

Міністерство освіти і науки України  
Державний заклад  
«Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка»  
Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва

**ЛІТЕРАТУРА • ДІТИ • ЧАС**  
**ВИПУСК VI**

**МАТЕРІАЛИ**  
**ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**  
**«УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ І ПРО ДІТЕЙ:**  
**ІСТОРИЧНІ ЗДОБУТКИ Й ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ»**  
**(11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ)**

Старобільськ  
2016

**УДК 087.5**  
**ББК 83.8**

Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва “Література. Діти. Час”. – Вип. VI : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку” (11 жовтня 2016 року). – Старобільськ : Вид-во ДЗ “Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка”, 2016. – 155 с.

**Друкується за ухвалою Вченої ради  
Державного закладу  
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
(протокол № 4 від 28. 10. 2016 р.)**

До збірника наукових праць увійшли матеріали Всеукраїнської наукової конференції “Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку” (11 жовтня 2016 року), організованої кафедрою філологічних дисциплін навчально-наукового Інституту педагогіки і психології Державного закладу “Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка” спільно з Центром дослідження літератури для дітей та юнацтва. Наукові розвідки висвітлюють актуальні питання історії й теорії літератури для дітей та юнацтва, розглядають методичні аспекти вивчення художніх творів у школах та вищих навчальних закладах, актуальні проблеми оновлення шкільних програм і кола дитячого читання.

Для науковців, викладачів, учителів шкіл, усіх, хто цікавиться проблемами літератури для дітей та юнацтва.

***Рецензенти:***

доктор філологічних наук, професор Дмитренко В. І.  
доктор педагогічних наук, професор Караман О. Л.

**УДК 087.5**  
**ББК 83.8**

© ДЗ «Луганський національний університет  
ім. Тараса Шевченка»  
© Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| ПЕРЕДМОВА  | 5  |
| <i>Баран У. С.</i> ДИТЯЧА ТА ПІДЛІТКОВА ЛІТЕРАТУРА:<br>ПРОЦЕСИ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ТА ЕСТЕТИЧНОЇ КАНОНІЗАЦІЇ-<br>ДЕКАНОНІЗАЦІЇ  | 8  |
| <i>Баранюк І. Г.</i> КОСТЯНТИН УШИНСЬКИЙ ТА ВАСИЛЬ<br>СУХОМЛІНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ КАЗКИ   | 17 |
| <i>Бойцун І. Є.</i> ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ МОДУС ОПОВІДІ ДИТИНИ-<br>НАРАТОРА У СПОГАДАХ «СКАЖИ ПРО ЩАСЛИВЕ ЖИТТЯ»<br>АНАСТАСІЇ ЛИСИВЕЦЬ  | 22 |
| <i>Варданян М. В.</i> НАЦІОНАЛЬНІ КОНЦЕПТИ «СВОГО»<br>В ІСТОРИКО-ПРИГОДНИЦЬКИХ ЖАНРАХ ДЛЯ ЮНАЦТВА<br>УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ  | 27 |
| <i>Гайдук С. Є.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ<br>МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ ДИКОЇ ФАУНИ<br>ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ<br>(НА МАТЕРІАЛІ «КНИГИ ДЖУНГЛІВ» Р. КІПЛІНГА) | 33 |
| <i>Дибовська О. В.</i> ХРОНОТОП СТРАХУ В УКРАЇНСЬКИХ<br>ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗКАХ<br>(НА МАТЕРІАЛІ КАЗКИ «ЗОЛОТИЙ СТИЛ» ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА)   | 38 |
| <i>Емельяненко Е. В., Маркотенко Т. С.</i> ИЗУЧЕНИЕ СКАЗКИ<br>М. МЕЙСТЕРА «ПОЛЕЗНОЕ СВИДАНИЕ» В 4 КЛАССЕ   | 45 |
| <i>Ємець А. А., Живцова А. І.</i> ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ<br>НАД АВТОБІОГРАФІЧНИМИ ТВОРАМИ НА УРОКАХ ЛІ-<br>ТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ  | 50 |
| <i>Єременко О. Р.</i> ДИВОСВІТ ДИТИНИ В ПОВІСТІ-КАЗЦІ<br>«МІЙ ДІДУСЬ БУВ ЧЕРЕШНЕЮ» АНДЖЕЛИ НАНЕТТІ   | 56 |
| <i>Заміна Алієва Карим Кизи</i> АЗЕЙБАРДЖАНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА  | 62 |
| <i>Качак Т. Б., Баран У. С.</i> ДІТИ І ВІЙНА: ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ<br>ТЕМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА  | 68 |
| <i>Кизилова В. В.</i> ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА<br>В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ<br>ОСВІТИ В УКРАЇНІ  | 76 |
| <i>Кохан Р. А.</i> КОЛИ «РОЗІРВЕТЬСЯ СРІБНА ВЕРВЕЧКА З<br>ГЛАДЕНЬКИМИ ПЕРЛАМИ...»: СИМВОЛ ВІЧНОСТІ У ПОВІСТІ   |    |

|   |     |
|---|-----|
| ЮСТЕЙНА ГОРДЕРА «У ДЗЕРКАЛІ, У ЗАГАДЦІ»   | 82  |
| <b>Мацевко-Бекерська Л. В.</b> СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА ЯК<br>ПРОСТІР (НЕ)(ПРО)(ДО)ЧИТАННЯ В МЕТОДИЧНОМУ<br>ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ   | 88  |
| <b>Мельник Л. В.</b> ФРАЗЕОЛОГІЧНЕ БАГАТСТВО ЗБІРКИ<br>ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «СТЕПОВА КАЗКА»  | 94  |
| <b>Мордовцева Н. В., Починкова М. М.</b> ТВОРЧЕ<br>ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ<br>ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ   | 97  |
| <b>Негодяєва С. А.</b> ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОЕТИКИ КОЗАЦЬКОГО<br>ЕПОСУ В РЕЦЕПЦІЇ ВАЛЕРІЯ ТА НАТАЛІ ЛАПШУРІВ У<br>ПОВІСТІ-ФЕНТЕЗІ «ЧАРІВНА БРАМА»                                     | 101 |
| <b>Панько О. І.</b> ХУДОЖНЄ РОЗКРИТТЯ ОБРАЗУ ДИТИНИ<br>(на матеріалі повісті Р. Дала «ВДВ»)   | 105 |
| <b>Правова Н. В.</b> ВИВЧЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ<br>НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ШКОЛАХ<br>З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ   | 112 |
| <b>Пушко В. Ф.</b> ЕМІГРАЦІЙНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ<br>ТА ЮНАЦТВА: ГЕНЕЗА, РОЗВИТОК, МОДИФІКАЦІЇ  | 116 |
| <b>Рудь С. М.</b> ЛІТЕРАТУРНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ<br>АНАЛІЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК<br>СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ                                 | 120 |
| <b>Сергєєва К. О.</b> АВТОРСЬКІ КАЗКИ ЗА ФОЛЬКