного мовлення студентів використовувалися **мовно-мовленнєві та власне мовленнєві вправи**. **Мовно-мовленнєві вправи** спрямовані на вдосконалення мовних норм для застосування їх у виробленні діалогічноречової культури. Ці вправи можна назвати пропедевтичними у системі навчання процесу діалогування так само, як імітаційні вправи, які актуальні для кожного віку — з дошкільного до старшого. Якщо є потреба у формуванні культури діалогічного мовлення за допомогою наслідування, імітації, то вправи з такими завданнями називають **імітаційні (тренувально-мовленнєві)**. Вони сприяють формуванню орфоепічних норм, інтонаційного оформлення діалогічного висловлювання тощо.

До **власне мовленнєвих вправ** належать: 1) ситуаційні; 2) ілюстраційні; 3) текстові.

Завдання **ситуаційних власне мовленнєвих вправ** стосуються продукування діалогічних реплік, діалогічних єдностей і діалогічних текстів, які опираються на природну або штучну (вербально описану) ситуацію.

Для виконання **вправ за природною ситуацією** студентам потрібно: 1) почути завдання для побудови діалогу; 2) побудувати діалогічні репліки відповідно до природної ситуації, яка

відома студентам; 3) дотримуватися мовних норм і правил мовленнєвої культури.

Штучні ситуації пристосовуються до природних за допомогою вербального їх опису і в результаті маємо **вправи за вербально описаними ситуаціями**. Для їх виконання студенти повинні: 1) почути і запам'ятати вербально описану ситуацію; 2) зрозуміти завдання для побудови діалогічного висловлювання (репліки, єдності, тексту); 3) дотримуватися мовних норм, культури мовлення, форм мовленнєвого етикету.

До ілюстративних вправ належать завдання для побудови діалогічних висловлювань на основі малюнків, серій сюжетних малюнків, картини, побаченого фільму тощо як допоміжних опор.

Текстові вправи мають завдання побудувати діалогічні висловлювання на основі: 1) змісту художніх творів або їх уривків (чи початку або кінця передбаченого діалогу), 2) наявних лише стимулювальних або реагуювальних реплік із художніх творів або дібраних викладачем, 3) змісту художніх, наукових чи ділових фільмів, 4) теми передбаченого діалогічного тексту тощо.

Усі вище названі вправи для формування культури діалогічного мовлення — **мовно-мовленнєві, імітаційні, власне мовленнєві** (ситуаційні, ілюстративні, текстові, тематичні) — називаються **комунікаційними (комунікативними), точніше — вербально-комунікаційними**. Назва цих вправ походить від поняття «комунікація», що з латинської мови перекладається як «спілкуюся з кимось» і означає «спілкування, передача інформації». Комунікація в нашому випадку вербалізована, отже й вправи на формування культури діалогічного мовлення називаються **вербально-комунікаційними**.

Мовно-мовленнєві вправи використовуються для закріплення мовних норм, які прямо стосуються орфоепічної, акцентуаційної, словотвірної, морфологічної, синтаксичної, стилістичної культури діалогування. Під час проведення експериментального навчання для формування **орфоепічних умінь** і навичок у вправах були запропоновані завдання, які спрямовані на правильну **вимову голосних, приголосних звуків і звукосполучень** [4]. Усі вправи на вироблення **орфоепічної культури мовлення**, зразки яких пропонуємо нижче, завершуються введенням слів на правильну вимову голосних, приголосних звуків

і звукосполучень у діалогічні висловлювання — репліки, єдності, тексти.

Завдання 1. Подані слова замінити так, щоб ненаголошені **е, и** були наголошеними. Побудувати діалогічні репліки про будь-яку пору року, використовуючи перелічені слова.

Береза, шелестіти, живе, летіти, весняний, земля, високий, весело, степовий, зима, легенький, веселий.

Побудувати діалогічні репліки про пори року.

Завдання 2. Прочитайте подані слова, дотримуючись правил вимови голосного [о]. Які фактори впливають на вимову цього звука?

Молоко, голуб, голубка, доля, зозуля, небо, кожух, школа, мотузка, оборона, полумисок, корова, козуля, обух.

Побудувати діалогічні єдності на запропоновану викладачем тему.

Завдання 3. Правильно вимовити слова. Пояснити, від чого залежить вимова буквосполучень **дж** і **дз**. Побудувати діалогічні висловлювання, використовуючи перелічені нижче слова.

Джаз, дзеркало, джмелі і бджоли, заходжу, піджартовувати, відзначити, дзвіночок, віджати, приїжджий, підзолистий, джерельний, надзвуківий, піджарювати, передзимній, джура, кукурудза.

Завдання 4. Назвати літери, якими позначаються **шиплячі** звуки. Пояснити вимову шиплячих в українській мові. Побудувати діалогічні висловлювання (конкретизує викладач).

Жорстокий, вечеряти, жовтень, червень, лінієчка, чотири, шелестіти, щітка, більшості, чернь, обличчя, жонатий, череда, звечоріло, кочерга, дівчина, черевички, ліщина, щедрівочка.

Завдання 5. Згадати значення слова «асиміляція». Правильно вимовити подані слова. Назвати особливості їх вимови.

Розшити, з жаром, без шва, зчорніти, без числа, принісиши, безчестя, з джерела, зчистити, зшити, вирісиши, зжувати, вивізиши, зжити, з чого, розчесати, зіцліти,

Побудувати діалогічні репліки для використання у діалогах на запропоновану викладачем тему.

Завдання 6. Скласти діалог про пісенну народну творчість. Дібрати з дужок запропонований засіб.

Передбачені репліки-стимули.

— Скільки існує народ, стільки він складає пісні (і, й, та) передає їх (з, із, зі, зо) покоління (в, у, уві) покоління.

—

— (В, у, уві) піснях народ висловлює свої жалі (і, й, та) сподівання, болі (і, й, та) радощі.

—

— Скажу, що (в, у, уві) піснях, як (і, й, та) (у, в, уві) морі, живе душа народу.

— [3]

Завдання 7. Визначити наголос у словах. Прочитайте скоромовки, звернути увагу на вимову голосного [о].

1. Босий хлопець сіно косить, роса ростить ноги босі. 2. Бігли коні під мостами з золотими копитами. 3. Ми носили воду в ситі, та дерева не полили. Воду в ситі не носити, саду ситом не полили (народна творчість).

Побудуйте діалогічний текст, використовуючи скоромовки у значенні репліки.

Для вироблення **акцентуаційних норм** запропоновано вправи на роботу з орфоепічним словником (викладач пропонує слова для продукування діалогічних висловлювань, студенти перевіряють правильність їх наголошення і вводять у діалогічні висловлювання).

Завдання 1. Користуючись орфоепічним словником, визначити наголос у словах, вжити їх у діалогічному тексті на тему «Мене цікавить математика».

Слова для реплік-стимулів	Слова для реплік-реакцій
математика	інтелігент
розум	розумний
інтелігент	вентилятор
Женева	сила
авторитет	кишеня
берізка	сметана, пшеничний
баскетбол	період
хімерний	зоря, висота

Завдання 2. Користуючись орфоепічним словником, визначити наголос у запропонованих словах.

Читання, у завданні, нести, випадок, загадка, розвідка, вимова, середина, виразно, черствий, літопис, живопис, столяр, приятель, простий, новий, старий, український, злегка.

Побудувати діалог на запропоновану викладачем тему, використовуючи подані слова.

Завдання 3. Згадати основні ознаки українського наголосу. Поставити наголос

у запропонованих словах, змінити їх так, щоб наголос перемістився на інший склад.

Жаль, численний, оптовий, жити, адреса, твір, селище, шелесті затихнути, серце, заручений, автор, ластівка.

Подані й утворені слова використати у побудові діалогічних висловлювань.

Для вироблення **морфологічних норм** використовуються вправи із завданнями, які стосуються використання у мовленні правильних форм усіх частин мови.

Завдання 1. Звертаючись до словника іншомовних слів, визначити рід поданих іменників, подати їх означення і ввести в діалогічні репліки (діалогічний текст).

1. Тюль, кафе, туш, вуаль, піаніно, рандеву, шимпанзе, ампула, аташе, кепі. 2. Сонько, білоручка, вовчище, плакса.

Зразок:

1. Глумачення і рід. Тюль (тюлю), чол. рід. Прозора сітчаста тканина.

2. Діалогічні репліки:

С. 1. — Крізь обтягнені тюлем вікна я бачив, як у залі сталося якесь замішання (пожвавлення).

С. 2. — А я бачила, як тюль гардин біля вікна гойдався. Це означає, що вікно було відчинене. І хтось міг крізь нього проникнути [2].

Завдання 2. Використати в діалогічному тексті подані слова, правильно вживаючи форми родового відмінка однини -а (-я) чи -у (-ю).

Папір (матеріал і документ), акт (дія у п'єсі і документ), аквамарин (матеріал і окремий камінь), пояс (предмет і зона, смуга), центр (математичний термін і центральний район), вал (деталь машини і насип), листопад (назва місяця і явище природи), рахунок (результат підрахунків і документ).

Завдання 3. Використати в діалогічних висловлюваннях іменники в давальному відмінку однини.

Студент, громадянин, силач, Житомир, сокіл, Соколов, Соколюк, коваль, камінь, водій, жанр, Миколаїв, звичай, директор, ректор, декан.

Завдання 4. Ввести в діалогічні єдності правильні вжиті форми власних назв.

1. Петренку Івану Андрійовичу чи Петренкові Івану Андрійовичу.

2. Василю Миколайовичу Іваненку чи Василеві Миколайовичу Іваненку.

3. Інженеру Савчуку чи інженерові Савчуку.
4. Добродію Швецю чи добродієві Швецю.

Завдання 5. Подані слова вжити в діалогах у кличному відмінку множини.

Батько, мати, хлопець, юнак, бабуся, дідусь, добродійка, добродій, дівчина, громадянин, пані, пан, колега, водій, товариш, лікар, Марія, Сергійко, Петро, Олександр, Олександра.

Завдання 6. Побудувати діалогічні єдності, використовуючи можливі варіанти позначення часу.

9.15, 22.46, 12.35, 00.00, 14.23, 23.40, 5.10, 21.37.

Завдання 7. Запропоновані репліки вжити в діалогічних репліках-ствердженнях, репліках-повідомленнях.

— *Сьогодні теплохід із 425 екскурсантами прибуде до порту.*

— *Книжка, що я купила, ілюстрована 138 малюнками.*

— *Фруктовий сад, який посадили наші студенти, розкинувся на 556 гектарах.*

— *Журі познайомилося із 87 роботами студентів.*

— *У додатку до курсової роботи входить близько 70 креслень [3].*

Формування культури діалогічного мовлення залежить від дотримання **синтаксичних норм**, які стосуються *словосполучень*: складних випадків керування іменників, прикметників, дієслів; *головних членів речення*: координації присудка з підметом, узгодження власних назв населених пунктів, географічних назв із загальними; перекладу приїменникових конструкцій з російської мови на українську; попередженню *побудови простих речень*: порядку слів у реченнях, вживання однорідних членів, відокремлених членів речення, виражених дієприкметниковими і дієприслівниковими зворотами; пов'язаними із *побудовою складних речень*. Для вироблення синтаксичних норм використовуються нижче подані завдання.

Завдання 1. Встановити, яка з поданих форм є нормативною. Використати нормативні форми в діалогічних висловлюваннях — репліках чи єдностях.

По бажанню — за бажанням, на вимогу — за вимогою — по вимозі, з вини — по вині; відповідно меті — відповідно до мети; по вказівці — за вказівкою, за домовленістю — по домовленості, по мірі — в міру, запобігати помилкам — запобігати помилок, оволодіти мовою — оволодіти

мову, з участю — за участю, на честь ювілею в честь ювілею, дякувати вам – дякувати вас.

Завдання 2. Визначити, якими відмінками керують подані пари слів. *Властивий — характерний, оснований — заснований, завідувач — завідуючий, дорівнювати — рівнятися, торкатися — доторкатися, опанувати — оволодіти, доводити — свідчити, відзначити — сказати.*

Завдання 3. Перекласти словосполучення і ввести в діалогічні репліки (діалоги).

Благодарить вас, причиняють боль, нуждаться в помощи, подражать взрослым, причинить убытки, понести потери, стремиться к победе, предупреждать об опасности, жениться на Галине, смеяться над собой.

Завдання 4. Відредагувати подані речення, живляючи замість конструкцій з прийменником **при** дієприкметниковий зворот або підрядне речення. Використати відредаговані речення для реплік діалогічних висловлювань.

При укладанні контракту сторони дотримуються чинного законодавств. При вивченні цієї теми потрібно використати довідкову літературу. При впровадженні нових форм навчання слід зважати на особливості вивченого матеріалу.

Завдання 5. Визначити порушення синтаксичних норм у поданих словосполученнях. Використати їх у побудові діалогічних реплік (на вимогу викладача).

Пішов за водою, ходить на ринок за молоком, послати за лікарем, поліз до кишені за грішми, вирушив до магазину за зошитами, зібрались у ліс за грибами.

Завдання 6. Дописати закінчення, узгоджуючи присудок із підметом. Використати речення у вигляді діалогічних реплік під час побудови діалогу.

1. *Частина наших випускників продовжу... працювати над науковими дослідженнями.* 2. *Більшість викладачів наголошува... на одних і тих самих питаннях.* 3. *Минул... десять хвилин, але ніхто до нас не вийшов.*

Завдання 6. Знайти у реченнях спільний додаток до слів, які керують різними відмінками. Використати їх у побудові діалогічних висловлювань.

1. *Батько дуже любить і піклується про дітей.* 2. *Дідусь до дітей лагідний і уважний.* 3. *У цеху заводу здійснюється догляд і ремонт автомобілів.*

Завдання 7. Виявити порушення у побудові однорідного ряду. Відредагувати речення, використавши їх у діалогах.

1. Було посіяно зернових 20 гектарів, ячменю 8 гектарів. 2. Хоровий спів є справжньою окрасою і невіддільною частиною народного побуту. 3. Учителі прагнуть вдосконалити і повністю опанувати новими методами навчання [4].

Для формування культури діалогічного мовлення, вироблення вмінь послуговуватися вербальними (вітання, прощання, вибачення, знайомства, подяка, компліменту, запрошення, поради тощо) й невербальними (інтонація, жести, міміка) формами мовленнєвого етикету було запропоновано вправи, подані нижче.

Завдання 1. Прочитати тексти, звернути увагу на різні форми вітання, звертання, побажання, які сьогодні можна використовувати в діалогах.

(Студенти працюють над запропонованими текстами з названими в завданні формами).

Завдання 2. Вибрати ті репліки-пропозиції, які відповідають мовним нормам

1. — Чи не хотіли б ви піти зі мною до театру? — Запрошую вас піти зі мною до театру. 2. — Хотів би, щоб ти пішла зі мною до театру. — Якщо не заперечуєш, я хочу, щоб ти пішла зі мною до театру. 3. — Чи не могли б ми піти до театру? — Пішли до театру.

Завдання 3. Побудувати діалогічні висловлювання (за вказівкою викладача), використовуючи запропоновані речення як репліки.

1. Турніри, подібні сьогоднішньому дадуть поштовх до розвитку спорту в області. 2. Марія Василівна ви в кіно підете? 3. Слід чинити так, як це вказується в договорі. 4. У мовленні він використав вищу ступінь порівняння. 5. Роботу Віра собі по душі обрала.

Завдання 4. Відредагувати репліки. Ввести в них форми мовленнєвого етикету.

1. — Скажіть, скільки зараз годин? 2. — Всього хорошого! 3. — Ви сходите на слідкуючій остановці? 4. — Я вибачаюся перед вами. 5. — А чому ти не їж м'яса?

Завдання 5. Промовити люб'язно діалогічні репліки.

1. — Добрий день, Оксано Семенівно. 2. — Слава Ісусу Христу, отче. 3. Скажіть, будь ласка, як пройти на вулицю Вербицького? 4. — Юначе, прошу допомогти мені вийти з автобуса. 5. — Пані, сідайте, будь ласка, на моє місце.

сідайте, будь ласка, на моє місце. 6. — Перепрошую, де тут у вас ректорат? 7. — Пане, даруйте, чи можна в когось із вас винайняти квартиру? [2]

Імітаційні вправи використовуються для навчання правильної вимови звуків чи інтонації в тих чи інших діалогічних ситуаціях; завдання цих вправ полягають у наслідуванні студентами відповідної тональності, темпу тощо для вироблення зразкової культури діалогічного мовлення. Для проведення імітаційних вправ виконуються подані далі завдання:

Завдання 1. Прочитати діалогічні висловлювання відповідно до вимови зразкового мовлення (викладача або ТЗ).

Діалогічні репліки, що інтонаційно виражають почуття вини, каяття:

1. — Вибачте, будь ласка, я неправильно себе повів.

2. — Я так каюся, що не послухав свого передчуття.

3. — Не можу пробачити собі, що того дня прийшов пізніше від інших.

Діалогічні єдності, репліки яких виражають співчуття:

1. — Не плач, дівчинко. Хто тебе образив?

— Я не плачу. Сльози чомусь самі котяться. Мене не можна образити, я все одно переможу.

2. — Висловлюю Вам співчуття з приводу втрати батька.

— Дякую. Але він завжди живий у моєму серці. Слова його настанов навіть зараз звучать для мене. Він допомагає мені бути сильною, витримувати, вольовою.

Діалогічний текст, репліки якого виражають захоплення:

С. 1. — Ой, яке велике обійстя!

С. 2. — Скільки тут зелені!

С. 1. — Поглянь, які розкішні квіти.

С. 2. — Фантастично! Який палац! Хіба це будинок? Це палац.

С. 1. — Ні, це — замок. Це справжній замок!

С. 2. — А скільки грошей потрібно мати, щоб створити таку розкіш!

Завдання 2. Промовити люб'язно діалогічні репліки відповідно до зразка, поданого викладачем.

1. — Добрий день, Оксано Семенівно. 2. — Слава Ісусу Христу, отче. 3. — Скажіть, будь ласка, як пройти на вулицю Вербицького? 4. — Юначе, прошу допомогти мені вийти з автобуса.

5. — Пані, сідайте, будь ласка, на моє місце. 6. — Перепрошую, де тут у вас ректорат?

7. — *Пане, даруйте, чи можна в когось із вас найняти квартиру?* [3]

Ситуаційні вправи проводяться за природною і штучною ситуаціями. Завдання для побудови діалогів **за природною ситуацією** передбачають: 1) вибрати тему діалогів; 2) за допомогою запитань викладача пригадується подія, про яку має відбутися діалог; 3) можна запропонувати завдання для адресата й адресанта, якщо вимагатиме навчальна ситуація на занятті.

Вправи **за штучними ситуаціями** потребують від викладача укладання ситуацій, описаних вербально, які наближені до природних, і можуть траплятися у повсякденному житті. Отже, в такому випадку потрібно: 1) вербально описати ситуацію; 2) завдання для кожного зі співрозмовників; 3) нагадування структури майбутнього діалогу (початок, основна частина, завершення) або потреби використання форм мовленнєвого етикету, дотримання мовних норм, показників мовленнєвої культури тощо.

Опорами у продукуванні штучних ситуацій можуть бути **картини, ілюстрації чи серії картинок**. У цьому випадку викладач також визначає певні завдання, які стосуються кожного мовця окремо. Але для проведення цих вправ студенти використовують підказки, сприйняті за допомогою зору (слуху) зі зразків образотворчого мистецтва, фільмів. Правда, побудова діалогів за такими завданнями вимагає, як і попередні вправи, певного спрямування викладачем мовлення студентів, які, бачачи ситуацію, потребують певного завдання, що мають виконати мовці під час діалогів для досягнення комунікативної мети.

Важливими для уявлення штучних ситуацій є текстові опори у вигляді початку діалогу (початкової діалогічної єдності), кінця діалогу (кінцевої діалогічної єдності), змісту художнього твору.

Першим кроком у роботі зі штучними ситуаціями, допоміжними опорами є виконання умовно-мовленнєвих вправ, завдання викладача при цьому полягає у спонуканні одних студентів до продукування стимулювальних реплік, а інших — до побудови реагуювальних реплік. Стимулювання студентів до діалогів відбувається за допомогою слів чи їх сполучень: «Запропонуй...», «Запроси...», «Зроби повідомлення про...», «Попроси...», «Випитай...», «Запитай...», «Вислови захоплення

(вдячність)...», «Подякуй...» — для побудови стимулювальних реплік. Реагуювальні репліки викладач стимулює висловами: «Згодися, але з умовою, що...», «Ввічливо відмов...», «Спокоїно відреагуй на повідомлення і спочатку подумай, як краще відповісти...», «Згодися допомогти, але на вигідних для тебе умовах (наприклад, допомогти у школі, а не в товариша на квартирі тощо)...», «Вислови задоволення від захоплення товариша відповідними ввічливими формами...», «Скромно відреагуй на вдячність товариша відповідними ввічливими формами» тощо.

Коли студенти безпомилково продукують діалогічні єдності за описаними вище опорами, тоді, як завершальну вправу, викладач пропонує для побудови діалогів **лише тему**, що стимулює розгортання змісту діалогічного тексту.

Якщо студенти не можуть продукувати діалогічні висловлювання за одиничними допоміжними опорами, то викладачі пропонують парні, наприклад, тему і вербально описану ситуацію, діалогічну єдність і серію малюнків, стимулювальні або реагуювальні репліки і відому природну ситуацію тощо.

Отже, перелічені мовно-мовленнєві, умовно-мовленнєві та власне мовленнєві вправи за природними і штучними опорами (стимулювальними скеруваннями, ситуаціями, ілюстраціями, текстами, темами тощо), введені у навчальний процес вивчення курсу української мови за професійним спрямуванням, активно сприяють вивченню культури діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей.

У перспективі дослідження аналізованої проблеми має ґрунтуватися на активному збагаченні лексико-фразеологічного запасу студентів з урахуванням диференціації понять фразеологізми–кліше–штампи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ожегов С.И., *Словарь русского языка*. Под. ред. Н.Ю. Шведовой, Москва 1982, 816 с.
2. Палихата Е.Я., *Комунікативні вправи для навчання діалогічного мовлення*, «Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка» 2001, № 8, с. 40–48.
3. Палихата Е.Я., *Рідна мова. Уроки усного діалогічного спілкування. 5–9 класи. Матеріали факультативних занять із діалогічного мовлення. 8–9 класи. Книжка для вчителя*, Тернопіль 2002, 143 с.
4. *Сучасна українська літературна мова: Фонетика*. За заг. ред. І.К. Білодіда, Київ 1969, 436с.
5. Шевчук С.В., *Українська мова за професійним спрямуванням: підручник* [3-тє вид., виправ. і доповнен.], Київ 2013, 696 с.

Ольга Копусь

Розвиток аудіативних умінь майбутніх магістрів філології

У навчанні аудіювання, за даними практичної психології (П. Анохін, Л. Божович, О. Леонтєв, Б. Ломов, Р. Немов), значну роль відіграють психофізіологічні особливості тих, хто навчається, зокрема, такі психічні механізми як: пам'ять, увага, уява, сприйняття тощо. Причому, індивідуальні особливості сприймання залежать від функціонування півкуль головного мозку, тобто від того, яка з півкуль є домінантною. Згідно з думкою С. Спрингер, Г. Дейч, ліва півкуля відповідає за аналітичний склад розуму, математичні, вербальні здібності й словесно-логічне мислення, тоді як у людей з домінантою правою півкулею — синтетичний склад розуму, художні здібності, хороша орієнтація в просторі й координація рухів, чуттєвий тип мислення [11].

Теорія функціональної асиметрії півкуль останнім часом знаходить усе більшу підтримку як у психології, так і в педагогіці, а також у такому сучасному напрямі досліджень, як нейролінгвістичне програмування, або НЛП (Х. Алдер, Р. Бендлер, Дж. Гріндер, Б. Люїс, Дж. Міллер, С. Найт, Дж. О'Коннор, О. Любимов, М. Павлова). Отже, НЛП — це специфічний підхід до використання знань, одержаних з різних галузей (нейрології, психології, лінгвістики) й інтегрований у спеціальні методи. *Нейро* — засвідчує стосунок до процесів, які відбуваються в нервовій системі та відіграють важливу роль у формуванні людської поведінки, а також до нейрологічних процесів у сфері сприймання — зору, слуху, тактильних відчуттів, смаку й нюху. *Лінгвістичний* — означає

кандидат філологічних наук, доцент
завідувач кафедри української філології
і методики навчання фахових дисциплін
Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені Костянтина Ушинського»
м. Одеса, Україна

те, що нервові процеси подані й скеровані за допомогою мовних засобів і комунікативних систем. *Програмування* — вказує на той спосіб, за допомогою якого ми організуємо наше мислення, включаючи почуття й переконання, аби досягти поставленої мети [1].

З погляду НЛП, у людини наявні кілька репрезентативних систем (репсистем), тобто «сукупностей елементів, які дозволяють подавати (репрезентувати) у психіці необхідну інформацію» [12, с. 506]. Згідно зі словниковою номінацією, «репрезентація» походить від латинського *representatio* — наочне зображення, що, власне, становить процес внутрішнього перекодування зовнішньої інформації, щоби «репрезентувати» (переуявити) переживання, які через зовнішні аналізатори надійшли від органів чуття [4]. У фаховій спеціальній літературі звично під репрезентативними системами розуміють «особливості сприймання й обробки інформації», «індивідуальні моделі сприйняття того, що передають сенсорні органи» [3, с. 64]. Відповідно до активності того чи того аналізатора, науковці виокремлюють три основні репрезентативні системи: аудіальну, візуальну і кінестетичну. Хоча останнім часом багато хто з дослідників додає ще дискретну модель сприймання, яка полягає в «рецепції такої інформації, що логічно структурована, організована» і подана у вигляді чітких формул, схем і графіків [3, с. 65]. Відтак, *актуальною* проблемою процесу підготовки майбутнього магістра філології у вищій школі (і не лише) вважаємо потребу налагодження не лише

інтерактивної, комунікативної, але й перцептивної взаємодії між викладачем і магістрантами як потенційними адресантами й адресатами мовленнєвої діяльності. Як свідчить практика, і до сьогодні переважна більшість навчальної інформації має здебільшого аудіально-дискурсивний характер, переобтяжуючи роботу лівої півкулі мозку. Як наслідок, кінестетики «переходять в аутсайтери навчального процесу, [...] трохи довше тримаються аудіали — переважно за рахунок засвоєння розповідної частини, [...], а першість в успішності міцно утримують швидкі на зір візуали і кмітливі дискрети» [3, с. 67].

Мета запропонованої статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні використання даних теорії нейролінгвістичного програмування про домінуючі репрезентативні системи людини в процесі розвитку аудіативних умінь майбутніх магістрів філології. *Завдання дослідження* має на меті уточнення технології навчання магістрантів-візуалів, кінстетиків, аудіалів.

Деякі люди краще усвідомлюють внутрішні образи, які вони створюють у своїй візуальній системі. В основі навчання візуалів міститься зорове сприйняття інформації, адже вони навчаються через спостереження та демонстрацію. Візуала можна вгадати за голосом: говорить голосно, швидко, гучність голосу має тенденцію до нарощення, від тихого спочатку до крику наприкінці; у жестах превалюють — зображувальні і вказівні. Оскільки спосіб мислення в таких людей здебільшого образний — значна частина інформації трансформується в голові в зорові малюнки, відповідно рухи ніг, рук й усього тіла спрямовані на зображення для співрозмовника цього малюнка. Аудіали надають перевагу слуховому сприйманню. Вони краще сприймають усне пояснення викладача, люблять слухати. Аудіалів відрізняє високий темп мовлення, вони добре відстежують відтінки чужого голосу й спроможні його скопіювати. Жестикуляція аудіалів більш стримана, ніж у візуалів.

Треті якнайкраще усвідомлюють відчуття свого тіла та його окремих органів — кінстетична система. Звідси кінстетики переконані, що їхні відчуття так само реальні, як реальна інформація, що надходить із зовнішнього світу. Вони сприймають докільля переважно через свої емоції, почуття, відчуття, які виникають у їхньому тілі у відповідь на імпульси зовнішнього середовища. Мовлення кінстетика

вповільнене, емоційно-заспокійливе, він говорить, ретельно добираючи слова. Цікавим є той факт, що жести кінстетиків розподіляються на два типи: жести від тіла, із зазначенням місця, яке щось відчуває — вдовolenня/невдовolenня, або жести «пробуджувальні» — різного типу почісування, прогладжування, обмацування свого тіла. Їм неодмінно потрібно щось робити: дряпати стіл, гризти олівець, аби відчуті світ довкола себе і себе в цьому світі. Кінстетики навчаються через безпосередні дії, тому жодна наочність істотно не вплине на них, адже їм обов'язково потрібно дотикове відчуття. Магістранти-кінстетики значно краще запам'ятовують інформацію через дотик, тому їм рекомендовано конспектувати почуте або побачене, тобто усвідомити її через моторику [11, с. 45].

Проведений нами аналіз навчально-методичної літератури, присвяченої розвитку механізмів аудіювання з урахуванням домінуючих репрезентативних систем тих, хто навчається, виявив, що розробці системи комплексу вправ приділено недостатню кількість уваги. Це, у свою чергу, спонукало нас до пошуку тих тренувальних завдань, які б спиралися на домінуючу репсистему кожного окремого магістранта академгрупи. Нагадаємо, що для візуалів, на відміну від аудіалів чи кінстетиків, для поліпшення ефективності процесів розуміння та запам'ятовування доцільно пропонувати зорове підкріплення, напр.: у вигляді ілюстрацій, перехід безпосереднім прослуховуванням або тексту — експозиції у друкованому вигляді, що допомагатиме створенню зорових образів, які слугують корисним підкріпленням у подальшому сприйнятті повідомлюваного. Цілком можливо запропонувати перед безпосереднім процесом аудіювання на кілька хвилин ознайомлення з письмовим варіантом аудіотексту. Кінстетики, як відомо, навчаються через дії, тому для них ми пропонуємо діяльнісні завдання. Проілюструємо наші теоретичні міркування конкретними видами завдань.

1. Вправи для візуалів:

- прослухайте і запишіть лиш ті слова, що римуються, прочитайте вголос записані пари слів;
- прослухайте слова, відзначте відповідним номером почуте слово в контрольній таблиці;
- прослухайте звуки, виголошені в умовах шумових завад, складіть слова із цих звуків, зачитайте вголос один одному;

- ✎ розгляньте уважно малюнки, ілюстрації, в яких зображено різні ситуації, прослухавши з магнітофонного запису декілька уривків, розкладіть малюнки таким чином, щоб утворився суцільний текст;
- ✎ прослухайте аудіотекст у прискореному записі, прочитайте запропонований текст у друкованій версії — чи помітили ви розходження в почутому та прочитаному тексті;
- ✎ прослухайте в записі діалог осіб, мовлення яких насичене діалектними фонетичними й лексичними відхиленнями, зімітуйте діалог у парах.

2. Вправи для кінестетиків:

- ✎ прослухайте слова і словосполучення, підніміть руку, коли почуєте неправильні варіанти;
- ✎ прослухайте слова, намагаючись запам'ятати якомога більшу кількість, не записуючи, складіть з ними речення;
- ✎ прослухайте речення, доберіть ключові слова, що відображують зміст почутого;
- ✎ прослухайте кілька речень, запишіть лише останнє слово з кожного;
- ✎ прослухайте приклади простих речень і запишіть у зошит варіанти із синтаксичними ускладненнями;
- ✎ складіть цитатний план до почутого уривка з тексту художньої літератури;
- ✎ прослухайте діалог, запишіть запропоновані впереміш репліки в логічній послідовності;
- ✎ зведіть зміст почутого тексту до 10 ключових слів або до 1 речення;
- ✎ складіть фабульний текст, використовуючи запропоновані слова.

Як бачимо, завдання такого типу ґрунтуються на усвідомленій аналітико-синтетичній діяльності магістрантів, унаслідок виконання таких завдань у майбутнього словесника формують уміння дискурсивно-логічного характеру, напр.: розкласти мовленнєвий потік на значущості сегменти, сконцентрувати увагу на головних елементах смислового сприйняття, спрогнозувати ймовірність появи тієї чи іншої мовної одиниці. Причому, під час експериментального навчання підтвердилося і наше наукове припущення щодо того, що навчання аудіювання виявиться більш успішним за умови, коли не лише враховуються головні механізми цього виду мовленнєвої діяльності, а й репрезентативні системи тих, хто навчається. Приміром, використання нашої системи

завдань дозволило значно поліпшити сприйняття аудіоінформації в ЕГ (в аудіалів на 38%, візуалів на 34%, кінестетиків на 31%), тоді як у КГ лише аудіали дещо покращили розуміння слухової інформації на 10,5%.

У зв'язку з викладеним виникає питання про те, яким чином можливо визначити домінуючу репсистему в тих, хто навчається. Існує декілька способів визначення сенсорних переваг (див. тест [1, с. 54]), один з яких відомий, як рухи очей. Так, очі людини рухаються відповідно до того, який сенсорний процес відбувається цієї миті в її свідомості, коли вона розмірковує над чимось. Рухи очей догори свідчать про перевалювання візуальних процесів, убік — переважають аудіальні. Кінестетичні відчуття відображують погляди, спрямовані вниз. Отож, достатньо студентам лише поставити проблемне запитання й спостерігати за рухами очей у процесі обмірковування, як стає очевидним те, який тип репсистеми є домінуючим у кожного з них.

Крім того, науково доведено, що деякі люди тяжіють до висловлювань візуальної системи, інші частіше використовують слова з аудіальної, треті — з кінестетичної. Приміром, магістранти, які думають образами, вдаються до таких слів, як «бачити», «показати», «подивитись», «зазирнути всередину» і т.ін.; магістранти, які думають звуками, використовуватимуть слова типу «говорити», «розповісти», «передзвони», «звучить добре» тощо. Магістрант, який для розумового процесу використовує почуття у своєму мовленні, уживатиме такі лексеми, як «дати відчутти», «я відчуваю», «торкнутися», «не схопила» тощо.

Для нашого дослідження придатним виявився й такий експеримент, у якому магістрам пропонують прочитати три описи фільму й обрати той варіант, який їм сподобався найбільше.

Перший. *«Кінострічка дійсно є яскравою подією. Операторська робота — блискуча. Ти глибоко проникаєш у внутрішній світ героїв. Образи персонажів добре запам'яталися. Я б із задоволенням подивився ще раз».*

Другий. *«Сильний кінофільм. Такі сильні характери героїв — тримають твою увагу. По-справжньому відчуваєш героїв. Піди й відчуй сам, чим би не був заклопотаний. Це вражає. Тебе не відірвати буде від екрану».*

Третій. *«Я повинен сам тобі розповісти про фільм. Чудові діалоги й прекрасний звуковий супровід. Мотиви головних героїв вийшли*

чіткими та голосними. Я люблю фільми, в яких розповідають чудові, реальні історії» [7, с. 95].

Як бачимо, перший опис — візуальний, другий — кінестетичний, третій — аудіальний. Урахування домінуючих репрезентативних систем у процесі підготовки майбутнього магістра філології має двобічний характер: по-перше, розглядається як необхідна педагогічна умова, що значним чином залежить від знань і вмінь мовця і передбачає встановлення та подальше підтримання контакту з аудиторією; по-друге, як передумова розвитку природних нахилів магістрантів у їх сприйманні і тлумаченні лінгвістичних явищ.

На нашу думку, у процесі підготовки майбутніх магістрів філології, зокрема, під час розвитку їхніх аудіативних умінь, слід урахувати такі аспекти:

- ✎ підготовка фахівців філологічного профілю — ретельно продуманий і організований процес, складові якого повинні передбачати і вплив на кожну з репсистем реципієнта задля більш повного передавання інформаційного задуму мовцем;
- ✎ в аудиторії наявні адресати з різними домінуючими репсистемами, тому під час лекційного викладу матеріалу слід зважати на вроджені індивідуальні можливості магістрантів, активізувати сенситивні аспекти їхнього сприймання й осмислення інформації;
- ✎ розвиток аудіативних умінь передбачає створення науково обґрунтованої, цілеспрямованої системи навчання, яка охоплює комплекс вправ і завдань, що узгоджуються з типами сприйняття слухачів;
- ✎ цілком очевидно, що «чистих» типів сприймання не існує, тому в окремих випадках методично доцільно варіювати вправи, оскільки це підвищуватиме мотивацію навчальної діяльності магістрантів і сприятиме розвитку недомінуючих аналізаторів;
- ✎ індивідуальні особливості сприймання зі слуху залежать від функціонування півкуль головного мозку.

Означена проблема, як уже зазначалося, розглядається в нейролінгвістичному програмуванні, яке визначено як специфічний підхід щодо використання знань, одержаних з нейрології, психології, лінгвістики й інших галузей науки та інтегрованих у різні методи, призначені для створення засобів, які сприяють особистісному розвитку того, хто

навчається. З точки зору нейролінгвістичного програмування мислення людини становить комбінацію трьох домінуючих репсистем: візуальної, аудіальної та кінестетичної. Візуали навчаються на підставі спостережень і демонстрації, а отже, в основі їхнього навчання містяться зорові сприймання інформації. Аудіали надають перевагу слуховому сприйняттю, добре засвоюють усні пояснення. Кінестетики більше керуються відчуттями свого тіла, вони навчаються через практичну дію, через безпосередню участь. Відтак, урахування домінуючого типу репсистем студентів у викладі слухової інформації дозволить значно покращити засвоєння фахової інформації магістрантами вищих закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алдер Х., *Самоучитель НЛП. Методические рекомендации к курсу НЛП-тренинга*, Москва 2000, 192 с.
2. Ананьев В.А., *Психологический «диагноз» в практике общения*, «Журнал практического психолога», Москва 1999, № 7–8, с. 31–46.
3. Ковалев С.В., *Исцеление с помощью НЛП*, Москва 1999, 576 с.
4. Лобанова Т., *Коммуникация в организациях*; <http://onby.ru/tlobanovakommunikatsii/18>.
5. Миллер Дж., *Информация и память [у:] Восприятие. Механизмы и модели: Сб. научн. ст.* Пер. с англ. Л.Я. Белопольского и Ю.М. Ляшкевич. Под ред. Н.Ю. Алексеенко, Москва 1974, с. 28–36.
6. Немов Р.С., *Психология*, Москва 1990, 300 с.
7. О'Коннор Дж., Приор Р., *Успешные продажи вместе с НЛП*, Санкт-Петербург 1998, 219 с.
8. Павлова М.А., *Интенсивным курс повышения грамотности с помощью НЛП*, Москва 2000, 240 с.
9. *Познавательные процессы: ощущение, восприятие*. Под ред. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова, В.П. Зинченко, Москва 1982, 336 с.
10. *Сенсорные репрезентативные системы*; <http://nlp.cdtrade.ru/index.7.htm>.
11. Спрингер С., Дейч Г., *Левый мозг, правый мозг*, Москва 1983, 256 с.
12. Шевадрин Н.И., *Социальная психология в образовании: учебное пособие*. Ч. 1. *Концептуальные и прикладные основы социальной психологии*, Москва 1995, 544 с.

ДОДАТОК

Тест на визначення домінуючої репсистеми

Прочитайте запитання і спробуйте уявити собі ту чи іншу ситуацію. Оцініть кожне запитання за дев'ятибальною системою. Наприклад, якщо образ якогось предмета у вашій уяві реальний, чіткий — поставте собі максимальну кількість балів. Якщо ви відчуваєте певні труднощі з уявленням чіткого образу — поставте 1 чи 2 бали.

Візуальні уявлення

1. У кого з ваших друзів чи родичів найдовше волосся?
2. Пригадайте обличчя свого першого шкільного вчителя.
3. Уявіть смужки на шкірі тигра.
4. Уявіть свого улюбленого телеведучого в якійсь височенній шляпі.
5. Пригадайте колір вхідних дверей у будинку, де ви мешкаєте або працюєте.
6. Уявіть найбільшу книжку зі своєї домашньої бібліотеки.

Аудіальні уявлення

1. Пригадайте свою найулюбленішу мелодію.
2. Спробуйте почути у своїй уяві віддалений церковний дзвін.
3. У кого з ваших друзів найтихіший голос?
4. Пригадайте голос свого друга дитинства.
5. Уявіть собі, яким чином звучав би ваш голос над водою.
6. Спробуйте в уяві почути плескіт морського прибою.

Кінестетичні уявлення

1. Спробуйте уявити, що ви занурюєте ліву ногу в холодну воду.
2. Уявіть, що ви тримаєте в руках гладку паперову склянку.
3. Уявіть, що ви відштовхуєте ногою кота або собаку.
4. Уявіть, що ви одягли на ноги мокрі шкарпетки.

5. Уявіть, що ви стрибаєте з високої стіни.
6. Уявіть, що ви котите по дорозі колесо від машини.

Візуальні уявлення

- 1) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 6) 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Аудіальні уявлення

- 1) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 6) 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Кінестетичні уявлення

- 1) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 2) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 3) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 4) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 5) 1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 6) 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Обробка результатів: розподіліть загальну кількість балів, набраних за кожною модальністю, на шість (за кількістю запитань), щоб одержати середнє число. Відзначте, в якому з трьох випадків ви отримали найбільшу кількість балів.



Яна Ружевиц

викладач МНУ імені Василя Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

Проблема формування ціннісних орієнтацій в учнів (методичний аспект)

Провідною метою освіти на сучасному етапі трансформації нашого суспільства є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Найважливішим показником якості освіти є духовний світ розвинутої особистості, який значною мірою формується в шкільному курсі зарубіжної літератури. Найважливішим елементом внутрішньої структури особи, її духовного світу є ціннісні орієнтації, як форма відображення особистісних цінностей.

У сучасній соціологічній та психолого-педагогічній літературі тлумачення ціннісних орієнтацій досить багатозначне. Увага звертається на максимально узагальнений характер і сутність поняття, на певні цінності в конкретній ситуації [7, с. 992]. У дослідженнях сучасних вітчизняних культурологів ціннісна орієнтація розглядається як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, що існують як об'єкти мети й засоби для задоволення потреб особистості чи соціальної групи [11, с. 360].

Теоретичні засади формування моральних цінностей і ціннісних орієнтацій засобами творів світової культури і літератури закладено в працях М. Бахтіна, В. Біблера, Л. Виготського, Д. Лихачова та ін. Обґрунтовуються концепції активного існування людини в культурному просторі (М. Бахтін, В. Біблер); наголошується на сутності культури і літератури як специфічної форми відображення морально-ціннісного досвіду людства в його суспільній свідомості (Д. Лихачов, Л. Столович, В. Сухомлинський).

Не зважаючи на широке вивчення дослідниками різноманітних аспектів морального виховання, проблема формування в старшокласників ціннісних орієнтацій у процесі аналізу епічних творів зарубіжної літератури знайшла лише непряме відбиття у ряді робіт. Деякі аспекти цієї проблеми показані в нашій статті.

Метою статті є окреслити методичний аспект формування ціннісних орієнтацій у процесі аналізу творів зарубіжної літератури. Засадничим визначаємо положення про те, що формування ціннісних орієнтацій в старшокласників здійснюється внаслідок досягнення ними змісту і форми виучуваного твору, коли реалізується єдність морального й естетичного впливу художнього твору на читачів-учнів.

Формування ціннісних орієнтацій в учнів у курсі зарубіжної літератури зумовлюється культурологічним компонентом літературної освіти загалом, визначеним у «Державному стандарті базової і повної середньої освіти» поряд із аксіологічною та літературознавчою лініями шкільної літературної освіти [5]. В українській школі, як підкреслює В. Гладішев, давно утвердився такий підхід до вивчення зарубіжної літератури, в якому культурологічний компонент — це міцне й ефективне підґрунтя для формування спроможності школяра сприймати літературний твір як самобутнє мистецьке явище, що виникає в певному національному культурному просторі і презентує його у світовій культурі [4].

Уже перших методистів літератури (В. Водозова, В. Стоюніна) цікавили питання не

лише навчання, а й виховання учнів засобами художнього слова. Зачинателі методики літератури виражали ідеї розвитку школярів через змістовне, цікаве питання, що відповідало б віковій дитини, сприяло активізації процесу навчання. В. Водозовов вважав, що викладання словесності повинно активізувати самостійну думку учнів, привчати їх до виведення самостійних висновків за прочитаним твором, і стверджував, що через естетичні критерії твору школярі оцінюватимуть добро і зло, істину й неправду, любов і страждання [2]. В. Стоюнін вимагав проникнення в художній твір як явище мистецтва, використання виховної ролі літератури, застосування активних методів навчання. Методист звертав увагу на те, що кожен естетичний твір відображує життя, дійсність, з якою пов'язується багато моральних, суспільних та інших питань. В. Стоюнін також вважав, що на уроках літератури «поєднуються і розвиток розумовий, і моральний, і естетичний: одне одному допомагає...» [14, с. 320]. Головна засторога: під час аналізу твору важливо не зруйнувати художню природу мистецтва, бо тоді слабне його естетичне сприйняття учнями, а з ним — і виховний вплив на учнів. Це твердження не втратило значення й для сучасної української школи. Отже, на порі зародження методичної науки проголошувалися актуальні й досі ідеї органічного поєднання навчання і виховання на уроках літератури, а розвиток учнів зумовлювався правильною організацією читання твору та його аналізу, активною учнівською позицією, що є спонукою до плідного самонавчання і самовиховання. Відтоді освітній процес на уроках описувався в методиці літератури як навчально-виховний, що особливо помітно вже у першій половині минулого століття (В. Голубков, М. Рибникова).

Видатні українські методисти О. Білецький, О. Дорошкевич, А. Машкін, І. Огієнко, Т. Бугайко і Ф. Бугайко успішно розробляли актуальні проблеми національної освіти та виховання.

Опорним у концепції І. Огієнка є те, що національна культура повинна розвиватися як тип відкритої культури, що поєднує пізнання історичного досвіду свого народу з усвідомленням його приналежності до загальнолюдського культурологічного процесу. Актуальним для сучасних шкіл залишилися положення І. Огієнка про виховання національної свідомості на уроках літератури, необхідність у процесі вивчення літератури розвивати образне мислення учнів [12, с. 33–34]. Поряд із педагогом

І. Огієнком значну роль в утвердженні національної системи виховання учнів відіграв О. Дорошкевич, методика літератури якого була спрямована на формування загальнолюдських ідеалів, виховання національної свідомості засобами літератури.

У методичній спадщині України вагоме місце займають праці методиста, літературознавця О. Білецького, концепція якого мала багато позитивних моментів: урахування специфіки літератури, особливостей образного мислення, своєрідності відображення письменником життєвих явищ тощо.

Методисти Т. Бугайко й Ф. Бугайко також підкреслюють, що важливо одночасно пробувати на уроках літератури почуття й розвивати мислення учнів, сприяти підвищенню їхніх пізнавальних здібностей, враховувати рівень психічного розвитку й знань школярів, створювати емоційну атмосферу [1], що є сприятливим ґрунтом для розвитку в учнів ціннісних орієнтацій.

У 60–70-і роки минулого століття помітно зріс інтерес дослідників до проблем естетичного сприйняття художнього твору. Праці О. Никифорової, П. Якобсона, А. Леонтьєва, А. Бодальова, Л. Рожинної переконують, що поза естетичним сприйняттям не можна привести до дії виховні можливості творів мистецтва. Без естетичного сприйняття не існує й насолоди мистецтвом, без якої не буває справжньої зацікавленості художньою книгою. Звісно, чуттєва насолода не вичерпує вплив художньої літератури на людину, однак без неї не може бути й пізнавального інтересу читачів. Вважаємо, що насолода від спілкування з мистецтвом слова має спонукальне значення для роботи над твором і служить однією з умов успішного засвоєння прочитаного, що засвідчує визнання авторської ідеї орієнтиром у власній життєдіяльності читача. Адже засвоєння твору, за В. Сухомлинським, означає, що художні думки й почуття стали надбанням духовного світу учня. Учені стверджують, що естетичне спостереження й переживання є рушійною силою розвитку не лише читацьких інтересів, а й ширше — культури особистості (Н. Миропольська), що має методологічне значення і для побудови навчально-виховної моделі формування в учнів ціннісних орієнтацій під час вивчення епічних творів зарубіжної літератури.

Особливе місце в арсеналі вчених і вчителів зарубіжної літератури посідають сучасні методичні надбання у справі навчання української

літератури: компаративне вивчення творів української та зарубіжної літератури (А. Градовський), вивчення літератури у взаємодії з іншими видами мистецтв (С. Жила); навчально-технологічна концепція літературного аналізу (А. Ситченко); екзистенціально-діалогічна концепція викладання літератури (Г. Токмань) та ін. Прагнуть поліпшити ефективність навчально-виховного процесу на уроці літератури, вчені пропонують моделі особистісно зорієнтованої освіти, наголошуючи на потребі індивідуалізації навчання. Загалом, поліпшення літературної освіти пов'язується з розвитком інтелектуальної сфери учнів, тобто з виробленням у них високого рівня сформованості вмінь сприймати літературний твір як явище мистецтва.

Ефективність навчання літератури як мистецтва слова зумовлюється єдністю емоційно-образного та свідомого осягнення художнього твору. Якщо емоційність відсутня, то переживання і співпереживання не відбувається, художній твір не усвідомлюється учнями як факт мистецтва, вони не можуть дати йому естетичної оцінки, наївно вірячи в реальне існування літературного героя чи художньої події. Основна увага на уроках літератури має приділятися активізації пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфери учнів, залученню їх до діалогічної взаємодії з текстом із тим, щоб сприйняти якомога більше думок і почуттів, які в ньому потенційно існують, що задовольняє природну потребу людини в пізнанні та емоційних переживаннях. Художній твір осягається не тільки розумом, а й почуттями, емоційною пам'яттю та внаслідок інтелектуальних почуттів (термін В. Поплужного). Емоційно-чуттєва сфера особистості, її образне та логічне мислення знаходяться в постійному русі та продуктивній взаємодії.

Оскільки художня література та освіта є частиною культурного простору, за аналогією до моделі культури А. Ситченко висуває принцип тривимірності навчальної моделі аналізу художнього твору, який характеризується єдністю ціннісних орієнтацій, літературних знань та правил діяльності читачів-учнів. Учений стверджує, що виховний потенціал літератури визначається художніми цінностями та моральними ідеалами, якими володіє та які стверджує мистецтво слова. Ціннісний фактор виступає провідним смислом вивчення літератури, реалізація якого прямо залежить від сформованості в учнів літературних знань та навчальних вмінь [13, с. 132].

Неабиякий інтерес у контексті дослідження викликають і сучасні досягнення російської методичної думки, зокрема методика вивчення літератури на основі культурологічного підходу (В. Доманський). Орієнтуючись у побудові формульованої моделі на культурологічний підхід до вивчення літератури в школі, спираємось на «ідею літературоцентричності культури» [6, с. 6] цього методиста, яка реалізується під час аналізу художніх текстів, розглянутих як культурний універсум, що відкривається лише через осягнення, «розшифрування» знаків тексту, на що особливо націлює автор свого читача. Література як вид мистецтва має знаковим матеріалом художнє слово, за допомогою якого відбувається естетичне освоєння світу. Кожен літературний текст В. Доманський пояснює як своєрідну «узагальнену модель світу, весь комплекс світосприйняття письменника, його філософські, естетичні, релігійні й моральні погляди та їх вираження за допомогою системи знаків, кодів, мотивів, міфологем, символів» [6, с. 30]. Оскільки література — вид словесного мистецтва, то, відображаючи у сконцентрованому вигляді духовне життя людства, вона є найсильнішим засобом виховання.

В. Доманський визначає провідні культурологічно-методичні ідеї, що складають основу культурологічного підходу до вивчення літератури, і пропонує педагогічну технологію вивчення літературного твору як тексту культури, розкриваючи сутність діалогу в культурі і діалога культур. При цьому особливу увагу приділяє теоретичним основам інтеграції на уроках словесності, зв'язку літератури з музикою, живописом, скульптурою [6, с. 81–105].

Деякі аспекти проблеми літературного виховання розглядаються в працях В. Звиняцьковського, Л. Греханкіної, А. Донцова, А. Єсіна, Є. Поміткина. Йдеться також про реалізацію культурологічного аспекту вивчення зарубіжної літератури, визначаються методичні засади формування в старшокласників ціннісних орієнтацій, психолого-педагогічні особливості їх формування, про духовний розвиток учнів загалом. Доходимо висновку: дослідники сходяться на тому, що моральне виховання є важливою передумовою формування в школярів ціннісних орієнтацій. Однак не можна знехтувати літературознавчим компонентом літературної освіти. Художній твір бідше впливатиме на почуття старшокласників, якщо вони яскраво уявлятимуть індивідуальні риси героїв твору, зацікавляться сюжетом,

стилем твору, тим, як «він зроблений» (вираз А. Плигіна), в процесі чого й розвивається художнє мислення й читацька емпатія. Водночас учні зрозуміють, яке життєве явище у творі відображене, яка у ньому розкрита проблема. Тому загалом обґрунтованою є вимога М. Кудряшова йти у сприйманні художніх творів від живого, конкретного образу до роздумів про особливості людського характеру та людських взаємин, стосунків, мотиви вчинків героїв, з'ясування авторської концепції світу і людини [8].

Здатність до естетичної насолоди, розуміння літератури як мистецтва слова досягається цілеспрямованою читацькою працею, коли естетичне сприйняття пов'язане з накопиченням знань, їх осмисленням. Без глибокого аналізу тексту твору естетичні почуття старшокласника не можуть бути глибокими і стійкими. Самі лише емоції, що виникають під час читання, можуть виховувати читача сприйнятливою, але не досить глибокою. Необхідною умовою, що забезпечує повніший вплив літературного твору на школярів, є його аналіз, мета якого — осягнення художнього твору як виду мистецтва, орієнтація на авторську позицію щодо зображуваного, усвідомлення в ньому національного та загальнолюдського.

У контексті дослідження викликає інтерес думка В. Гладішева стосовно специфіки зарубіжної літератури як навчального предмету, що передбачає вихід на значно вищий (порівняно з вивченням рідної літератури) рівень культурологічної підготовки школярів, їхнього всебічного культурного розвитку. Це вимагає більш ґрунтовного, різноманітного залучення до уроків зарубіжної літератури культурологічного контексту, це залучення обов'язково повинно мати систематичний характер [4, с. 63]. Враховуючи значення культурологічного контексту для забезпечення ефективного вивчення зарубіжної літератури й кожного літературного твору, В. Гладішев висуває такі основні чинники: «специфіка художньої літератури як виду мистецтва; літературний твір і культурологічний контекст, у якому він виникає; роль, місце і можливості культурологічного контексту в процесі вивчення учнями літературного твору» [4, с. 64]. Концепція культурологічного контексту методиста прямо стосується виховання культурного читача, компетентного як у літературознавчому аспекті, так і в розумінні та поясненні національних і загальнолюдських цінностей.

У визначенні оптимальних умов формування ціннісних орієнтацій старшокласників спираємося на ідеї: розробки шкільного курсу «Зарубіжна література» у контексті сучасних літературознавчих, філософських та культурологічних концепцій (Є. Волощук, В. Гладішев, В. Звиняцьковський, Ю. Султанов, Б. Шалагінов); інноваційних форм викладання зарубіжної літератури (О. Ісаєва, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко, О. Куцевол, О. Ніколенко, В. Гладішев); в) діалогічної природи взаємодії культур (В. Доманський); г) технологізованого навчання літературного аналізу (А. Ситченко). Ці теоретичні засади дають змогу розробити ефективну методику формування ціннісних орієнтацій.

Методична думка в пошуках оптимального навчання і виховання на уроках зарубіжної літератури пропонує нині цікаві інноваційні проекти: інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованого навчання (С. Сафарян), сучасні наукові підходи до шкільного аналізу літературного твору, поширені в європейській освіті (Є. Волощук); контекстне вивчення художнього твору (В. Гладішев); концептуальні засади технології вивчення перекладної художньої літератури в загальноосвітніх школах (Ж. Клименко); взаємозв'язок елементів сучасних технологій навчання в процесі вивчення зарубіжної літератури (Л. Богдан); мультимедійні технології навчання (Н. Химера); інноваційні методи в опануванні літературних понять (К. Баліна); використання сугестивно-асоціативних технологій як шлях підвищення ефективності літературної освіти (О. Сутула); застосування комп'ютерних технологій (І. Довгінінська); формування в учнів інтерпретаційної свідомості (А. Вітченко) та ін. Автори новочасних методик, створених за останні роки, змінюють ставлення до учня-читача, визнаючи його суб'єктом пізнання на уроці літератури, ставлячи в центр своїх методичних концепцій. Учнєві надається право висловити оригінальну думку, він стає активним учасником пошуку істини під час вивчення зарубіжної літератури, а вчитель виконує роль організатора навчально-виховного процесу, готовий до співробітництва, співтворчості з учнями під час аналізу творів. Саме це дає підстави Н. Волошиній стверджувати, що література живе в духовному світі сучасної людини у складних органічних взаємозв'язках і взаємодії з іншими видами художньої та загальної культури, враженнями і асоціаціями, з іншими

потоками естетичного буття сучасності. Дитина пізнає світ через мистецтво. Своєрідність цього пізнання полягає в тому, що слово не лише відображає життя, яке можна реально побачити, сприйняти, а й переживання, почуття і прагнення. Через слово людина може досягнути багатогранності іншої особистості, її почуття й переживання. Тому у викладанні літератури особлива увага має бути приділена сприйманню художнього твору [3, с. 11]. Він, як свідчить практика, надає читачеві можливість через співпереживання героям та автору залучитися до цінностей культури, що вимагає від підростаючої особистості усвідомлення власної позиції, оцінки життєвих явищ, формування власного ставлення до позиції автора.

За таких обставин формується особистість, яка перш за все свідомо ставиться до ситуації, переконаливо доводить своє право на власне судження; формується вміння особистості зіставляти вміщені в художньому творі цінності із власним досвідом, що потрібно визнати найважливішою умовою ефективності формування ціннісних орієнтацій. Реалізується виховне значення шкільного вивчення зарубіжної літератури як мистецтва слова, що полягає у формуванні в учня естетичних потреб і естетичної культури, тобто прагнення і здатності індивідуально бачити і розуміти навколишній світ, здатності до діалогічних стосунків, формування ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф., *Навчання і виховання засобами літератури*, Київ 1973, 176 с.

2. Водовозов В.И., *Избранные педагогические сочинения*. Сост. В.С. Аранский, Москва 1986, 480 с.

3. Волошина Н.И., *Формування готовності майбутнього вчителя літератури до особистісно зорієнтованої професійної діяльності*, «Науковий вісник Миколаївського державного університету: Збірник наукових праць». Випуск 19: Педагогічні науки, Миколаїв 2007, с. 9–23.

4. Гладішев В.В., *Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури: Монографія*, Миколаїв 2006, 372 с.

5. *Державний стандарт базової і повної середньої освіти*, Київ 2004, 88 с.

6. Доманский В.А., *Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе: Учебное пособие*, Москва 2002, 368 с.

7. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України; головний редактор В.Г. Кремень, Київ 2008, 1040 с.

8. Кудряшов М.И., *Аналіз літературного твору та завдання розвитку учнів [у:] Література і виховання: Зб. матеріалів: Посібник для вчителя*. Упоряд. А.В. Іванченко, Н.П. Каменська, Київ 1989, с. 144–152.

9. Миропольська Н.Є., *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика*, Київ 2002, 204 с.

10. Мірошниченко Л.Ф., *Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підр. для студ.-філологів*, Київ 2000, 240 с.

11. Подольська Є.А., Лихвар В.Д., Погорілий Д.Є., *Кридитно-модульний курс культурології. Навчальний посібник*, Київ 2006, 368 с.

12. Семенов О., Базиль Л., *Становлення шкільної літературної освіти в Україні (на матеріалі літературних джерел 20–30-х рр. ХХ століття)*. Навчальний посібник, Київ 2006, 220 с.

13. Ситченко А.Л., *Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: Монографія*, Київ 2004, 304 с.

14. Стоюнин В.Я., *Избранные педагогические сочинения*. Сост. Г.Г. Савенок, Москва 1991, 368 с.



Ходить котик по лавочці

Кілька років тому, моя колега — Люба П'ятночко подарувала мені свою книжку *Ходить котик по лавочці (забави для наймолодших)*. Її видали 2007 р. львівські видавництва «Свічадо» і «Колесо». У 2011 р. появилось друге видання (вид. «Колесо»).

Люба П'ятночко (з дому Топорович) — родом з України. Вчителька і пластунка. Після переїзду до Польщі вчителювала в Пунктах навчання української мови у Венгожеві та Позезджу (Вармінсько-Мазурське воєводство). Працювала також етнографом в Музеї народної культури у Венгожеві. Пізніше замешкала у Варшаві.

Свого *Котика* пані Люба вклала у Польщі. Стільки в нас говориться, що рідного слова треба вчити від коліски... Пані Люба пропонує нам свою допомогу. Отже, дуже важливо: говорити до малятка українською, забавляти й співати. Діточки будуть відчувати теплу мелодіку мови, помаленьку почнуть розуміти нас, з часом стануть активними учасниками наших спільних забав. І котрогось дня — почнуть розмовляти. Всі хочемо, щоб розмовляли рідною... Так і буде.

У книжці багато цікавого. Авторка, крім віршків та текстів, дає також підказки, в який спосіб можемо гарно бавитися з дітьми. Подаю кілька прикладів:

ЛАДУСІ

Перекладаємо праву долоньку дитини на ліву, а потім ліву на праву, примовляючи:

- Ладусі, ладусі.
- А де були?
- У бабусі.
- А що їли?
- Кашку.

м. Гіжицько, Польща

- А що пили?
- Бражку.
- Кашку поїли,
Бражку попили,
На голову сіли.
Шу!

РАВЛИКУ-ПАВЛИКУ

- Равлику-Павлику,
Вистав ріжки. (1)
- Равлику-Павлику,
Вистав ніжки. (2)
- Равлику-Павлику,
Вистав голівку. (3)
- Равлик свою хатку має,
Нас до неї не пускає.
Цок! (4)

Кладемо на стіл один біля другого кулачки
1 — виставляємо вказівні пальці і ховаємо назад

- 2 — виставляємо всі пальці, крім великих
- 3 — виставляємо великі пальці
- 4 — швиденько затуляємо кулачки

ДИ-БИ-ДИ-БИ

Тримаємо дитину за ручки і вчимо ходити, говорючи:

- Ди-би-ди-би,
- Ди-би-би,
- Пішла баба по гриби,
- А дід — по опеньки,
- Дідо свої посушив,
- Бабині — сиренькі.

Пригадаймо зміст книжки:
Перші забави з немовлятами
Забави з ручками та пальчиками дитини
Масаж та прогладжування
Вправи з ручками та ніжками
Купання
Забави на колінах
Навчаємо ходити
Годування
Примовлянки-забавлянки
Коник
Ляля

Книжка пані Люби наповнена великою любов'ю до дітей, родини та Батьківщини. Думаю, варто прочитувати сьогодні слова самої авторки. У вступі до книжки вона розповіла багато цікавого. Послухайте:

«Ця книжечка має свою історію. Вона — наче відлуння мого дитинства. Більшість забав, вміщених в ній, це ті, в які бавилися зі мною мої батьки і бабусі. Деякі — мені ласкаво переповіли інші добрі люди. Вони також перейняли їх від своїх дідусів і бабусь, що завжди охоче доглядали і забавляли дітей та онуків. Багато з примовлянок добре знані, а є також і призабуті. Від давніх літ ці забави передавались від покоління до покоління, з родини в родину. Кожна мама, яка бавила ними свою дитину, щось змінювала, додавала, придумувала нові.

Я ніколи не вчила цих текстів напам'ять, просто їх знала і дуже швидко пригадала, коли сама стала мамою і бавилася зі своїми дітьми. Ці пісеньки і примовлянки допомагали мені забавити дитину, знайти емоційний контакт з нею і від пелюшок прививати любов до рідного — батьківського. Зрозуміло, що бавлячись з дитиною в „Ковалю”, я масую їй стопку, а коли промовляю віршик про Козуню, то масую вушко. І так можна розповідати про кожну забаву — віршик чи пісеньку. Часто до мене підходили молоді мами і просили навчити їх або записати для них якусь пісеньку чи віршик, що співали і розповідали мої донечки. Тому вважаю своїм обов'язком передати цю велику мудрість народну усім іншим дітям, а також їхнім мамам, щоб з радістю та користю проводили разом час, щоб навчилися наших давніх звичаїв і традицій та зберегли їх для наступних поколінь.

Отож, забави, зібрані в цій книжечці, — не тільки для дітей, але й для батьків, які будуть доглядати і забавляти свою малечу.

Книжка допоможе батькам максимально використати кожну хвилину під час пеленання,

купання, годування своєї дитини, для її фізичного та психологічного розвитку з перших днів народження. Адже малі діти безперервно вчаться. Те, що дорослим видається звичайним, а іноді смішним і нецікавим — для дітей є захоплюючим, допомагає їм пізнавати навколишній світ, вчитися чогось нового та щиро це все переживати. [...]

Забави згруповані тематично, відповідно до розвитку дитини. Згодом, коли ваші діти підростуть, ви зможете разом з ними читати цю книжку. Її герої — це Зайчики, Котики, Мишки, Лисички, хлопчики й дівчатка, а також інші персонажі, що теж люблять бавитися. Усі вони живуть в різних куточках нашої мальовничої України, тому одягнені у традиційний народний стрій, такий, який носили саме у їхньому регіоні. Ось, наприклад, жінка, що випікає бабку, мешкає на Поділлі, тому й одяг у неї відповідний, і піч така, яка була колись у кожній подільській хаті. Мишка, яка з'їла смачний книш, — лемкиня, а Киця-Миця — з Бойківщини. А якщо захочете завітати в гості до когось із персонажів, то на форзаці книжечки знайдете карту, вона допоможе вам відшукати потрібний регіон, а також героя, що там мешкає.

Уважні діточки зможуть на сторінках книжки роздивитися забавки, якими бавилися їх дідусі й бабусі, коли ще були малими. Разом із бабусею чи мамою маленька дівчинка може спробувати зробити для себе ляльку-мотанку, а хлопчик, якщо йому допоможе дідусь або тато, — змайструвати коника.

Читайте цю книжку, черпайте втіху та радість, щоб росли здоровими розумними ваші діти, щоб знали та берегли давні традиції і звичаї свого народу».

Люби П'ятночко — упорядниці книжки — нема вже з нами. У січні 2013 р., в молодому віці, відійшла у Вічність. Залишила по собі сердечну пам'ять та добрі діла. Була людиною творчою й активною. Свої глибокі знання про рідну культуру передавала дітям, вчителям та всім зацікавленим.

Книжка *Ходить котик по лавочці* видана дуже гарно. Прекрасні кольорові ілюстрації (автор — Оленка Гижа), добрий папір, тверда обкладинка. Сторінок 64.

Бажаю всім молодим мамам, щоб мали нагоду придбати цю цікаву, вартісну книжечку. Видання також стане у пригоді вихователям молодших груп у дошкільних виховних закладах.

Наталя Кідалова

**План-конспект уроку
з української літератури
в 6. класі з теми «Емма
Андієвська. Казка-притча
Говорюща риба. Принципи
толерантного ставлення
до інших, віри в чудеса,
вірності мріям, прагнення
гармонії зі світом»
(90 хвилин)**

Мета:

Ознайомитись з ознаками літературного жанру притча.

Визначити головну думку твору, виокремивши фантастичні елементи у казці-притчі.

Сформулювати власні висновки про твір та про його основні ідеї.

Усвідомити морально-етичні цінності, що допомагають бачити і розуміти красу і приваби світу, гармонійно і щасливо жити в ньому.

Розвивати творчі здібності та мисленнєві навички вищого рівня (за типологією Блума).

Виховувати соціально компетентну толерантну особистість.

Активні методи, техніки, стратегії:

Відстрочена відгадка

Займи позицію

Очікування

Метод ПРЕС

Взаємоопитування «Правильне питання — правильна відповідь»

Текстоцентричний аналіз твору

Діаграма Ейлера-Вена

Перегляд відеоролику (медіакомпонент)

Читання з помітками

Зміни позицію

Вправа «Валіза-м'ясорубка-кошик».

Ресурси:

Акваріум із золотою рибкою

Комп'ютер, мультимедійний екран/електронна презентація вчителя

учитель української мови та літератури
СШ № 23, спеціаліст вищої категорії
«учитель-методист»

Відеоролики

Акваріум (паперовий) та стікери-рибки

Текст «Як спілкуються риби?» (за кількістю учнів) /додаток 1/

Паперові зображення валізи, м'ясорубки, кошика.

Хід заняття

I. Організаційна частина уроку

1. Привітання /1 хвилини/

2. Мотивація навчальної діяльності («Відстрочена відгадка») /3 хвилини/

Учитель: Почнемо із загадки. Сьогодні у нас на уроці присутній гість. Уважно прослухайте і спробуйте відгадати, хто він. У цій коробці істота, яка може піднятися на висоту до шести метрів і пролетіти близько 400 метрів; її вага може сягати як 2 мг, так і 4500 кг; вона належить до істот, які існують на Землі вже більше 400 мільйонів років; деякі з подібних істот уміють виробляти струм напругою до 650 вольт; усі вони вміють позіхати, а саме наш гість — єдина істота, здатна бачити інфрачервоне й ультрафіолетове випромінювання.

(Учні відповідають, озвучують свої припущення. Учитель піднімає коробку — на столі акваріум із золотою рибкою всередині. На дошці учителем відкривається й оголошується частина теми уроку: Емма Андієвська. Казка-притча Говорюща риба...).

II. Евокація (актуалізація знань учнів)

1. Тестування /3 хвилини/

1. З яким містом пов'язане раннє дитинство Емми Андієвської?

- А) з Донецьком;
- Б) з Києвом;
- В) з Парижем.

2. Яким чином батьки маленької Емми намагались виховати її, щоб була панською дитиною?

- А) навчали дівчинку балету;
- Б) добирали няньок зі справжнім російським акцентом;
- В) обмежували спілкування дівчини з іншими дітьми.

3. Де зараз мешкає Емма Андієвська?

- А) в США;
- Б) у Франції;
- В) у Німеччині.

4. Які істоти є незмінними героями картин Емми Андієвської?

- А) метелики-слони;
- Б) цвіркуни-леви;
- В) комахи-бегемоти.

5. З чого складалося велике місто, у яке потрапив пастушок (*Казка про ян*)?

- А) з вузьких довгих веж;
- Б) з проваль;
- В) з цегляних будиночків.

6. Чим харчуються яяни (*Казка про ян*)?

- А) добрими справами;
- Б) медом і квітковим пилком;
- В) власним «я».

7. Скільки брам було у місті яан (*Казка про ян*)?

- А) 5;
- Б) 7;
- В) 3.

8. За допомогою чого пастушок відчинив браму («Казка про ян»)?

- А) за допомогою самоцвітів;
- Б) вимовивши слово «ти»;
- В) він звів найвищу у місті вежу.

9. На що перетворився дідусь?

- А) на золоті монети;
- Б) на самоцвіти;
- В) на каміння.

10. За жанром «Казка про ян» Емми Андієвської є:

- А) казкою-притчею;
- Б) казкою-байкою;
- В) казкою-легендою.

2. «Займи позицію» /3 хвилини/

Учитель: Перед вами три твердження, три позиції:



Мені подобається бути таким, як усі.



Мені подобається відрізнятись від усіх, бути унікальним.



Я вважаю, що усі повинні бути різними.

Визначте власну позицію та займіть місце біля відповідного плаката. За допомогою методу ПРЕС доведіть свою думку чотирма реченнями. Хто бажає зробити це вголос?

3. Висловлювання власної думки за методом ПРЕС /5 хвилин/

Деякі учнів за бажанням обґрунтовують власну позицію за методом ПРЕС. (На дошці схема «Метод ПРЕС»):

Позиція: почніть зі слів «Я вважаю, що...» та висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає ваша точка зору.

Обґрунтування: починаючи словами «...тому, що...», наведіть причину появи цієї

думки, тобто пояснить, на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції.

Приклад: продовжуйте висловлювання словом «...наприклад...» та наведіть факти, дані, що підтверджують вашу позицію.

Висновки: узагальніть свою думку «Отже (тому), я вважаю...» і зробіть висновок).

(Декілька учнів з різними позиціями висловлюються).

Учитель: Так, ми поговоримо сьогодні про різноманітність і подібність, з'ясуємо, важко чи легко бути іншим, а ще торкнемось нашої улюбленої теми чудес.

4. Оголошення теми уроку /1 хвилина/

Учитель відкриває другу частину теми на дошці: Тема уроку — «Емма Андієвська. Казка-притча *Говорюща риба*. Принципи толерантного ставлення до інших, віри в чудеса, вірності мріям, прагнення гармонії зі світом».

5. Очікування учнів /3 хвилини/

Учитель: Знаючи і розуміючи тему уроку, напишіть на стікерах-рибках коротко, чого ви очікуєте від заняття, та прикріпіть їх на акваріум.

(Діти пишуть та озвучують свої очікування, прикріплюючи стікери на зображення акваріума, що знаходиться на дошці).

На основі очікувань учнів учитель формулює мету уроку.

6. Оголошення мети уроку /1 хвилина/

Учитель: на основі ваших очікувань мені залишається лише сформулювати мету нашого уроку:

Ознайомитись з ознаками літературного жанру притча.

Визначити головну думку твору, виокремивши фантастичні елементи у казці-притчі.

Сформулювати власні висновки про твір та про його основні ідеї.

Усвідомити морально-етичні цінності, що допомагають бачити і розуміти красу і приваби світу, гармонійно і щасливо жити в ньому.

Виховувати толерантне ставлення до інших, уміння дивуватися, віру в чудеса.

Розвивати уяву, фантазію, творчі здібності.

III. Основна частина

I. Заповнення діаграми Ейлера-Вена /5 хвилин/

Учитель: Порівняйте притчу та казку — що відмінного і що спільного вони мають. (Учні з місця висловлюються — три учні працюють біля дошки, заповнюючи кола).

Притча	Спільне	Казка
стисла оповідь; повчальна ідея яскраво виражена; алегоричний твір; містить мораль.	короткий твір; містить повчання; прозова оповідь.	більш об'ємна; повчальна ідея прихована; багатоепізодний сюжет; перемога добра над злом.

2. Текстоцентричний аналіз твору

2.1. Взаємопитування «Правильне питання — правильна відповідь» (фронтальна робота) /7 хвилин/

Учні ставлять один одному запитання за містом твору *Говорюща риба*, який вони прочитали вдома. Питання можна диференціювати на репродуктивні і продуктивні. Репродуктивні відтворюють фактичну інформацію (що? хто?

де? коли? звідки? куди? де? тощо). Продуктивні запитання передбачають розвиток навичок мислення високого рівня (аналіз — синтез — оцінювання), висловлення власної думки (як? чому? з якої причини? з якою метою? для чого? тощо). Учні самостійно роблять нотатки, підраховуючи набрані бали за постановку запитань та відповіді на них.

Вид діяльності	Репродуктивні	Продуктивні
	Кількість балів	
Запитання	1	1,5
Відповідь	1	2

2.2. Опитування «Бумеранг» /10 хвилин/

Учитель:

З чим порівнюється здатність риби говорити? (з дитячою хворобою)

Чому балакуща риба покинула родину і попливла шукати іншого табуна? (їй було боляче спостерігати, як батьків убиває неслава)

Як сприймали говорющу рибу риби, що зустрічались їй на дорозі? Чому? (мовчки затулялись плавниками й тікали)

Як сприймали нове у підводному царстві? Як ви сприймаєте нове? А ваші друзі, батьки? А як балакуща риба ставилась до нового, коли потрапила на берег?

Що таке стереотип? (**Стереотип** (від дав.-грець. *στερεός* — твердий, об'ємний і *τύπος* — «відбиток») — у друкарській справі стереотип — монолітна друкована форма, копія з типографського набору, що використовується для друкарських машин. *Стереотип* — усталене ставлення до подій, вироблене на основі порівняння їх з внутрішніми ідеалами).

Які стереотипи існували у риб'ячому світі?

З ким подружилась риба? Що їх об'єднувало?

Хто помітив першим рибу, коли вона завітала в гості до рибалки?

Чому жінка не почула говорючої риби? (*так багато говорила сама, що не почула, як біля неї риба говорить*). Важливо не просто слухати, а чути.

Відмінності — всередині. Балакуща риба відрізнялася від інших тільки голосом, без якого вона стала такою, як і решта її братів й сестер.

Кого шкода вам: риби, рибалки, жінки? Поясніть, чому?

Як ви розумієте слова: «Та вмирати, за все життя не почувши голосу риби, — це справді найгірше, що може трапитися людині»?

З ким ви можете порівняти головного персонажа твору *Говорюча риба*? За якими ознаками? (*Анна «Кольорові миші» Л. Костенко, Павлик «Маленький горбань» С. Черкасенка*).

2.3. Виразне читання

Учні виразно читають уривок на вибір учителя або той, що сподобався найбільше/здався найцікавішим/вразив.

Фізкультхвилинка /3 хвилини/

Учні об'єднуються у групи по троє і створюють фігури. Двоє з кожної трійці беруться за руки й формують невеличке коло — це «озеро». Третій учень — «риба», пригинаючись, потрапляє всередину «озера». Руки захищають «рибу» від зовнішнього світу. Ведучий стоїть в центрі, його завдання — сказати «озеро», «риба» або «цунамі». Якщо ведучий говорить «озеро», то гравці, що створювали озеро, піднімають руки, випускають свою «рибу» й намагаються знайти собі іншу «рибу», пересуваючись по класу. Якщо ведучий говорить «риба», то всі «риби» випливають з «озер» і шукають собі нові «озера». У цей момент усі учні, які зображують «озера», мають підняти руки вгору, щоб «риби» змогли запливти. Якщо ведучий говорить «цунамі», усі «озера» зникають, тобто учні

роз'єднують руки і шукають інших партнерів для створення нового «озера» і «риби» в ньому. Ведучий може у будь-який момент включитися в гру й стати «озером» або «рибою». Гравець, який залишається один, стає в центр і веде гру далі.

4. Медіакомпонент. Робота з відеороликом мультфільму «Гидке каченя» /15 хвилин/

Учням пропонується переглянути уривки з мультфільму «Гидке каченя»: <http://www.youtube.com/watch?v=X6wpmHunB00> та обговорити відповіді на запитання до них.



Уривок № 1

02:20–02:52

1. Доберіть синоніми до слова «інший».

2. Яке твердження ви поділяєте:

— «Бути іншим, не схожим на більшість — це погано»

— «Бути іншим, не схожим на більшість — це добре»? Обґрунтуйте свою думку.

3. Проаналізуйте, як часто ви/оточуючі вас люди оцінюєте/оцінюють людей та ситуації, базуючись на перших враженнях.

4. Чому думка більшості завжди переважає? Адже той, хто у меншості, може мати кращий варіант вирішення певної проблеми, вірну відповідь, раціональну пропозицію тощо.

5. Результати експерименту

Три учні отримали випереджаюче завдання: за домовленістю з учителями інших предметів один мав провести попередній урок із зав'язаними очима, один — із берушами в ушах, а третій — мовчки три уроки поспіль. Учителю запрошує цих учнів поділитися враженнями від експерименту:

— Як ви почувалися?

— Чи було вам зрозуміло, про що йшла мова на уроці? Яким чином?

— Чи сподобалось вам? Чому?



Перегляд уривку мультфільму № 2

02:54–04:50

1. Чи намагаєтесь Ви примірювати на себе позицію інших? Як часто? Чи необхідно це взагалі робити?

2. Чи доводилось вам спостерігати дію «ефекту наговпу» у шкільному житті? Наведіть приклади.

3. Чи важливо передивлятися власне розуміння дій, вчинків інших людей перед тим, як вносити остаточне судження про них?

Питання для обговорення:

— Чи важко, на вашу думку, учням з особливими освітніми потребами у традиційній школі? Як вирішити цю проблему?

6. Читання з помітками (метод ПОМІЧ — Помітки для Оптимізації Методики Інтерактивного Читання) /7 хвилин/

6.1. Читання тексту індивідуально

(Учні читаючи тексти /додаток № 1/, роблять на берегах помітки: «V» — знаю, «-» — суперечить моїм уявленням, «?» — хочу дізнатися більше, «+» — нове, ☺ — найцікавіше).

6.2. Спільне заповнення маркувальної таблиці на дошці

V	?	+
Знаю	Хочу дізнатися	Дізнався нове
1	3	2
...

7. Медіа компонент /3 хвилини/

Учитель: Виявляється, говорюча риба — не фантазія, не мрія, а реальність!

Прослуховування «розмов» дельфінів (2 хвилини): http://www.youtube.com/watch?v=KNNLBr_MdlA.

Перегляд ролика з «розмовляючим» дельфіном (40 секунд): <http://www.youtube.com/watch?v=Za-4ZFoKvAE>.

Учитель: Отже, «дивовижне — поруч», треба тільки вміти помічати це. Адже чудеса відбуваються лише з тими, хто вірить у них! Наскільки часто зустрічаєтесь з ними ви, ми зараз і перевіримо.

8. Вправа «Мережа чудес» /10 хвилин/

Учні створюють коло. Учитель пояснює, що вони мають побудувати мережу чудес. Яких? Таких, що знаходяться поруч, треба тільки бути уважнішим! Вправа починається, учитель бере в руки клубочок ниток і називає диво, що можна спостерігати у житті, і пояснює, чому саме це є дивом, наприклад, «гарбузова насінина, тому що вона з того самого гарбуза, який перетворився на карету для Попелюшки». Зробивши петлю з нитки на пальці, учитель кидає клубок комусь з учнів, які стоять по інший бік кола. Учень ловить, і нитка створює між школярами першу пряму лінію. Тепер учень, який спіймав клубок, має назвати чудо, пов'язане у будь-який спосіб з гарбузовою насіниною, наприклад, «паросток, який пробивається з-під землі, коли саджаєш насіння — адже це справжнє диво!» У той же час він кидає клубок, зробивши петлю на пальці, третьому учневі з протилежного боку кола. Продовжуйте гру, перекидаючи клубок з одного боку кола в іншу, поки у вас не вийде мережа з багатьох перехрещених ліній, яка є «Мережею чудес». Зверніть увагу дітей на те, як багато у повсякденному житті

дивовижних речей, подій, явищ, треба тільки вміти побачити та відчути їх! А ще необхідно розвивати увагу, фантазію, уяву. Після цього візьміть ножиці і запитайте, що може зашкодити цій мережі чудес (наприклад, метушня, поспіх, сум, хвороба, гнів, розпач тощо). Після кожного наведеного приклада учитель має розрізати по одній нитці у мережі. Що ви відчували при вигляді мережі, яка поступово зникала? Що можна зробити, щоб зберегти чудеса у житті?

IV. Рефлексія діяльності, підбиття підсумків «Зміни позицію» /5 хвилин/

Учитель: Перед вами знову три твердження, три позиції, які вам були запропоновані на початку уроку:



Мені подобається бути таким, як усі.



Мені подобається відрізнятись від усіх, бути унікальним.



Я вважаю, що усі повинні бути різними.

Визначте власну позицію на кінець уроку та займіть місце біля відповідного плаката. Можливо, хтось з учасників змінив свою думку

порівняно з початком уроку і хоче перейти до іншого плаката. Причину переходу варто обґрунтувати.

Учитель надає можливість висловитись тим учням, які змінили думку.

2. Підбиття підсумків /3 хвилини/

Учитель: Прекрасно! Сьогодні я відпочивала, працювали ви! А тепер час подивитися на наш акваріум — які очікування-рибки переросли акваріум, тобто справдилися, і їх час випускати в море, а які — не справдились, яким очікуванням треба залишитись, над чим ще треба працювати? (Робота з акваріумом).

Учитель:

Сьогодні ми, по-перше, визначили головну думку твору, виокремивши фантастичні елементи у казці-притчі, та сформулювали власні висновки про твір та про його основні ідеї;

По-друге, ми розвивали творчі здібності та навички продуктивного мислення;

По-третє, переконались, наскільки важливо толерантно ставитися до інших, вірити в чудеса, бути вірним мріям та прагнути гармонії зі світом.

Отже, мету уроку досягнуто у повній мірі.

3. Оцінювання

4. Валіза–м'ясорубка–кошик /2 хвилини/

Учитель: На дошці ви бачите валізу, м'ясорубку та кошик, напишіть на стікерах і прикріпіть до валізи, що вам сподобалось на сьогоднішньому уроці, було корисним, що ви візьмете з собою; до м'ясорубки причепіть те, що стало вам у нагоді, але ще потребує подальшого опрацювання, поглиблення знань; в кошик — те, що здалось вам зайвим та нецікавим, непотрібним. *(Діти виконують)*

V. Домашнє завдання

Домашнє завдання буде незвичайним, ми пограємо в гру «Таємний друг». На паперових стрічках написані ваші прізвища та імена, я пропоную вам наосліп обрати собі «таємного друга». Суть гри полягає у тому, щоб протягом тижня (до наступного уроку української літератури) приділяти максимальну увагу своєму «таємному другові» (подарунки, компліменти, записки, листівки, сюрпризи тощо). Але робити це так, щоб він не здогадався, від кого саме ця увага. На наступному уроці ви спробуєте відгадати свого «таємного друга».

ДОДАТОК 1

Як спілкуються риби?

Є причина, чому люди у воді не чують риб'ячих розмов — у воді найкраще поширюється ультразвук, а його частота лежить за межами людського сприйняття. Не дарма ж його використовують в приладах для вимірювання глибини — ехолотах, та й дельфіни активно його використовують не тільки для спілкування, але і з метою навігації. Таким чином, доказів того, що риби завжди мовчать, немає! А чи є зворотні докази того, що вони спілкуються між собою?

Як не дивно, але це вже давно доведений факт. Риби спілкуються між собою не тільки жестами, запахами, забарвленням, але і звуками, як і всі інші тварини. Вчені давно вивчають це явище, і прийшли до висновку, що мовчазних риб просто не буває. Одного разу вчені випробували нові конструкції підводних мікрофонів — гідрофони. Те, що виявилось під час цих випробувань, змусило вчених засумніватися, чи справді морські мешканці такі мовчазні.

Ледь тільки прилади були опущені в глибину океану, як у навушниках почувся справжній хор найнеймовірніших звуків: писк і гарчання, рохкання і свист, каркання і скрегіт. Пізніше виявилось, що це розмовляють між собою риби.

Вченим навіть вдалося встановити, хто з морських мешканців як розмовляє.

Так, чорноморська ставрида гавкає, як собака, а звуки, яка видає кефаль, схожі на цокання кінських копит. Морський минь гурчить і хрюкає, а карасі, коропи і сазани, захоплюючи їжу, прицмокують. Морський коник клацає. В'юн і вугор пищать. Азовський бичок гарчить. Африканський лускатик нявкає, наче кішка. Білуга випускає гучне важке зітхання, що нагадує ревіння. А ще білуги свистять і сичать.

По-своєму розмовляють і краби, і креветки, і різні молюски, які в незліченній кількості живуть на морському дні. Наприклад, рожева креветка тріщить, омари скриплять, потираючи вусиками про панцир. А ось голос креветки альфеус нагадує звук корка, що вилітає з пляшки.

Що ж повідомляють один одному морські мешканці? Вчені встановили, що риби «обговорюють» між собою в основному п'ять головних проблем: подають один одному сигнали про те, де знаходиться їжа; попереджають про небезпеку; про те, що являє собою те місце, де вони знаходяться в даний час; про напрямок руху, а крім того, самці і самки подають один одному особливі сигнали під час нересту.

Наталя Кідалова

План-конспект уроку-гри в шахи з української літератури в 7. класі з теми «Михайло Стельмах. Поетичне сприймання світу в поезіях Березень, Я став би птицею, коли б...»



Мета:

- Визначити тему та головну ідею творів;
- З'ясувати роль художніх засобів у поезіях *Березень, Я став би птицею, коли б...*;
- Відчутти любов до природи і світу;
- Розвивати фантазію, уяву, творчі здібності та мисленнєві навички вищого рівня (за типологією Блума);
- Виховувати соціально компетентну особистість.
- Активні методики, техніки, стратегії:
- Градуйована загадка
- Гра в шахи
- Очікування
- Літературознавчий диктант
- Робота в парах
- Лінгвостилістичний аналіз творів
- Текстоцентричний аналіз творів
- Вправа на енергопотенціал
- Хвилина творчості

учитель української мови та літератури
СШ № 23, спеціаліст вищої категорії,
«учитель-методист»

Ресурси:

- Велика настінна магнітна шахова дошка з магнітними фігурами
- Постер-шахівниця для очікувань
- Два комплекти стікерів (за кількістю учнів): паперові фігури шахових пішаків та фігури шахових королів
- Таблиця для лінгвостилістичного аналізу
- Кольоровий папір (за кількістю учнів), паперові стікери в формі якорів (по 3 на учня) та трикутних вітрил (по 3 на учня)
- Білі та червоні нитки
- Палиці для фізкультхвилинки (за кількістю учнів).

Хід уроку

I. Організаційна частина уроку

1. Привітання

2. Мотивація навчальної діяльності. Прийдом «Градуйована загадка»

Учитель виголошує по одній підказці, поки діти не здогадаються, що приховано у загадці:

Це має індійське коріння, серед далеких пращурів цього поняття — чатуранга та шатрандж.

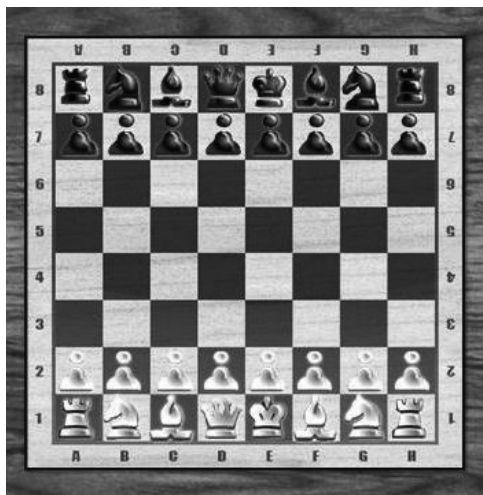
В Україні це відоме з X–XI ст., а принесено було зі Сходу. Це було знайдено в археологічних розкопках Вишгорода, Києва, Турова, у Чорній Могилі біля Чернігова. В усній словесності, зокрема легендах, згадується, що це було популярно за часів Київської Русі.

У Західній Європі католицька церква спробувала заборонити це, проте через шалену популярність змушена була дозволити.

Це поєднує в собі елементи мистецтва (уяви), науки (логічно-точний розрахунок) і спорту.

Слон і кінь є складовими частинами цього явища.

Має 32 фігури і 64 чорно-білі клітини.
(Шахи)

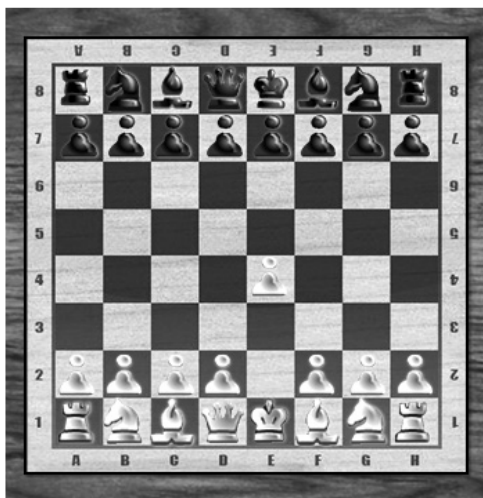


3. Оголошення теми та мети уроку

Учитель: Так, це дійсно шахи. За влучним висловом Льюїса Керролла «Увесь цей світ — шахи. Це одна велика-превелика партія». І сьогодні ми з вами не просто зіграємо в шахи, наш урок української літератури проходить у вигляді шахової партії. Тема уроку: «Михайло Стельмах. Поетичне сприймання світу в поезіях *Березень*, *Я став би птицею, коли б...*». Зверніть увагу на ключові слова теми (діти озвучують: поетичне сприймання, поезії).

Запрошую до шахівниці, білими гратимемо ви, а чорними — я. Ваш хід — знаючи тему, озвучте свої очікування від уроку.

(Учні пишуть на паперових фігурках шахових пішаків свої очікування, прикріплюють до дошки та озвучують їх. Один учень пересуває білу фігуру на великій магнітній шахівниці — e2-e4).



Учитель: на основі ваших очікувань я можу сформулювати мету нашого уроку:

Уміти виразно читати й коментувати вірші письменника;

Уміти визначити головну ідею твору, з'ясувати роль художніх засобів у поезіях *Березень*, *Я став би птицею, коли б...*;

Відчутти любов до природи і світу;

Розвивати фантазію, уяву, творче мислення;

Отримати задоволення від уроку!

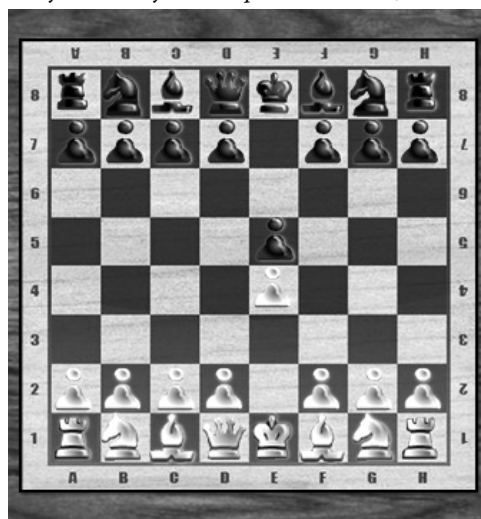
II. Евокація (актуалізація знань учнів)

(Два учні отримують випереджаюче завдання створити партитуру до віршів М. Стельмаха «Березень», «Я став би птицею, коли б...»)

1. Літературознавчий диктант

1.1. Написання диктанту учнями

(Учитель ходить чорною фігурою e7-e5/ — диктує визначення літературознавчих термінів, учні записують терміни в зошит).



1) Повторення приголосних звуків.

2) Повторення голосних звуків.

3) Художнє означення.

4) Художній вислів, у якому один предмет чи явище зіставляється з іншим, чимось на нього подібним.

5) Приховане порівняння, побудоване на подібності або контрасті явищ, у якому слова «як», «начебто», «немов» відсутні, але припускаються.

6) Уособлення; перенесення ознак живого предмета на неживий.

7) Заміна частини цілим або навпаки.

8) Незвичайний порядок слів.

9) Єдинопочаток.

10) Повторення однакових слів, звукосполучень, словосполучень наприкінці віршових рядків, строф, фраз.

11) Своєрідне угруповання визначень або за наростанням, або за ослабленням експресивно-емоційної сили.

12) Протиставлення протилежних понять, явищ, предметів, людських характерів тощо.

1.2. Взаємоперевірка в парах

(Один учень перевіряє вголос — ходить білою фігурою, інші діти обмінюються зошитами та перевіряють роботи один одного) /g1–h3/.



- 1) Алітерація
- 2) Асонанс
- 3) Епітет
- 4) Порівняння
- 5) Мегафора
- 6) Персоніфікація
- 7) Метонімія
- 8) Інверсія
- 9) Анафора
- 10) Епіфора
- 11) Градація
- 12) Антитеза

2. Текстосцентрична робота

2.1. Складання партитури поезій

Учитель ходить чорною фігурою і пояснює свій хід: два учні отримали завдання розписати партитуру для віршів М. Стельмаха Березень, Я став би птицею, коли б... /b8–c6/.



Учні-автори партитур ходять білою фігурою та передають листочки вчителю /f1–c4/.



Учитель ходить чорною фігурою: прошу прочитати поезії виразно за підготовленими вашими однокласниками партитурами /f8–c5/.



2.2. Виразне читання поезій

Учень ходить білою фігурою — виразно читає вірш /c2–c3/.



БЕРЕЗЕНЬ

Звелися ріки і лугами
 Блакитно простягають путь,
 А в небі хмари лебедями
 Із ополонки воду п'ють.

Гаї спинились над водою
 І тихо входять в клекіт рік,
 І хмелем бродить під корою
 В березах чистий, свіжий сік.

Налита сонцем і вітрами,
 Хлюпоче веслами весна,
 І піднімає буйні трави
 Земля хмільна і запашна.

В ці дні бажаєш світ щасливий
 Черпнути відрами до дна.
 І сміло сіяти на ниви
 Багатство ярого зерна.

Я СТАВ БИ ПТИЦЕЮ, КОЛИ Б...

Я став би птицею, коли б
 Не жив на світі чорний хліб,
 Коли б на світі не жило
 Столапе зло.
 Його крило
 Над світом атом тягне тінню
 І смерть б'є жалом воскресіння,
 Вповзає в перса матерів...
 О скорб моя, любов і гнів!
 Ви якорями, далєбі,
 Навік до грішної землі
 Припнули, гордого, мене.
 Хай хтось злобу і долар жне,
 Я нерозщеплену любов
 В поля, в серця посію знов,
 Посію в роси хліб з руки
 І підіпру хиткі роки
 Грудьми, руками чи плечем, —
 Земних не мало в мене справ,
 Тому і став я сіячем,
 Тому я птицею не став!

III. Основна частина. Розвиток літературознавчої та комунікативної компетентності учнів

1. Бесіда за змістом творів

Учитель ставить запитання учням (ходить чорними c8–e7):



1) Назвіть тему твору

Березень — змалювання природи у березні, показ настрою природи, коли весняна земля готова вибухнути свіжістю і буянням зелені та цвіту напередодні кохання і щастя, добра і щедрості.

Я став би птицею, коли б... — зображення виру життя, що складається з добра і зла, та ролі людини в ньому.

2) Яка основна думка/ідея твору?

Березень — оптимістичне ствердження краси природи та відчуття особистого щастя, яке нерозривно пов'язане з добробутом та духовним багатством навколишнього світу.

Я став би птицею, коли б... — утвердження доленості вчинків кожної людини, що може вплинути на загальну ситуацію у світі.

3) Назвіть образи твору

Березень: природа (ріки, хмари, гаї, земля, весна), ліричний герой.

Я став би птицею, коли б...: ліричний герой, зло.

(Відповіді учнів: хід білими — d2–d4).



2. Аналіз образів-символів

Учитель: Ви правильно визначили образи поезії Я став би птицею, коли б... Хочу наголосити, що композиційно вірш побудовано на протиставленні явищ, почуттів, дій, образів. Спробуйте знайти їх та провести паралель (Учитель ходить чорними — f7–f6):



(Учні відповідають, у процесі бесіди заповнюється таблиця):

Біле, «+»	Чорне, «-»
Добро	Стоlane зло
Птиця!!!	Чорний хліб
Світ	Тінь
Воскресіння	Смерть
Матері	Атом
Любов	Злоба, долар, гнів, скорб
Поля	Гришна земля
Серця	Жало
Крила	Якір
Сіяч	Птиця!!!
Сіяти, давати, дарувати	Жати, брати

Запитання до учнів:

Чому образ птиця вжито двічі: у першому випадку як протилежність до чорного хліба (+), а в другому випадку як противага поняттю «сіяч» (-)? (Образ птаха є двозначним: по-перше, він асоціюється з небом, злетом, мрією; по-друге, може виступати в ролі легковажної, байдужої істоти, що не переймається «земними» проблемами).

Чи справді наше життя, наш світ є чорно-білим? (чорне-біле: зима, шахи, кіт, панда, зебра, доміно, фотоплівка, Ін-ян) (Відповіді дітей).

Учитель: Усе життя ґрунтується на протиставленні, на єдності протилежностей. Так, давній символ дуалізму Ін-Ян представляє одне ціле, що складається з двох протилежностей: чорного та білого, жіночого та чоловічого, добра та зла, людських чеснот та недоліків. При цьому на чорній половині кола розташовано білу крапку, а на білій — чорну, тобто кожне з протилежних начал містить у собі потенціал іншого. Крапка символізує те, що дана якість для цієї половини не є домінантною, вона тільки окреслена, проте потенційно присутня завжди. Отже, добро містить у собі зло, а без темряви не існувало б світло.

Як зробити чорно-білий світ кольоровим? (Відповіді учнів).

До речі, Ісак Ньютон вважав, що у світі існує лише два кольори: чорний та білий. Чорний — це відсутність кольору, а білий — усі кольори одночасно. Дійсно, білий колір містить усі кольори спектра. І це дійсно так. (Фізичний експеримент з білим диском).

Учитель: Що означає поняття символ? (Символ (з грецької знак) — умовне позначення предмета, поняття або явища; художній образ, що умовно відтворює усталену думку, ідею, почуття). Хочу звернути вашу увагу на протиставлення «крила-якір». На чому воно ґрунтується? Що символізують крила? Якір? (Відповіді учнів). Так, крила означають духовність, розум, багатство думки, емоційне, духовне піднесення, прагнення до вищого. До речі, в українській мові існує багато фразеологізмів з лексемою крила. Поясніть їх значення:

виростають крила (хто-небудь відчуває прилив сили, енергії, натхнення);

давати крила (викликати піднесеність, натхнення, почуття впевненості у своїх силах);

обпалити собі крила (зазнати невдачі; не досягти чогось бажаного);

обламати крила (позбавити високих прагнень, мрій, змусити коритись);

опустити крила (втрапити впевненість у собі, примиритись з чимось);

підрізати крила (підірвати міць, знесли-ти когось, позбавити віри у свої сили);

розправляти крила (виявляти свої сили, здібності, всебічно розвиватись);

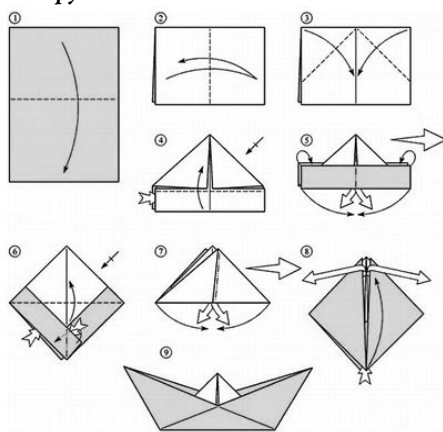
чути крила за плечима (бути сповненим натхнення, духовного піднесення).

Крила — це своєрідні вітрила, які допомагають рухатись вперед. У той же час, якорі — це те, що заважає, зупиняє, тягне на дно.

3. Хвилина творчості «Паперовий човен»

Учитель: Пропоную побудувати кораблі долі, кораблі мрії. Перед вами різнокольорові аркуші паперу, з яких ви виготовите човники. (Учень демонструє, як скласти паперовий човник.)

Учень: Спочатку потрібно покласти на тверду поверхню прямокутний аркуш і скласти його навпіл. Далі загнемо верхні кути під прямим кутом до центра. Знизу потрібно підігнути наверх вільні краї нашого аркуша з 2-х сторін. Кути країв потрібно загнути всередину. Потім необхідно звести протилежні кути в трикутник, що вийшов. Перед нами квадрат. Нову лінію згину потрібно закріпити. Далі нижні кути із двох сторін до верхнього кута, для того щоб вийшов трикутник. У нього зведемо протилежні кути один до одного, і в нас вийшов квадрат. Розводимо фігуру, що вийшла, за верхні кути убік, і одержуємо довгоочікуваний корабель із паперу.



(Учитель, спостерігаючи за роботою учнів, прикріплює до дитячих човників по декілька якорів.)

Учитель: Настав час пускати ваші човни на воду, проте вони навряд чи вирушать у путь — забагато якорів, що заважатимуть їм рухатись. Дайте найменування своїм якорям, назвіть, що саме стає вам на заваді на шляху до здійснення мрії, і позбавтесь цього назавжди.

(Діти висловлюються за бажанням. У ролі якорів можуть виступати лень, нерішучість, відсутність мети, зневіра, розчарування, суперечки з друзями, дратівливість тощо).

А що допоможе рухатись нашим човнам? Так, вітрила — своєрідні корабельні крила. Що може виступати вітрилами?

(Учні підписують три-п'ять папірців трикутної форми, за бажанням озвучують та прикріплюють на свої човни. Це може бути цілеспрямованість, впевненість, відповідальність, творчість, активність, знання, дружба, поради батьків, досвід, посмішки тощо).

Наша флотилія готова до великого плавання до здійснення мрії!

4. Фізкультурхвилинка. Вправа на енергопотенціал «Крила»

Учитель: Стоячи з ногами на ширині плечей візьміть палицю/ремінь двома руками зверху. Руки внизу також на ширині плечей, палиця/ремінь торкається стегон. За командою розтягніть її у протилежні боки з максимальними зусиллями.

Розтягуйте рівно 60 секунд. Потім зупиняємось, розтискаємо пальці, відпускаємо палицю і розслаблюємо руки.

Руки вільно опускаються донизу, очі можна заплющити, розслабити тіло і перетворитися на спостерігача за самим собою. Що відбувається?...

...Як не дивно, але ваші руки перетворились на крила!

(N.B. для вчителів: Уперше з цим феноменом зіштовхнувся в середині минулого століття академік Олексій Ухтомський, читаючи лекцію з фізіології. Мова йде про особливу властивість людини — тонічну активність м'язів. Саме це дозволяє виміряти рівень енергопотенціалу. Варто підкреслити, що енергопотенціал універсальний і саме тому його наявність визначає здатність до дії і фізичної, і розумової. Поняття «енергія» більше двох тисяч років тому створив Аристотель, визначивши його в трактаті «Про душу». Дотепер воно не повернулось у сферу психології, і це при тому, що енергія є необхідною умовою переходу від можливості дії до дійсності.)

Цим випробуванням ми вимірюємо три речі: працездатність, міру здоров'я людини і рівень здатності до розвитку. Вимірювати — це означає порівнювати із стандартною одиницею міри. Встановлено, що 60 секунд м'язової роботи — оптимальний індикатор енергопотенціалу. За цей час включаються всі три механізми обміну енергією й інформацією в нашому організмі. Фофогенний,

який працює на високоенергетичних сполуках перші 6 секунд. Гліколітичний, який використовує вуглеводне пальне впродовж 30–40 секунд після початку роботи. Потім неминуче включається окислювальний механізм енергозабезпечення від розщеплення жирів і жирних кислот.

1. Стоячи з ногами на ширині плечей взяти палицю двома руками зверху. Руки внизу також на ширині плечей, палиця торкається стегон. За командою розтягуємо її у протилежні боки з максимальними зусиллями.

2. Розтягуємо рівно 60 секунд. Потім зупиняємось, розтискаємо пальці, відпускаємо палицю і розслаблюємо руки.

3. Руки вільно опускаються донизу, очі можна заплющити, розслабити тіло і перетворитися на спостерігача за самим собою.

Після закінчення випробування руки на мить опускаються донизу, а потім ви можете відчувати, що вони стають все легшими і піднімаються через боки догори. При цьому ви відчуватимете здивування і піднесення — це керує рухом рук смисловий образ, створений завданням, посилений накопиченою тілом вільною енергією. Індикатором вашого стану є, по-перше, амплітуда підйому рук і, по-друге, час утримання рук тоничною активністю.

1 — руки піднімаються й утримуються в позі «руки догори» більше ніж 1 хвилина 30 секунд. Це оптимальний стан, за якого ваш творчий механізм може працювати у повну силу.

2 — руки зупиняються на рівні плечей і утримуються в межах 60 секунд. Це стан енергетичної норми. Це непогано, але щось обмежує ваш творчий ріст, і мудрість тіла не може ввімкнутися на повну.

3 — руки не піднімаються до рівня плечей і утримуються менше 60 секунд. Це прикордонний стан. Це не фатально, але скоріше за все у вас утома або хронічна перевтома. Зазвичай це результат впливу стресорів і депресантів. Гармонія тіла порушується, втрачається працездатність і здатність відчувати і вирішувати проблеми).

5. Лінгвостилістичний аналіз

Учитель: Відчувши крила, продовжуємо працювати! Мій хід — пропоную за допомогою лінгвостилістичного методу зазирнути у творчу лабораторію Михайла Стельмаха, збагнути письменницький задум, наблизившись до вершини його художнього мислення. Поетична

мова лірики М. Стельмаха ґрунтується насамперед на різноманітних художніх засобах: фонетичних, лексичних та синтаксичних. Під час написання та перевірки літературознавчого диктанту ми повторили найпоширеніші художні засоби у ліричних поезіях. (Учитель ходить чорними — /c5-b6/).



(Під час аналізу заповнюються таблиці, учні ходять білими — c1-g5).



БЕРЕЗЕНЬ

Художній засіб	Визначення	Приклад з тексту
Фонетичні художні засоби		
Алітерація	Повторення приголосних звуків	...Блаки <u>т</u> но пр <u>о</u> стягають <u>п</u> уть, А в небі хмари лебедями Із о <u>п</u> олонок воду <u>п</u> 'ють. І <u>т</u> ихо входять в кле <u>к</u> іт рік, І хмелем бродить під корою В березах... ...Черпнути відрами до дна. І сміло сія <u>т</u> и на ниви...
Асонанс	Повторення голосних звуків	І тихо входять в кле <u>к</u> іт рік, І хмелем бродить під корою В березах... ...Хлюпоче веслами весна...

Висновок: звуки [п], [т], [т'] передають ніжність, м'якість весни, повторюваний [д] утворює бадьорий настрій, твердість і непохитність змін, [р] передає стрімкий рух, невпинність, динамічність, незворотність змін у природі; звуки [о], [е] надають ширості й задушевності.

Лексичні художні засоби

Епітет	Художнє означення	свіжий сік; буйні трави; земля хмільна і запашна; світ щасливий.
Метафора	Приховане порівняння, побудоване на подібності або контрасті явищ, у якому слова «як», «начебто», «немов» відсутні, але припускаються	...А в небі хмари лебедями Із ополонок воду п'ють. І хмелем бродить під корою В березах чистий, свіжий сік. Налита сонцем і вітрами, Хлюпоче веслами весна... В ці дні бажаєш світ щасливий Черпнути відрами до дна.
Персоніфікація	Уособлення; перенесення ознак живого предмета на неживий	Гаї спинились над водою І тихо входять в кле <u>к</u> іт рік...

Висновок: лексичні художні засоби посилюють емоційність вірша; зорові враження, які виникають під час читання, — яскраві, колоритні, живописні, соковиті; олюднені образи природи надають поезії теплоти й мальовничості.

Синтаксичні художні засоби

Інверсія	Незвичайний порядок слів	І хмелем бродить під корою В березах чистий, свіжий сік. Налита сонцем і вітрами, Хлюпоче веслами весна, І піднімає буйні трави Земля хмільна і запашна.
----------	--------------------------	---

Висновок: акцент перенесено з виконавця на дію, що допомагає сфокусувати увагу на змінах, які відбуваються з природою навесні.

Я СТАВ БИ ПТИЦЕЮ, КОЛИ Б...

Художній засіб	Визначення	Приклад з тексту
Фонетичні художні засоби		
Алітерація	Повторення приголосних звуків	<i>Я став би птицею, коли б Не жив на світі чорний хліб... Над світом атом тягне тінню І смерть б'є жалом воскресіння</i>
Асонанс	Повторення голосних звуків	<i>Над світом атом тягне тінню І смерть б'є жалом воскресіння</i>
Висновок: повторюваний [б] дозволяє відчутти перепони, бар'єри, перешкоди, завади на шляху до щастя; звуки [н], [т], [т'], [і] підкреслюють ефект буденності жадливих явищ, які відбуваються зі світом.		

Лексичні художні засоби

Епітет	Художнє означення	<i>чорний хліб; сталапе зло; грішної землі; нерозщеплену любов; хиткі роки; земних справ</i>
Метафора	Приховане порівняння, побудоване на подібності або контрасті явищ, у якому слова «як», «начебто», «немов» відсутні, але припускаються	<i>О скорб моя, любов і гнів! Ви якорями, далєбі, Навік до грішної землі Припнули, гордого, мене.</i>
Персоніфікація	Уособлення; перенесення ознак живого предмета на неживий	<i>...не жило Сталапе зло... І смерть б'є жалом воскресіння, Вповзає в перса матерів...</i>
Метонімія	Заміна частини цілим або навпаки.	<i>Коли б на світі не жило Сталапе зло. Його крило Над світом атом тягне тінню Хай хтось злобу і долар жне</i>
Синекдоха	Кількісна метонімія, заміна однини множиною або навпаки	<i>Хай хтось злобу і долар жне</i>

Висновок: прості, чіткі лексичні художні засоби створюють графічне чорне-біле зображення світу, допомагають відтворити і передати найтонші нюанси переживань ліричного героя поезії.

Синтаксичні художні засоби

Анафора	Єдинопочаток	<i>Тому і став я сіячем, Тому я птицею не став!</i>
Градація	Своєрідне угруповання визначень або за наростанням, або за ослабленням експресивно-емоційної сили	<i>Я нерозщеплену любов В поля, в серця посію знов, Посію в роси хліб з руки І підіпру хиткі роки Грудьми, руками чи плечем...</i>
Антитеза	Протиставлення протилежних понять, явищ, предметів, людських характерів тощо	<i>Я став би птицею, коли б Не жив на світі чорний хліб... Тому і став я сіячем, Тому я птицею не став!</i>

Висновок: підкреслюють основну думку та ідею поезії, надають логічності, емоційності, виразності.



6. Майстер-клас щодо виготовлення мартеничок

Учень: Сьогодні 1 березня, це не просто початок весни, у багатьох європейських країнах це свято. І його обов'язково складовою є мартенички. Мартенички — це виріб з червоних та білих ниток у вигляді китиць, бубонів або ляльок. Червоний символізує кров, життя, жінку, весну. Білий — це символ чистоти, щастя, чоловіка, зими. За давньослов'янською традицією, яку і досі вшановують у Болгарії, Румунії, Молдові, 1 березня, зустрічаючи весну, мартенички прикріплювали до одягу і носили то тих пір, поки не побачать перше квітуче дерево. Після цього мартеничку знімали, прив'язували до гілки і загадували бажання, яке обов'язково здійснювалось!

(Учні виготовляють найпростішу мартеничку, скручуючи дві нитки: червону та білу — в одну, та прикріплюють її до одягу — до зустрічі весни готові!).

IV. Рефлексія діяльності, підбиття підсумків 1. Підбиття підсумків

Учитель: Упевнена, що всі ваші бажання обов'язково здійсняться, тому що ви працелюбні, активні, наполегливі, творчі!

Давайте підіємо підсумки, подивимось, наскільки успішним був наш урок, наскільки здійснились ваші очікування, і головне — хто виграв нашу шахову партію?

(Один учень пересуває білу фігуру на великій магнітній шаховій дошці).



(Якщо очікування здійснились протягом уроку, учні міняють паперові фігурки шахових пішаків з очікуваннями, які вони прикріплювали на початку уроку на постері-шахівниці, на фігурки королів, та озвучують їх за бажанням.)

Учитель: подивіться на нашу шахівницю — у скількох учнів очікування справдились, скільком пішкам вдалося стати королевами (адже відомо, що діставшись протилежного краю шахової дошки, пішак перетворюється на королеву)! Отже, чого ми досягли?

По-перше, ми вдосконалили навички виразно читати й коментувати вірші письменника;

По-друге, визначили тему та головну ідею поезій М. Стельмаха *Березень, Я став би птицею*, коли б..., з'ясували роль художніх засобів у них;

По-третє, спрямували човни власної долі до успіху;

По-четверте, спробували розправити крила, створили мартенички на щастя і зустріли весну;

По-п'яте, отримали задоволення від уроку!

І найприємніше — ви виграли таку непросту шахову партію! Вітаю вас із перемогою!

2. Оцінювання

3. Домашнє завдання

Репродуктивний рівень: вивчити напам'ять одну з поезій (на вибір); прочитати I розділ повісті *Гуси-лебеді летять...*

Продуктивний рівень: створити фотопоезію до віршів М. Стельмаха *Березень, Я став би птицею*, коли б...

Додаткове домашнє завдання: розв'язати математичну задачу — скільки буде зернят на шахівниці, якщо класти на кожну наступну клітину дошки вдвічі більше зернят, ніж на

попередню, починаючи з однієї зернини. Для рішення врахуйте, що шахівниця має 64 клітини.



Наталія Дзямучич
Олена Гончарук

Реквієм пам'яті «Небесної сотні»

Відео «Герой» (<https://www.youtube.com/watch?v=hWzrC06lShw>)

Ведучий 1. Нічого гіршого та безжальнішого в історії нашої незалежної країни не було... Кожен з нас, не приховуючи сліз, прощається з «Небесною сотнею», яка полягла під кулями, захищаючи свою країну. Їх назвали «Небесною сотнею». Це сотня героїв, що поклали своє життя за нас, за людську гідність, за волю. На Майдані, Інститутській і Грушевського досі лежать квіти і горять свічки. З часів Другої світової війни Україна не переживала нічого подібного за кількістю жертв та способом їх убивства — відстрілювання снайперами. Станом на 18 березня 2014 р. Небесна Сотня налічувала вже 108 осіб. Це й ті, хто помер пізніше від отриманих тоді поранень. Є серед них вірменин, білоруси, росіяни та грузини. Жінки й чоловіки. Наймолодшому загиблому було лише 17, найстаршому — 83.

Читець 1.

Я в такому, бачиш, відрядженні,
Звідки люди приходять незрячими.
Де ведуться якісь перемовини,
Наймцінціші коктейлі замовлені.

Тут калічать і зносять повністю,
Відзначаючи День Соборності,
Викрадають, збивають з ніг,
Поливають водою в сніг.
Тут повітря — із газу вата.
Тут уже почали вбивати

Але, знаєш, тут кожен сяє:
«Переможемо. Обіцяєм».

Луцький педагогічний коледж
м. Луцьк, Україна

І з здобутком, безмежно цінним,
Я приїду додому цілим.

Тетяна Власова

Ведучий 2. Хроніка подій. 22 січня 2014 р. день Соборності України, український уряд розпочав збройну боротьбу проти власного народу.

Відео «Розгін демонстрантів» (<https://www.youtube.com/watch?v=liAVrnfLdVc>)

Ведучий 1. 22 січня в Україні перші жертви. Було вбито трьох активістів Майдану. Юрій Вербицький, 51 рік, українець, львів'янин. Працював в Інституті геофізики. Був викрадений з лікарні 21 січня та закатований в лісі.

Ведучий 2. Михайло Жизневський, 25 років, білорус. Родом з Гомеля, жив у Білій Церкві. Убитий 22 січня під час штурму Грушевського.

Ведучий 1. Сергій Нігоян, 20 років, вірменин. Село Березнуватівка, Дніпропетровська область. Загинув 22 січня під час штурму Грушевського.

Відео «Сергій Нігоян. Наш Шевченко»

Читець 2.

Постріл у серце. Що дали? Небо.
На совість — жодних образ.
Героям слави і сліз не треба.
Їм тільки б гордість. За нас.

Позаду в них — усе найдорожче:

Країна, родина, друг.
За спокій наших прийдешніх ночей
Горів їх незламний дух.

Коли остання свіча розтане
За вічність. За упокій.
Ми не здамося. Тепер за нами —
Найважливіший бій.

Діана Іщенко

Відео про бої на Грушевського. «Вставай, мила моя...» (<https://www.youtube.com/watch?v=6tHU1XXSrHI>)

Ведучий 2. За наступний місяць від куль снайперів загинуло ще сто чоловік. Це люди різних національностей і віросповідань. Те, що їх об'єднує — віра у перемогу добра і справедливості і Україна.

Читець 3.

Мальчиков укрывають флагами.
С головой.
Не вой, говорю, твой — живой. Живой.
Он такой же, как они — тоже рвется в бой.
Долго трубку не берет. Но не вой.
Не вой.

Мальчиков кладут рядком.
Прям на мостовой.
Лиц не видно. Не смотри. И не вой. Не вой.
Твой такой же — как они — на передовой.
Разбирает мостовую по кускам.
Живой.

Мальчиков выносят строем.
Траурный конвой.
Не считай. Зажмурься. Помни, Бог с тобой.
Он придет. Под утро. Мягкий и седой.
Ты отпустишь снова. Просто жди.
Не вой.

О. Кашпор

Ведучий 1. У ніч із 18 на 19 лютого, коли силовики підпирали останні барикади, угору по Михайлівській втікали десятки виряджених у різномасний камуфляж «героїв»-політиків, професійних військових. Це були сотні тверезо мислячих людей, які розуміли, що вистояти і вижити — неможливо. А назустріч їм ішли сотні беззбройних різного віку. Йшли, щоб неприкритими грудьми, дерев'яними щитами й палаючими покривками зупинити бійців ВВ і «Беркута», які рвалися до охопленого

полум'ям Будинку Профспілок. Ішли спокійно й буденно. На можливу смерть. Як на роботу. 19 лютого розпочалася «зачистка Майдану».

Відео «Наше майбутнє, на Майдані, під кулями 20.02.2014, вул. Інститутська» (<https://www.youtube.com/watch?v=Z3Jw9Gmh7cM>)

Читець 4.

А сотню вже зустріли небеса..
Летіли легко, хоч Майдан ридав..
І з кров'ю перемішана сльоза..
А батько сина ще не відпустив..

Й заплакав Бог, побачивши загін:
Спереду — сотник, молодий, вродливий
І юний хлопчик в касці голубій,
І вчитель літній-сивий-сивий...

І рани їхні вже не їм болять..
Жовто-блакитний стяг покритий їм тіло..
Як крила ангела, злітаючи назад,
Небесна сотня в вирій полетіла..

Людмила Максимлюк

Ведучий 2. Рядочки з Євангелія від Іоанна: «Ніхто більшої любови не має над ту, як хто свою душу поклав би за друзів своїх». Історії друзів, побратимів. Ось історії їх життя.

Біограф 1. Сергій Байдовський народився у Нововолинську. Йому було лише 23. Він прибув на Майдан 20 лютого о 8.15, а о 9 — куля в груди. О 10 на дзвінок по його телефону відповів лікар швидко і сказав, що він загинув. Місце — перша барикада. Був опізнаний по посвідченню «козацтва», Волинська сотня.

Цього листа написала 20 лютого дівчина, яка кохала Сергія Байдовського.

Лист коханому, вбитому снайпером
...Після нашої зустрічі час життя пролітав дуже швидко. Його вистачало лише на щастя, яке безкінечно дарив мені ВІН!

...Планів і мрій було вдосталь. Але в якусь одну мить все пропало безслідно... ВІН дав мені все, бо говорив, що для сім'ї йому нічого не жаль... ВІН став моїм життям... Але, прагнучи зробити його кращим, ВІН мене його лишив. Лишив віри, надії і любові... Лишив самого життя, оскільки був ним САМ!

...Життя продовжується, але наразі в ньому я лише існую! Неможливо забути людину, яка стала сенсом твого життя. І час рани не

лікує — він відтягує процес загоєння, який може ніколи не закінчитися! P.S. ТВОЯ

Відео боїв на Інститутській (<https://www.youtube.com/watch?v=yi2DunVcnG4>)

Біограф 2.

Ще один лист.

Його звали Сергій Михайлович Бондарчук. Він був моїм вчителем фізики — одним з тих прекрасних, щирих і добрих людей, які допомогли мені отримати хорошу освіту. Як вчитель, він дав мені неоціненний дар знань, за що неможливо віддячити. Ми жили в сусідніх хатах в місті Старокостянтиніві. 20 лютого я подзвонила додому, коли зрозуміла, що почалися страшні події в Україні. Тато з гіркотою в голосі сказав, що Сергія Михайловича застрелили на Майдані. В мене не викликало подиву те, що він був на передовій. Він був справжнім козаком — міцним, вусатим, щирим, життєрадісним, працьовитим і страшенно розумним... Сергій Михайлович виносив на руках пораненого юнака — земляка із Шепетівки, коли йому вистрелили в спину, і одразу насмерть. Так хочеться висловити вдячність його сім'ї за те, що він був такий в нашому житті, за те, що стільки для нас зробив. Для нас і для України. Всі ми, його учні, ніколи його не забудемо. Вулиця, на якій Сергій Михайлович жив названа тепер вулицею Сергія Бондарчука.

Біограф 3. Войтович Назар, 17 років. Студент-третьокурсник кооперативного коледжу в Тернополі. Загинув 20 лютого 2014 р. Назар народився і виріс у селі Травневе Збарзького району. Він був єдиним сином люблячих батьків. Змалку зростав позитивним, умів дружити, не зраджував своїм словам та вчинкам. Серед кола його захоплень почесне місце займала історія. Назар мріяв стати сміливим, рішучим та справжнім козаком. Після закінчення школи він вступив на факультет дизайну кооперативного коледжу в Тернополі. Був сумлінним та старанним учнем. За розповіддю викладачів, на його малюнках незмінно була деталь української символіки — калина, тризуб, козаки. 20-го лютого чомусь не відвідав заняття. Виявилось, що напередодні увечері він зібрав речі для брата і друзів на Майдані та поніс усе до автобуса, що вирушав на Київ. Насправді ж, йому самому не терпілось стати учасником справжнього революційного Майдану в Києві. Задля цього він заздалегідь підготував власну

каску, таємно від рідних поїхав у столицю. На Майдані провів всього дві години. У червні хлопцеві мало виповнитись 18 років.

Читець 5.

Мамочко, вибач за чорну хустину
Мамо, не плач. Я повернусь весною.
У шибку пташинкою вдарюсь твою.
Прийду на світанні в садок із росою,
А, може, дощем на поріг упаду.
Голубко, не плач.
Так судилося, ненько,
Вже слово, матусю, не буде моїм.
Прийду і попрошуся в сон твій тихенько
Розкажу, як мається в домі новім.
Мені колискову ангел співає
І рана смертельна уже не болить.
Ти знаєш, матусю, й тут сумно буває
Душа за тобою, рідненька, щемить.
Мамочко, вибач за чорну хустину
За те, що віднині будеш сама.
Тебе я люблю. І люблю Україну
Вона, як і ти, була в мене одна.

Оксана Максимішин-Корабель

Біограф 4. «Краще вмерти вовком, ніж жити псом», — це статус Василя Мойсея у соціальній мережі. Друг Крук, так його називали у Волинській сотні, приїхав на Майдан у Київ разом зі своїми побратимами в ніч з 18 на 19 лютого. Був щирим патріотом, націоналістом. Мріяв про гідне майбутнє для своєї країни. Навчався на IV-му курсі Луцького інституту розвитку людини університету «Україна». Вранці 20 лютого на вулиці Інститутській отримав вогнепальне поранення грудної клітки від снайперської кулі. Хлопця не врятувало навіть те, що він був у цивільному бронезилеті. Куля пошкодила важливі кровоносні судини. За місяць Василь святкував би 22 рік народження. Друг Звіробій, Сергій Мерчук, який витягнув Василя Мойсея з бою, коли в нього потрапила ворожа куля, не стримуючи сліз, передав останні слова Друга Крука: «Вибачте... Я вас всіх люблю».

Біограф 5. 7 березня від важких травм помер ще один герой... Іван Максимович Наконечний, офіцер Військово-Морських Сил у відставці. Помер після складної операції на головному мозку. Отримав важку травму голови і травму шийного відділу хребта на вул. Інститутській 19 лютого близько 17.00. Після розгону студентів в листопаді 2013 він щодня скромно був присутній на Майдані і підтримував своєю

присутністю народ України. Це у 83 роки! Родичі його вмовляли не ходити на Майдан в такому віці. У відповідь чули, що він давав військову присягу — «захищати свій народ». За офіційною статистикою Іван Наконечний — 101 герой Небесної варти.

Читець 6.**Небесной сотне**

Пусть земля вам пухом,
Небо пусть — лучами.
Матерям же глухо
Здесь рыдать ночами.

Вы простите, хлопцы, —
Нас, живых — простите.
Там, вблизи от солнца,
Вы теперь живите.

Не забудем. Мы не...
Не имеем права.
Слава Украине!
Вам, героям, — слава!
Павел Кричевский

Відео «Небесна сотня» (https://www.youtube.com/watch?v=Pmmw63_5gEQ)

Читець 7.

Пливуть гроби по морю, як човни —
по морю рук, по морю сліз і гніву.
Пливуть в човнах розтерзані сини
на хвилі молитов і переспіву.
Так ніби в жилах замерзає кров,
а потім б'є у скроні голос крові
за тим, хто тихо жив, а відійшов
у дзвонах слави праведним героєм.

Пливуть човни, гойдає кожну лодь
людська долоня, тепла і тремтяча,
човнами править втишений Господь,
а серце розривається і плаче.
І кожна мати плаче, і пече
їй кожна рана у чужого сина.
Стоїть Майдан братів — плече в плече
і разом з ним ридає Україна.
Герої не вмирають. Просто йдуть
з Майдану — в небо. В лицарі — зі смерті.
Пливуть човни. Пливуть човни. Пливуть...
Героєм слава — вписано у серці.

Мар'яна Савка

Ведучий 1. Найгірше померти в рабстві. Померти в бою за Вітчизну — для воїна найбільша радість. Але радість лише для того, хто пізнав себе як душу і жив достойно. Хто пізнав себе як всепереможну, лицарську іскру Творця, котра священним полум'ям спалахує з новою силою в нащадках хоробрих русичів і козаків. От тільки, хтось цю іскру у собі загасив, а хтось пробудив і став до боротьби проти лицемірної фальші і брехні, став на захист рідної землі, рідного народу. Заповітом у цій боротьбі, що іще триває стають слова національного пророка України Тараса Шевченка.

Відео «The Testament/Заповіт/Завещание»
(<https://www.youtube.com/watch?v=QDVntJKC5nQ>)

Ведучий 2. Вічна пам'ять героям!
Герої не помирають! Їх воля примножує силу народу. Слава нації!
Слава Україні!
Героям слава!



Лариса Березівська

доктор педагогічних наук, професор
головний науковий співробітник лабораторії
історії педагогіки
вчений секретар Інституту педагогіки
НАПН України
м. Київ, Україна

Рідна мова

Вітчизняні педагоги про диференційований підхід у розвитку української шкільної освіти (кінець XIX ст.–1917 р.)

Вітчизняні дослідники в різні періоди розвитку шкільної освіти України зверталися до проблеми диференціації навчання як одного з перспективних напрямів її удосконалення, що забезпечує демократизацію і гуманізацію навчального процесу, сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості, розвитку індивідуальних здібностей учнів, їхніх потреб та інтересів. Історико-педагогічний погляд на проблему досліджуваного періоду, коли інтенсифікувався педагогічний дискурс у контексті соціально-економічних, політичних, національних та освітніх детермінант, відбувалося апелювання до зарубіжного досвіду, обґрунтовується, з одного боку наявністю прогностичних думок педагогів минулого щодо української шкільної освіти, а з другого — актуалізацією цих ідей в умовах розбудови особистісно орієнтованої системи освіти в Україні.

Історіографічний огляд проблеми свідчить, що вітчизняна педагогічна думка у визначених хронологічних межах щодо різних аспектів розвитку шкільної освіти була предметом дослідження українських (Л. Березівська, Н. Дічек, І. Зайченко, С. Золотухіна, О. Петренко, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Сейко, С. Стельмах, О. Сухомлинська та ін.) та російських (О. Арапов, М. Богуславський, Е. Днепров, Т. Захаренко, О. Купинська, В. Ліпник, А. Овчинников, Р. Шакіров та ін.) учених. Мета нашого дослідження — висвітлити ідеї вітчизняних дослідників кінця XIX ст.–1917 р. стосовно диференціації як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання.

У ході попередніх наукових розвідок установлено, що наприкінці XIX–на початку XX ст. шкільна політика царату насамперед спрямовувалася на збереження станової системи шкільної освіти як гаранта імперського ладу й на забезпечення економіки кваліфікованими кадрами. Саме тому самодержавний уряд ініціював і водночас гальмував освітні реформи, поєднуючи традиції та новації. Характерною особливістю шкільної системи освіти була підвідомчість навчальних закладів не лише Міністерству народної освіти (МНО), а й іншим різним відомствам та міністерствам. Вітчизняна школа розвивалася як складова загальноімперської системи освіти.

У цей час розвиток школи в Європі й Америці позначений проведенням реформ, що спиралися на різні педагогічні теорії, зокрема реформаторську педагогіку. Актуалізувалося питання пошуку шляхів раціонального перетворення шкільної системи, перегляду мети, змісту, методів та організації освіти, виховання й навчання. В Англії, Німеччині, Франції, США приймаються відповідні освітні документи [9, с. 326]. Безперечно, цей зовнішній чинник також впливав на пошуки тогочасних дослідників.

На українських землях, що входили до Російської імперії, функціонувала станова, платна, централізована, денаціоналізована, різнотипна (диференційована за становим, гендерним, відомчим, територіальним, віковим критеріями), сформована в ході шкільних реформ XIX ст. у контексті суспільно-політичних,

соціально-економічних, педагогічних, культурологічних детермінант шкільна освіта, згідно з якою початкова школа (державні однокласні, двокласні, багатокласні школи; церковно-парафіяльні, земські однокласні і двокласні училища, державні і приватні повітові міські, сільські училища; жіночі, чоловічі, спільні школи) функціонувала окремо від середньої (чоловічі і жіночі гімназії, інститути, реальні та комерційні училища, духовні семінарії, єпархіальні училища; державні і приватні навчальні заклади). У гімназіях переважно навчалися діти дворян і чиновників, а в реальних училищах — діти міських і сільських станів. Зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певного стану чи статі.

Тогочасні педагоги, характеризуючи стан шкільної освіти, наголошували, що в усіх навчальних закладах класи були переповнені, від учнів вимагалися добрі знання з усіх предметів, що позбавляло їх можливості проявити інтерес до певної групи навчальних предметів [5, с. 120–122]. «Індивідуальність учнів унаслідок абсолютно формального ставлення до них під час перебування у стінах середніх навчальних закладів систематично нівелюється, стирається», — зазначав педагог, директор гімназії Я. Гуревич [5, с. 122].

Безсумнівними недоліками діючої системи шкільної освіти були відсутність зв'язку між класичною гімназією та реальним училищем, неузгодженість навчальних планів і програм, штучно створені механізми переходу учнів з одного навчального закладу до іншого. У той час простежувалася така тенденція, що батьки навіть з освіченого стану при влаштуванні своїх дітей до середніх навчальних закладів рідко вивчали їхні здібності й керувалися, як правило, практичними міркуваннями. Я. Гуревич вважав, що не варто говорити про те, наскільки нерозумно вирішувати майбутнє дітей до 13–14 років, коли, власне, з'ясовуються їхні індивідуальні нахили і здібності при вступі вже з десяти років до гімназії чи реального училища. Наскільки правильніше склалося б життя багатьох із невільних юних класиків і реалістів, якби перехід із гімназій до реальних училищ і навпаки був спрощений зближенням їх програм або запровадженням загальної програми, хоча б для нижчих другого і третього класів [5, с. 129]. Класичні гімназії мали б бути загальноосвітніми закладами, але насправді

вони мали «філологічний характер», оскільки найбільшу кількість годин відводилося для вивчення латинської і грецької граматики.

На думку відомого українського громадського діяча А. Лотоцького, низький рівень грамотності в українських губерніях був результатом державної освітньої політики царату щодо української школи, яка ґрунтувалася на широковідомих Валуєвському циркулярі 1863 р. й Емському указі 1876 р., і ставила за мету злити національні окраїни в єдину державу засобами денационалізації та русифікації. Саме тому «однією із суттєвих умов для розвитку духовних і моральних сил українського народу є допущення в школу народної мови як могутньої зброї шкільного навчання, засвоєння знань і взагалі культурного та економічного прогресу народних мас» [7, с. 74].

Відомий російський освітній діяч В. Чарнолуський виступив проти притаманної імперській школі диференціації за становим критерієм. Він характеризував шкільну освіту царської доби як класово орієнтовану: для нижчих верств суспільства діяли безплатні елементарні школи; для привілейованих класів функціонувала середня і вища школа, яка ґрунтувалася на науково-педагогічних засадах. В. Чарнолуський вважав, що школа має бути доступною для всіх верств суспільства. І лише тоді можна добирати дітей до середніх навчальних закладів за їхніми здібностями, а не за фінансовими можливостями батьків [13, с. 9–10].

Як ми зазначали, період початку ХХ ст. – 1917 р. — це низка спроб реформувати шкільну освіту. Він був насичений циклом реформ, що продукували оригінальні ідеї, зокрема стосовно індивідуалізації навчального процесу, його диференціації. Про це ми писали у своїх попередніх працях [3].

Вітчизняні освітяни надсилали до Міністерства народної освіти свої пропозиції з реформування шкільної освіти. Зокрема, попечитель Харківського учбового округу В. Анреп подав міністрові народної освіти доповідну записку (надрукована лише в 1908 р., коли її автор був депутатом Державної думи) з аналізом стану діючої середньої школи. Стосовно принципу диференціації [у тексті — індивідуалізації. — Л.Б.] навчання попечитель зазначав, що, незважаючи на функціонування двох основних типів навчальних закладів (класична гімназія і реальне училище), він не реалізовувався з певних причин: відсутність для батьків вибору

школи через брак різних її типів у конкретній місцевості; неможливість з'ясувати на достатньому рівні нахили і здібності 10-річних дітей. Він доводив, що реформа повинна відповідати меті й завданням середньої школи, запитам суспільства; зміст освіти має бути таким, щоб учень після закінчення школи міг вступити до будь-якого вищого навчального закладу, продовжити самоосвіту, застосувати здобуті знання у практичній діяльності, тобто диференційованим за професійно орієнтованим критерієм. Середня освіта повинна давати «підґрунтя для загального розумового і морального розвитку на основі загальнолюдських і національних принципів» [1, с. 7].

На сторінках періодичної преси, зокрема журналу «Украинская жизнь», дискутувалося питання українізації шкільної освіти як ознаки її демократизації та індивідуалізації. Так, один з дописувачів, обґрунтовуючи проблему українізації, доводив, що «в місцевості з українським населенням школа на всіх її рівнях має знайомити учнів з минулим і теперішнім українського народу, тобто з його історією, літературою, мовою, з географією рідної землі і з її економічним і правовим становищем» [2, с. 34]. Відомий український педагог С. Черкасенко також пов'язував «реорганізацію навчальної справи на нових початках» з українізацією школи, під якою розумів не лише упровадження в школу української мови, а й розвиток усіх природних здібностей дитини [15, с. 46]. Знаний український педагог В. Прокопович у доповіді *Народна школа і рідна мова в Україні* на Всеросійському з'їзді вчителів і діячів народної освіти (опублікована в журналі «Украинская жизнь»), за яку був звільнений з посади вчителя гімназії, акцентував увагу на невідповідності російських підручників українській дитині, їх непридатності для української школи. Характеризуючи навчальні програми і підручники, він довів, що зміст шкільної освіти в Російській імперії був чужим для української дитини: «...чужа природа, чужі люди, чужі звичаї, чужа історія» [10, с. 25–26]. Він пропонував створити народну школу, де всі предмети викладалися б українською мовою, а російська мова як державна була б обов'язковим предметом; вивчалися б українська мова, географія та історія України; навчальні підручники за змістом відповідали б умовам життя і побуту українського народу [11, с. 33].

Відомий український педагог, психолог, громадський діяч Я. Чепіга у *Проекті української*

школи (1913) сформулював основні ідеї, на яких мала базуватися нова українська школа: у створенні української школи повинно брати участь українське вчителство; школа має бути народною і відповідати інтересам народних мас; освіта повинна бути глибоко національною, рідномовною, відповідати душі й розуму народу, його культурному, соціальному та економічному розвитку; школа має будуватися на підвалинах, які не порушують прав дитини, її вільного й нормального розвитку фізичних і духовних сил, індивідуальних рис [14, с. 36–37].

Позитивно оцінюючи міністерський проєкт шкільної реформи П. Ігнат'єва, відомий український педагог В. Науменко у ґрунтовній статті *Проект реформи середньої школи* (1916) висловив низку міркувань про нову модель загальноосвітньої школи на основі диференціації. Передусім, на його думку, принцип самодостатності, або загальноосвітній, мав відкрити школам можливість досягати вищих результатів у навчанні й вихованні, оскільки мета, що ставилася перед діючими середніми навчальними закладами, — підготовка учнів до вищих навчальних закладів, спричинила формалізм і зловживання в шкільній освіті. Підтримуючи в цілому принцип фуркації на другому ступені шкільної освіти, В. Науменко висловив ідею про те, що діти шкільного віку повинні пройти всі ступені школи й на останньому обрати той напрям шкільної науки, який відповідатиме їхнім здібностям, нахилам, характеру. Він запропонував власний підхід до створення двоступеневої середньої школи (I загальний — трирічний, II з біфуркацією — чотирирічний), пов'язуючи це з перехідним віком дітей 14–15 років. Водночас педагог обґрунтував біфуркацію за двома напрямками (гуманітарний і реальний), вважаючи, що навіть найдосвідченіший педагог не в змозі визначити здібності дитини 13–14 років за деталізованими напрямками урядового проєкту (поліфуркація) в разі відсутності достатньої кількості кімнат у шкільних приміщеннях, коштів на оплату додаткової праці вчителів. Таким чином, на його думку, запропонована в міністерському проєкті поліфуркація на вищому ступені середньої школи «не зумовлена потребою і є зайвою розкішшю, що не відповідає справжнім запитам життя» [8, с. 263].

Відомий вітчизняний педагог П. Блонський, проаналізувавши ігнат'євський проєкт, зробив власний проєкт безплатної всестанової загальноосвітньої школи у складі 6-річної

початкової (для дітей 7–13 років) і середньої чотирикласної школи (для учнів 13–17 років), що передбачав розвивати в учнів «методичне наукове мислення» через математику, природознавство, географію (концентруючий предмет), історію, філологію, філософію (у випускному класі) та запровадити профілі у старших класах (відділах) (математичний, філологічний, історичний, географічний, філософський, технічний). Протягом гімназійного курсу учні обов'язково мали оволодіти певним ремеслом, вивчити комерційні науки або сільське господарство або домоводство. Учителю, якому доручалося викладати той чи інший предмет, розробляв навчальну програму, що затверджувалася педагогічною радою. Наприкінці року він звітував про свою роботу. У цілому гімназія мала нагадувати юнацький будинок, де панували б домашня атмосфера, самодіяльність учнів і вчителів. Як пояснював П. Блонський, він намалював одну з моделей нової школи під назвою «синтетична середня школа». Взагалі ж типи гімназій, на його думку, мали бути різними, а в гімназійній педагогіці дедалі більше мав фігурувати принцип індивідуального навчання [4].

У руслі окресленої проблеми наведемо міркування ще кількох знамих вітчизняних педагогів, які акумулюються навколо проблеми оновлення змісту освіти й методів навчання на педоцентричних засадах. Важливими є міркування відомого вітчизняного психолога, професора В. Зеньковського про те, що ставлення до дитини має будуватися на довірі й повазі, врахуванні її індивідуальних здібностей, визнанні її прав і свобод. Дитина повинна любити школу, і лише тоді вона перетвориться для неї на джерело радості й щастя [12, с. 36].

Відомий вітчизняний педагог О. Музиченко на конкретних прикладах показав, що потребують оновлення зміст освіти й методи навчання, а школа — «вдумливо розроблених програм» і «активних методів навчання» [12, с. 449]. Викладач київського реального училища М. Лопуховський наголошував на тому, що «школа має давати мінімум знань, для чого потрібно ліквідувати багатопредметність і переваженість програм. [...] Навчальний план повинен мати єдність і самодіяльність: між курсами окремих предметів; з віком учнів; особливостями даної місцевості й умовами життя в місті великому і малому, і селі; з порою року». Він вважав, що вплив на учнів має бути індивідуалізований, а для цього «у школі необхідною є фуркація»,

обмеження наповнюваності у класі 20–25 учнями [12, с. 71–72].

Професор Історико-філологічного інституту князя Безбородька в Ніжині І. Семенов доводив, що педагог повинен проводити експерименти для визначення індивідуальних здібностей, обдарувань, утомленості учнів і т.д.; застосовувати різні методи навчання, бо клас — «це не щось механічне, одноманітне чи єдине, а конгломерат різних живих індивідуальностей, з якими вчитель має рахуватися. Розум одного учня здатний більше до індукції, а розум іншого — до дедукції. Один асоціює швидко, інший — повільно і т.д. Під час пояснення вчитель повинен мати на увазі всі ці особливості й повинен усі їх задовольнити» [12, с. 177]. І. Семенов порушив проблему наявності великої кількості відстаючих учнів у гімназії, саме тому вчитель повинен знати індивідуальні здібності всіх дітей, форми занять з ними. Зокрема, на його думку, ефективною формою роботи з відстаючими учнями можуть стати щоденні вечірні заняття з ними. Приват-доцент Імператорського університету Святого Володимира А. Селіханович також вважав, що повинні кардинально змінитися ставлення до учнів, методи навчання. «Учитель має бути обережним у своїх судженнях про знання і здібності учнів. Інколи одне слово несхвалення чи недовіри згубно впливає на душу учнів. Ще обережнішим потрібно бути в разі залишення на другий рік», — наголошував А. Селіханович. На його думку, викладання має великою мірою узгоджуватися з особистістю учня [12, с. 210].

Як бачимо, у цілому вітчизняна педагогічна громадськість, активно реагуючи на міністерський проект реформування шкільної освіти, у своїх працях обґрунтувала цілі та напрями її оновлення, конкретні пропозиції до нормативно-правових документів: уточнити формулювання «національна система освіти», що не знайшло відображення в матеріалах реформи; врахувати підходи до побудови української школи (упровадження в навчальний процес української мови як викладової і як навчального предмета разом з історією, географією України та створення відповідних підручників); посилити виховний зміст навчальних програм, скоротивши їх; переглянути й розробити нові методи навчання; з огляду на фінансове й матеріально-технічне забезпечення школи, тобто керуючись реальним станом шкільної галузі, замінити поліфуркацію з чотирма

відділеннями біфуркацією з двома гілками (гуманітарна і реальна); покращити педагогічну підготовку вчителів; розробити чіткий план реформування шкільної освіти та ін. Без сумніву, такі підходи варті уваги й сьогодні у теоретичному і практичному вимірах.

Таким чином, вітчизняні педагоги (П. Блонський, В. Зеньковський, А. Лотоцький, О. Музиченко, В. Науменко, В. Прокопович, А. Селіфанович та ін.), які намагалися впливати на державну освітню політику російського самодержавства, вважали принцип диференціації навчання життєво необхідним для розвитку дитини, основою української школи й водночас виявом демократичного розвитку суспільства. На формування їхніх ідей впливали ті суспільно-політичні, соціально-економічні й культурологічні умови, в яких вони жили і працювали. З'ясовано, що в працях педагогів розглядуваного періоду трапляється термін «індивідуалізація», а в значенні поняття «диференціація» вживаються дефініції «фуркація», «біфуркація», «поліфуркація». Поняття «диференціація», «профілізація» не використовуються, тоді як у значенні слова «профілі» вживаються терміни «відділення», «гілки». Аналіз вітчизняної педагогічної думки показав, що тогочасні дослідники здійснювали конструктивні пошуки в руслі диференціації навчального процесу та диференціації змісту шкільної освіти. Важливо, що вітчизняні дослідники аргументували сутнісні ознаки принципу диференціації навчання: організація навчального процесу відповідно до індивідуальних здібностей, можливостей, нахилів учнів; створення різних типів середніх навчальних закладів для всіх верств населення; урівноваження змісту освіти для жінок і чоловіків; запровадження принципу фуркації (біфуркації, поліфуркації) у старших класах загальноосвітньої школи тощо. Вони розглядали запровадження рідномовного навчання, створення української школи як ефективний засіб реалізації індивідуалізації навчально-виховного процесу. Незважаючи на різні за характером міркування, їх об'єднувало прагнення повернути навчальний процес до особистості дитини, її фізіологічної і психологічної природи, виявити здібності,

нахили, таланти дитини, забезпечивши таким чином її розвиток.

Ідеї вітчизняних педагогів щодо диференціації шкільної освіти не були реалізовані, бо на той час виходили за межі авторитарної імперської державної політики, проте стали підґрунтям для наукового розроблення означеної проблеми в добу Української революції (1917–1920) — період розбудови українськими урядами національної демократичної системи освіти в руслі становлення української державності, набули нового звучання з проголошенням незалежності України. Про це йтиметься в наших подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анреп В.К., *Докладная записка попечителя Харьковскогo учебного округа, представленная в 1900 году 2-ну министру народного просвещения*, Санкт-Петербург 1908, 33 с.
2. А-вич С., *Обукраинизации средней и высшей школы*, «Украинская жизнь» 1912, № 4, с. 31–38.
3. Березівська Л.Д., *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія*, Київ 2008, 406 с.
4. Блонский П.П., *Как мыслить среднюю школу*, «Вестн. воспитания» 1916, № 9, с. 1–46.
5. Гуревич Я., *К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классической гимназии*, «Рус. шк.» 1899, № 10, с. 119–135.
6. Гуревич Я., *К вопросу о реформе системы среднего образования, в особенности же классической гимназии*, «Рус. шк.», 1899, № 11, с. 125–146.
7. Лотоцький А., *Школа без языка*, «Вестн. воспитания» 1906, № 7, с. 65–74.
8. Науменко В., *Проект реформы средней школы*, «Вестн. Европы» 1916, № 8, с. 263–291.
9. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца ХХ в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений*, под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., исп. и дополн., Москва 2004, 512 с.
10. Прокопович В., *Народная школа и родной язык на Украине*, «Укр. жизнь» 1914, № 3, с. 21–26.
11. Прокопович В., *Народная школа и родной язык на Украине*, «Укр. жизнь» 1914, № 4, с. 27–33.
12. *Труды Киевского педагогического съезда. 12–19 апреля 1916 г.*, Киев 1916, 768 с.
13. Чарнолуцкий В.И., *К школьной реформе*, Москва 1908, 72 с.
14. Чепіга Я.Ф., *Передмова до проекту*, «Світло» 1913, № 1, с. 36–37.
15. Черкасенко С., *Голос украинских учителей*, «Укр. жизнь» 1912, № 6, с. 38–46.



Алла Богуш

Лінгводидактична концепція Костянтина Ушинського

У педагогічній науці є імена, під знаком яких проходить професійна діяльність багатьох поколінь. Серед них — ім'я видатного українського педагога Костянтина Ушинського, у педагогічній спадщині якого стрижневим є вчення про рідну мову. Це основне лінгводидактичне кредо Ушинського як громадянина своєї Вітчизни, методиста, педагога, вчителя, вченого.

Випускник Новгород-Сіверської гімназії К. Ушинський чудово знав і любив українську мову, яку називав своєю рідною, «нашою багатю, мелодійною, співучою мовою», якою написана «така багата народна література». Із болем у серці переживав він заборону уряду навчати дітей-українців своєї рідної мови, мови великого Шевченка, яка «виганяється зі школи, мовби якась чума». Нині, коли Україна розбудовує свою державність українською мовою, вчення К. Ушинського щодо місця рідної мови у процесі навчання і виховання підростаючого покоління є надзвичайно актуальним.

Костянтин Дмитрович Ушинський — засновник методики початкового навчання дітей рідної мови. У 1861 р. він написав статтю *Рідне слово*, в якій висловив свої думки і погляди на рідну мову, поставив проблему виховання дитини через рідне слово. На його думку, з перших днів життя дитину потрібно вводити у чудовий світ рідної мови. «Мова, — пише К. Ушинський, — краща, ніколи не в'янує і знову вічно розквітаюча квітка всього духовного життя народу» [1, с. 269].

академік НАПН України
доктор педагогічних наук
професор Південноукраїнського
національного педагогічного
університету імені Костянтина Ушинського
м. Одеса, Україна

Розкриваючи значення рідної мови, К. Ушинський виокремлює в ній насамперед народність. Він вважає, що мова кожного народу створена самим народом, а не кимось іншим. Із мови народу народжується і поет, і музикант, і художник. Саме тому великий педагог закликав любити і ніколи не забувати рідну мову. Що освіченіша людина, за його словами, то більше вона має цінувати перлини народної мови, оскільки в мові «одухотворюється весь народ, вся його батьківщина, вся історія духовного життя народу» [1, с. 269]. В мові Ушинський вбачав найтісніший живий зв'язок між минулими, сучасними і прийдешніми поколіннями. Одне покоління змінюється іншим, а результати їхнього життя залишаються в мові і передаються спадкоємцям. За його переконанням, мова і народ нерозлучні. Якщо зникає мова — перестає існувати і сам народ. «Поки жива мова, — наголошує він у своїй статті, — живий і народ! Усе заберіть у народу — він усе може повернути, а заберіть мову — і він вже ніколи не зможе її повернути, навіть нову Батьківщину може створити народ, але нову мову — ніколи!» [1, с. 270].

У характеристиці рідної мови К. Ушинського виступив глибокий патріотизм, любов до свого народу. Мова є повним відображенням Батьківщини і духовного життя народу. Вона є тлумачем рідної природи. Захищаючи рідну мову, К. Ушинський різко критикував систему навчання в тогочасній Росії, коли дітям нерідко виписували гувернерів із-за кордону і з перших років життя навчали французької чи іншої

мови, забуваючи про рідну. Він з обуренням говорив: «Виписують із-за кордону няньок, тіток, гувернерів, [...] батько й мати і словом не перекинуться рідною мовою, влаштовують у хаті шматочок Франції чи Англії... І цією жалюгідною штучною атмосферою вони намагаються підмінити дитині рідну мову, Батьківщину» [1, с. 274]. Як патріот своєї Вітчизни, Ушинський дійшов висновку, що людина, яка з дитинства позбавлена рідної мови, залишиться непотрібним членом суспільства, ніколи не зрозуміє народ, залишиться людиною без батьківщини, яку б маску патріотизму вона не надягла пізніше. Кожний народ і його мова глибоко індивідуальні й своєрідні, за характером мови можна говорити про психологію народу. За ствердженням К. Ушинського, мова — це найкраща характеристика народу.

У статті *Рідне слово* педагог наголошує і на другій важливій рисі рідної мови: її історичному й соціальному походженні. Мова — це історичне явище, яке створюють тисячоліттями, це творчість не однієї людини, а багатьох поколінь. Водночас мова є знаряддям спілкування і зв'язку між людьми, вона пов'язує минулі покоління із сучасними в єдиний «організм». Слово, що було створене людиною, залишається в скарбниці рідної мови. «У скарбницю рідної мови, — за його словами, — складувало одне покоління за одним результати історичних подій, радощів і горя, все своє духовне життя» [1, с. 269].

Видатний педагог підкреслює і третю важливу рису рідної мови: її роль у навчанні і вихованні підростаючого покоління. Маленька дитина входить у навколишній світ завдяки рідній мові, яку він образно називає чудовим вихователем і педагогом. «Мова, — пише К. Ушинський, — є народним педагогом, наставником, який навчав дітей і тоді, коли не було книг, шкіл і продовжує навчати до кінця історії» [1, с. 271]. За Ушинським, рідна мова пояснює дитині природу, докільля так зрозуміло і влучно, як не зміг би пояснити жодний природодослідник, знайомить з історією народу так, як не зміг би познайомити жодний історик, розкриває такі філософські поняття, які не зможе розкрити жодний філософ. Дитина у п'ять–шість років розмовляє вже правильно і жваво своєю рідною мовою. «Що допомагає дитині засвоїти рідну мову?» — запитує вечний і відповідає: «Деякі вважають, що такому легкому засвоєнню мови допомагає пам'ять». Однак К. Ушинський переконаний, що однієї

пам'яті недостатньо. На його думку, в засвоєнні рідної мови дитині допомагає своєрідне мовне чуття. На протигагу тим, хто стверджував, що дитина засвоює рідну мову несвідомо, К. Ушинський акцентує увагу на свідомому засвоєнні мови. У ранньому віці дитина засвоює велику кількість понять, логіку і філософію мови. Вона засвоює «легко і швидко у два–три роки стільки, що і половини не зможе засвоїти у 20 років старанного методичного навчання» [1, с. 270].

У статті *Рідне слово* розглядається також питання про місце рідної мови серед інших мов. Ушинський зауважує, що для духовного розвитку дитини зовсім не байдуже, якою мовою вона говорить у дитинстві. Якщо мова, якою починає говорити дитина, суперечить вродженому національному характеру, то ця мова не справить такого сильного впливу на її духовний розвиток, як рідна мова. Костянтин Ушинський вимагав, щоб у нашій країні навчання проводилося рідною мовою, оскільки дитина, яка засвоює чужу мову в себе на Батьківщині, розвивається слабкіше і повільніше. Ще гірше, зазначає педагог, якщо дитина відразу почне говорити кількома мовами, тоді жодна мова не стане рідною. При такому змішуванні мов рідне слово не зможе вплинути на розвиток дитини. Водночас К. Ушинський не заперечує доцільності вивчення другої мови дітьми дошкільного віку і подає низку цінних методичних вказівок: а) вивчення другої мови не починати раніше, ніж рідна мова пустить глибоке коріння в духовну природу дитини; б) іноземні мови треба вивчати одну за одною, а не одночасно (до речі, досвід навчання дітей іноземних мов засвідчив справедливості цього застереження); в) вивчення іноземної мови має відбуватися за допомогою безперервних вправ і повторення, що запобігає забуванню; г) чим ретельніше займаються з дитиною вивченням іноземної мови, тим ретельніше вона має вивчати рідну мову.

Учення К. Ушинського щодо значущості рідної мови у засвоєнні дітьми іноземних мов дає змогу розробити ефективну методику навчання дітей другої мови на основі вивчення рідної, яку він виклав у низці статей, як-от: *Перші заняття вітчизняною мовою, Організація початкового навчання, Керівництво до викладання «Рідного слова», Три головних види занять з вітчизняної мови* та ін.

Успіх навчання дітей рідної мови, вважає педагог, залежить від мети навчання. У зв'язку з цим він визначає три головні мети: 1) розвиток

дару слова; 2) сприяння оволодінню скарбниці рідної мови; 3) сприяння засвоєнню граматичних законів мови. Усі ці завдання, на думку К. Ушинського, мають здійснюватися водночас. Найефективнішими методами і прийомами розвитку мовлення дітей К. Ушинський уважав проведення бесіди, ознайомлення з образотворчим мистецтвом, читання художньої літератури, розповіді самих дітей на різні теми, систематичні вправи.

У системі навчання дітей рідної мови, розробленій Ушинським, значне місце відводиться наочному навчанню. «Дитина мислить формами, фарбами, звуками», — писав він і вимагав пов'язувати початкове навчання дітей рідної мови з наочністю. Особливого значення у розвитку мовлення дітей К. Ушинський надавав усній народній творчості, зокрема казкам, загадкам, прислів'ям, скоромовкам. Саме вони допомагають розвинути чуття рідної мови. Усна народна творчість, особливо прислів'я, на думку вченого, впливають на дитину як формою, так і своїм змістом. За формою прислів'я є «животрепетним» виявом рідного слова, що «вилетіло безпосередньо з його живого глибокого джерела — вічно юної душі народу, що вічно розвивається» [1, с. 426]. Народні прислів'я і приказки, самі «дихаючи життям», пробуджують, за словами педагога, і насіння рідного слова, що завжди корениться, хоч і несвідомо, в душі дитини. Зміст прислів'їв, уважав К. Ушинський, є надзвичайно важливим для початкового навчання тому, що в них, як у дзеркалі, відбивається народне життя з усіма його мальовничими особливостями: побутовими, сімейними, польовими, лісовими, громадянськими; його потребами, звичками; поглядами на природу, на людей, на значення усіх явищ життя. Примовки і скоромовки вчений радив використовувати у роботі з дітьми для розвитку чуття рідної мови, її «звукових красот». Загадки збагачують дитяче мовлення порівняннями, образними висловами, стимулюють мислення дитини, змушують розмірковувати, пояснювати предмети тощо.

Надзвичайно високо оцінював К. Ушинський народні казки. Він писав: «Це перші й блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, що хтось був спроможним змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу» [2, с. 428].

Народні прислів'я і приказки, самі, «дихаючи життям», пробуджують, за словами педагога, і насіння рідного слова, що завжди корениться, хоч і несвідомо, в душі дитини. Зміст прислів'їв,

уважав К. Ушинський, є надзвичайно важливим для початкового навчання тому, що в них, як у дзеркалі, відбивається народне життя з усіма його мальовничими особливостями: побутовими, сімейними, польовими, лісовими, громадянськими; його потребами, звичками; поглядами на природу, на людей, на значення усіх явищ життя. Примовки і скоромовки вчений радив використовувати у роботі з дітьми для розвитку чуття рідної мови, її «звукових красот». Загадки збагачують дитяче мовлення порівняннями, образними висловами, стимулюють мислення дитини, змушують розмірковувати, пояснювати предмети тощо.

Надзвичайно високо оцінював К. Ушинський народні казки. Він писав: «Це перші й блискучі спроби народної педагогіки, і я не думаю, що хтось був спроможним змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу» [2, с. 428]. Щодо впливу казок на розвиток мовлення, то, за словами педагога, вони збагачують словник дитини. В усіх народних казках часто повторюються ті самі слова-ізвороти, які запам'ятовуються дитиною, і надають їй мовленню образності.

Костянтин Ушинський підкреслював, що дитина засвоює вже готову, створену до неї мову в сім'ї, під впливом матері чи няньки. Саме вони є першими наставниками дитини у засвоєнні рідної мови. До шести років, за К. Ушинським, дитина володіє надзвичайно великим мовним скарбом, який навіть перевищує її потреби. За його словами, у неї значно більший запас слів і зворотів для висловлювання почуттів і думок, ніж самих почуттів і думок. Водночас, застерігає дорослих педагог, дитина тільки переймає їхнє мовлення, що сама вона ще не доросла до цієї мови, вона ще не стала цілком її надбанням. Тож у творах К. Ушинського знаходимо не лише методичні поради першому наставнику дитини (вихователю, вчителю), а й його обов'язки щодо навчання дітей рідної мови.

По-перше, наставник має дбати про те, щоб дитина дедалі глибше розуміла ті скарби рідного слова, які вона засвоїла тільки наслідуванням, напівсвідомо, а іноді і зовсім несвідомо, механічно і часто, не знаючи справжнього їхнього значення, вживає недоречно. Завдання педагога: своєчасно пояснити дитині значення кожного слова і звороту на конкретному прикладі або наочно.

По-друге, мовлення, яке діти переймають від дорослих, не завжди буває бездоганним

— «багате в одному відношенні, воно буває іноді надзвичайно убоге в іншому, буває, що воно рясніє неправильностями, недомовками, провінціалізмами... Звідси випливає для наставника обов'язок поправляти і поповнювати словниковий запас дитини відповідно до вимог її рідної мови» [2, с. 426, 457].

У 1864 р. К. Ушинський написав першу навчальну книжку *Рідне слово* у трьох частинах, яку було перекладено багатьма мовами. Водночас, для учнів було видано методичні рекомендації для вчителів з тією самою назвою. *Рідне слово* має таку структуру:

1. Азбука. Наведено зразки вправ для малювання в зошиті у клітинку, подано письмову та друковану азбуку, слова для читання.

2. Перша після азбуки книга для читання. Побудована на основі фактів та явищ з життя народу (побут, історія, праця, етичні та естетичні уявлення). Цей матеріал об'єднано у 36 тем. Наприклад: «Навчальні речі та іграшки» (№ 1), «Меблі і посуд» (№ 2), «Дикі і свійські тварини» (№ 7), «Місяці» (№ 18), «Частини людського тіла» (№ 22), «П'ять почуттів» (№ 29), «Що добре і що погано?» (№ 30), «Чим що роблять?» (№ 33), «Голоси і рухи тварин» (№ 36).

Матеріал кожної теми викладено в такій послідовності:

— слова (активний і пасивний словник), назви предметів та їхніх якостей і властивостей, розміщені за родами і видами;

— незакінчені фрази, які мають закінчити діти;

— запитання для дітей;

— прислів'я, приказки, наспіви, скоромовки, загадки;

— народні казки та казки, складені К. Ушинським;

— оповідання, вірші;

— картинки для дидактичних вправ.

3. Друга після азбуки книжка для читання (1 і 2 відділи). Другий рік навчання. У ній вміщено оповідання, казки, вірші для самостійного читання дітям.

4. Зразки письмових вправ для учнів.

Костянтин Ушинський — засновник звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Отже, вчення педагога про місце й роль рідної мови в житті народу, країни, дитини є центральною концептуальною тезою усієї педагогічної системи вченого, яка не втратила своєї актуальності й нині в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинський К.Д., *Твори*: В 6 т., Київ 1955, т. 1.

2. Ушинський К.Д., *Твори*: В 6 т., Київ, 1955, т. 2.



Мирослава Олійник (Бучківська)

«Не дай спати ходячому...»

Такий життєвий девіз обрав для себе Вчитель з великої літери, шевченкознавець, шевченколюб (якщо можна так сказати), активний громадський діяч не тільки у своїй місцевості, а й у Городоцькому і Самбірському районах та області (Львівській) Бучківський Іван Павлович.

Другим його девізом є: Бог і Україна. І це не просто гарні слова — це праця, праця, праця у свої 90 років...

Іван Павлович Бучківський народився в селі Купновичі Самбірського району на Львівщині, у простій селянській родині Павла і Марії, з якої почерпнув найголовніше — жадобу до знань. Книжки для нього були і залишаються найбільшим скарбом, які читав при каганці, особливо твори Шевченка та інших українських літераторів. І відтоді Великий Кобзар став для нього духовним наставником і проводирем. Мрія стати священиком перевтілилася у професію вчителя — світило знань і культури.

Громада рідного села, побачивши здібності до науки, вирішила послати Івана Павловича продовжувати навчання до Самбірської гімназії, взявши витрати на себе. Навчання велось польською мовою. Наступним освітнім закладом став Дрогобицький учительський інститут. Так став він учителем, пропрацювавши 65 років на освітянській ниві. Вчителював у різних школах свого регіону, прищеплюючи вихованцям любов до рідної землі — України. У дорослому віці своє навчання продовжив у Луцькому педінституті, остаточно утвердивши своє покликання вчителя спеціальністю «українська мова та література».

член Національної спілки журналістів України
м. Львів/Варшава

Можливо, саме тому, а може як в дар Божий, І.П. Бучківський живе високими ідеями про національне відродження України. Але це не тільки його мрія — це смисл його життя. Всім відома фраза «на благо народу» для нього — щоденна праця, з року в рік, безвідплатна, безкорислива...

Ще у далеких 1944–1947 рр., ризикуючи життям, Іван Павлович проводить підпільний «Університет історії України» для вояків Української Повстанської Армії, які були на той час розташовані поблизу. Склавши програму занять, він із проводирем йшов посеред ночі у «гніздо» упівців з навколишніх теренів. Іван Павлович розумів, що його виклади — зброя проти більшовизму, тому вміло поєднував свою основну вчительську і директорську праці із так званим «Університетом історії України».

У 1947 р., переповнений великою любов'ю до генія Шевченка, вирушає до далекого Канева, а 4 серпня 1948 р., на могилі, взявши грудочку землі, дав обіцянку Шевченкові побудувати в рідній місцевості пам'ятник. Із того часу вчитель організує систематичні поїздки і в Канів, і в Київ, та й по всій Україні, у складі яких були вчителі та учні, односельчани. Ой нелегкою була ця справа!... Це ж треба було наперед домовлятися за нічліг для групи екскурсантів, пишучи далеко наперед листи у відповідні інстанції, чекаючи на відповіді, а тоді вже гуртував людей, організував транспорт (та який там транспорт у ті часи!)...

У 1955 р. Іван Павлович разом із сім'єю із рідних Купнович переїжджає в село Градівка тепер Городоцького району Львівщини, в якому проживає дотепер.

Про поїздки до Канева (і не тільки) хочеться згадати особисто, коли я, ще в дитинстві, вперше пливла «ракетною» із Києва по Дніпру, назустріч сонцю, а потім піднімалася по дерев'яних східцях на Чернечу гору, звідки видно «і лани, і кручі». Піднесення і урочистість духа пам'ятається донині. І як ми, екскурсанти, хором заспівали «Реве та стогне...» біля підніжжя пам'ятника Великому Тарасу. Ніхто з нас не нарікав на втому, на некомфорт дорожніх умов. Іван Павлович умів надихати патріотичними почуттями, якими володів сам. Щирість його національного духа відчував кожен, а в ті роки не так просто було бути «українцем». Його переслідували, ставили умови про перебування на посаді вчителя, а він просто жив так, як інакше не міг. Уроки української мови (як і інших предметів) не обмежувалися в стінах шкільних класів. Іван Бучківський безкорисливо проводив додаткові заняття як і з школярами, так і зі студентами вищих учбових закладів, бо вивчення української мови — це було щось вище від нормативів. До нього сходилися мешканці села у різних особистих питаннях, які Іван Павлович вирішував безвідказно. Можна було назвати його «ходячою енциклопедією»...

За чистоту своєї мови він бореться і до сьогодні. В нього зберігаються численна література, преса, архів. Йому властива риса високої відповідальності, яка підкреслюється присутністю на всіх назначених зборах і засіданнях різних організацій, на яких він читає змістовні тематичні доповіді, виголошує промови, які переважно пише вночі... Пише також і вірші, які друкуються в районних газетах.

Мрія нашого героя про встановлення пам'ятника Тарасу Шевченку не покидала ні на хвилину. Але тепер у нього було вже «дві мрії»: рідне село Купновичі та село Градівка, яке стало його гаванню...

Ініціатива та безпосередня участь у побудові пам'ятника вимагала не тільки виснажливої організаторської праці серед населення, а й невтомне «оббивання порогів» органів влади. Та... все минуло — і вересень 1964 р. став особливим як у житті І. Бучківського, так і жителів села Градівка. Це був перший пам'ятник Т. Шевченку на Городоччині, як дарунок у 150-ліття від дня народження. Цього року село відзначало ювілейну дату — 50-ліття відкриття пам'ятника поряд із грандіозною подією — 200-ліття від дня народження Т. Шевченка. Другою мрією мав бути аналогічний постамент у селі Купновичі Самбірського району. Але «не

так сталося, як гадалося»... Визначення місця громадою села, насадження парку не увінчалось відкриттям пам'ятника... Вето радянської влади був «арешт» Шевченка аж на 21 рік. І аж у 1989 р. купновичани (і не тільки) із великим національним піднесенням «вітали» Шевченка на своїй землі.

Започаткувавши на Городоччині громадсько-політичну організацію «Народний Рух України», І. Бучківський згурмував навколо себе свідомих українців, із якими можна робити добрі справи для відродження України. У недалекому 1988 р. він створює районне об'єднання на захист української мови від русифікації, яка досягла свого апогею в Україні.

Та особливі сторінки життя Івана Павловича відзначені «служінню» «Просвіті» імені Тараса Шевченка, яке покликане пропагувати українську ідею і дбати про національне патріотичне виховання краян. Так у 1989 р., підпільно, у Градівській школі, бо про приміщення в Городку не могло бути й мови, відбулося перше засідання «занедбаной» «Просвіти». Збунтовані комуністи, бо інформація вийшла за межі школи, щотижня викликали головного просвітянина у керуючі інстанції і погрожували звільненням із роботи... Та ці заборони були не для нього — свою мету і своє призначення на землі він бачив конкретно — служіння Україні та народу.

І так розпочалась безкорислива діяльність Івана Павловича на ниві «Просвіти», яка триває вже 25 років. Осередки «Просвіти» він створює у селах Градівка та Купновичі, а також є членом «Просвіти» міста Самбір. Одним із перших заходів була поїздка просвітян до славного Берестечка... І так до сьогодні...

Як голова церковного громадського комітету (на громадських засадах), Іван Бучківський організував у 2000 р. святкування двотисячоліття приходу в світ Сина Божого Ісуса Христа із встановленням і освяченням священиками різних конфесій пам'ятного Хреста на межі Городоцького й Комарнівського деканатів. Також за його ініціативою споруджено дві символічні могили борцям за волю України, в честь її незалежності організував встановлення пам'ятних христів у рідних селах. Важливою подією для І. Бучківського, можна сказати — трепетною — було створення ним 2001 р. при Градівській середній школі каплиці Покрови Пресвятої Богородиці, яка стала одночасно кабінетом християнського виховання. Тут Іван Павлович п'ятнадцять літ викладав християнську етику, додатково очолював катехитську школу при

церкві Преображення Господнього в рідному селі Градівка.

Все це не просто перелік фактів — це час, сила, власне здоров'я, вкладені і затрачені у велику справу для свого народу, яку не кожен «потрапить» побачити й оцінити. Просто людина робить самовіддано, за покликом свого невтомного серця, за покликом великої душі Українця — не для похвали й нагород. Відмінна риса у всьому — скромність. Можна сказати: скромність у величі.

Протягом десяти років свого вчительського життя він очолював районне методичне об'єднання вчителів української мови та літератури, які «супроводжував» різними літературними і творчими заходами. У Градівській школі створив перший в районі кабінет образотворчого мистецтва.

У 1997 р. вийшла книжка *Минуло п'ятдесят літ...* («Арсенал», Львів) — спогади про Самбірську учительську семінарію і Пласт (ВСУМ) у 1941–1944 рр.), головою редакційного комітету якої став І.П. Бучківський. Це була клопітка праця у пошуках інформації, людей, коштів... Але вони виграли!

Зробивши багато справ (але Іван Павлович так не думає), особливе місце в його невтомній діяльності мають численні екскурсії до святих та визначних місць України. Таких поїздок налічується вже 245! З них — 25 разів до Канева. Про всі екскурсії та враження від них можна писати дуже багато. Я ж у своєму нарисі згадаю поїздки карпатським краєм. Карпати — це не тільки чудові гірські краєвиди, річки з водоспадами, полонини, чисте повітря, а й безліч культурних, історичних місць, яких за одну екскурсію відвідати неможливо. В маршрут поїздки, яку організував І. Бучківський разом із своїм помічником В. Лилом, входили такі пункти: Гошів — монастир; Старий Угринів — садиба, музей та пам'ятник Степану Бандері; Скит Манявський — православний монастир, заснований Йовом Княжницьким у 1606 р. біля села Манява Івано-Франківської області, який був одним із осередків культурного життя в Галичині; Яремче; Космач, ну і славнозвісна Говерла! Знову ж таки, про кожну «зупинку» є що розповісти окремо, але я зацеплюсь на найважливіших пунктах...

За вікном нашого екскурсійного автобуса пропливали галицькі міста і села... Старий Угринів. Садиба-музей Степана Бандери, особливо музей-криївка, де ми розглядали збережені атрибути підпільного життя упівців.

А ще ми почули детальну розповідь молодой, але обізнаної екскурсоводи про цікаві моменти С. Бандери і його побратимів.

Яремче зустріло нас своїми неповторними ландшафтами, а вечір «заставив» залишитися тут на ніч, щоб зранку із новими силами піднятися на Говерлу. Разом із усіма йшов й Іван Бучківський, хоч сили його підвели і він вернувся назад. Здаватися — не в його дусі, та роки беруть своє... Хоч кілька років назад Говерла йому «підкорилася»!

Дуже «плідною» для нас була зупинка в Криворівні, відвідавши літературно-меморіальний музей Івана Франка. Там у 1901–1914 р. побували Леся Українка, Гнат Хоткевич, Михайло Коцюбинський, Олександр Олесь, Антін Крушельницький, Михайло Грушевський, Володимир Гнатюк, Володимир Шухевич, Іван Труш, польський письменник Станіслав Вінценз. Одна кімната музею присвячена видатній жительці села Парасці Плитці-Горицвіт, яка є автором більш як тисяча рукописних та власноруч переплетених й ілюстрованих книг. Також вона збрала велику колекцію ікон.

На завершення — місто Космач Івано-Франківської області, а конкретно — будинок під номером 218. Тут знаходиться під відкритим небом музей Олекси Довбуша. На подвір'ї — власноручно витесаний з каменю пам'ятник народному герою, а «причетний» до цього всього — Михайло Ількович Дідишин (справжнє прізвище Юсипчук). Коли ми, екскурсанти із Львівщини, ступили на широке обійстя, до нас вийшов привітний «вусань» — це і був легендарний Михайло Дідишин, відомий далеко за межами свого Космача.

Ми були захоплені всім: і музеєм на своєму подвір'ї, і пам'ятником, і сотнями експонатів, зібраних власноруч, і захоплюючою розповіддю господаря. Наголошу, про ці «дива» треба писати окремо. І треба бачити самому. Та неможливо не сказати, що М. Дідишин у горах знайшов хатину, в якій був смертельно поранений головний опришок, розібрав її і переніс на своє подвір'я, склавши назад. Як дорогоцінний скарб, оберігає він свої надбання. А ще — пише вірші («свіжа» збірка *О. Довбуш*, Косів 2011). Я б назвала Михайла Дідишина «сучасним Довбушем». Цього року йому виповнюється 85!

Тільки спільна екскурсія може дати так багато для культурного розвитку особистості, бо самому ніколи не вдасться побачити стільки цікавого нараз. Тому І. Бучківський, добре знаючи про це, прикладає багато-багато зусиль на благо своїх

земляків. Можливо, для когось він — неординарна людина. Так воно і є, але в позитивному ракурсі. Власні справи Іван Павлович відкладав і відкладає на другий план, від чого в нього — цілий «кошик» домашніх завдань. Належне слово, і то велике, заслуговує світлої пам'яті його дружина Тетяна, на плечі якої лягало «коромисло» сім'ї, в якій росло троє дітей: Леся, Мирослава, Тарас. Домашня праця — незамітна, але на ній тримається побут, існування людини. Без жодних вигод, вона, теж вчителька, а потім заступник директора, справлялася із усім, бо любила свого чоловіка, дітей, просто любила життя. А ще — у тих страшних комуністичних умовах навчила своїх дітей вірити в Бога...

Наступною грандіозною поїздкою була її мандрівка на Запоріжжя, яка «увінчалася» відвіданням славнозвісної Хортиці. Острів Хортиця — найбільший на Дніпрі (довжиною 12,5 км, а шириною 2,5 км), тому і обрали козаки його за свою «резиденцію». Більше знань можна почерпнути з інших історичних джерел, але скажу: Хортиця — одне із семи чудес України. Ми оглянули відтворену Запорозьку Січ, побачили автентичні речі в музеї Історії запорозького козацтва, пофотографувалися із сучасними козаками. Незабутня наша мандрівка відзначилася зустріччю із просвітянами Запоріжжя, які так гостинно чекали і прийняли нас. Голосно можна сказати про голову Запорізької обласної «Просвіти» Олега Ткаченка, який «прославився» своєю пішою «ходом» до Києва вкінці 2012 р. Є патріоти на нашій землі! І вони захищають українську мову і культуру від поширеного на цих територіях зросійщення.

Як можна не згадати про всі пункти нашого маршруту, які були не менш важливі і цікаві: Умань! Софіївка! Це ціла легенда із кінця XVIII—початку XIX ст. Мальовничий парк, який неможливо обійти за один день... Для І. Бучківського ця територія України є дорога подвійно — звідси родом була його дружина.

А далі був Нікополь, пам'ятний перебуванням Богдана Хмельницького. Саме тут він був «оголошений» гетьманом, звідси він вирушив у великий похід на поляків. По дорозі — село Капулівка, де похований Іван Сірко.

А Дніпропетровськ, який «пам'ятає» Дмитра Яворницького! Це був Маєстро історії, у музеї якого зараз зберігаються незліченні унікальні предмети, які стали для нас історією. Це не просто музей — це комплекс (експозиція з історії краю від найдавніших часів до сьогодення, діарема «Битва за Дніпро», а також меморіальний

будинок-музей академіка Яворницького, в якому він проживав немало — 1905–1940 рр. XX ст.).

Уже по дорозі додому ми відвідали Жовті Води, які знаменні першою переможною битвою Б.Хмельницького 1648 р. над військами Речі Посполитої. Височенний монумент, де Хмельницький з двома полководцями на конях — як живі. Проїжджаючи вечірній Київ, я порівняла його із «виставкою вогнів».

Що можна сказати про культурний «багаж» за «плечима» тільки під час однієї поїздки?... А їх було, скажу ще раз — 245! Українські пісні в дорозі тільки додавали сили і взаємоповаги. Всі, хто їхав — і високі районні чини, і вчителі, і діти — були завжди на одному рівні. Київ, Канів, Умань, Батурин, Чигирин, Запоріжжя, Дніпропетровськ, «Холодний Яр», Крути, Говерла, Яремче — далеко неповний перелік тих місць, куди їздила громада під проводом І. Бучківського. І, збагачені побаченим, поверталися, дякуючи Богу, щасливі додому. Вчителі — щоб розповісти учням про побачене й почуте, молодь — щоб пронести іскорку української національності протягом свого життя, діти — щоб власними спогадами доповнювати вивчення правдивої історії свого краю, поділитися із батьками.

2012 р. для ентузіаста І. Бучківського був теж насиченим. Спочатку, навесні, він організував посадження молодого дуба на відзнаку 200-річчя від дня народження будителя національного духу Маркіяна Шашкевича. Зібравши городоцьку «еліту», просвітяни перетворили цю подію у справжній національний крок — виголошувались промови, теплі слова, читались вірші, а Іван Павлович сказав: «До символічного деревця приходитимуть люди, щоб набратися твердості духу, укріпитися в любові до рідної мови, народу, землі, України». Дай, Боже... Бо сказано це в майбутнє...

А восени цього ж року було святкування 100-літнього Пласту в місті Самбір Львівської області. Склавши пластову присягу у 1942 р., пройшов нелегкий шлях боротьби за українську ідею і Іван Бучківський. Це була і є важлива віха його патріотичного життя, «ставши» найстаршим пластуном Самбірщини.

Ніколи не отримуючи ніяких нагород за плідну працю на ниві процвітання українськості, все ж таки, 2011 р., згідно з указом президента України, його нагородили ювілейною медаллю «20 років незалежності України». Але не нагороди є його пріоритетом, бо праця, яку зробив і робить Іван Павлович, є неоціненною...

Бучківський Іван Павлович — мій Батько...

„Ridna Mowa”

— kwartalnik oświatowy
Ukraińskiego Towarzystwa
Nauczycielskiego w Polsce

Rada Naukowa pisma: Mykoła Żułyński
(Kijów), Roman Drozd (Słupsk), Jarosław
Hryckowian (Koszalin), Andrzej Wątorski
(Szczecin), Anatolij Sytchenko (Mikołajów),
Wadym Olifirenko (Donieck)

Marek Syrnyk (Wałcz) — p.o. redaktora
naczelnego
Dmytro Drozdowskiy (Kijów) — literatura
Stanisław Karaman (Kijów) — metodyka
Jarosław Syrnyk (Wrocław) — historia
Wiktor Jurczenko (Kijów) — psychologia

Redakcja

Jarosława Kobyłko (Giżycko)
Tadeusz Karabowicz (Hola)
Maria Steć (Przemyśl)

Sekretarz redakcji

Krystyna Syrnyk (Wałcz)

Strona internetowa:

Grzegorz Mucowski (Wałcz)

Opracowanie graficzne:

Teresa Oleszczuk

Korekta językowa i stylistyczna:

Myrosława Olijnyk (Buczkiwska)
(Lwów/Warszawa)

Korekta:

Katarzyna Seń

Wydawca:

Związek Ukraińców w Polsce

Adres redakcji:

78-600 Wałcz
Dolne Miasto 10/80
tel. (67) 258 98 87
e-mail: proswita@op.pl
[http://www.interklasa.pl/portal/
dokumenty/r_mowa/](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/)

Numer wydany przy wsparciu finansowym
Ministerstwa Edukacji Narodowej

Nakład: 600 egz.

Przy wykorzystaniu materiałów,
konieczne jest wskazanie jako źródła
kwartalnika „Ridna Mowa”

**«Рідна мова» — це фахове, некомерційне видання.
Бажаючим підтримати ідею видавання нашого освітнього журналу,
подаємо банківський рахунок Редакції:**

Zespół Twórczy ZUwP
Redakcja „Ridna Mowa”
78-600 Wałcz
Dolne Miasto 10/80

PKO BP O/Wałcz 28 1020 2847 0000 1702 0052 7382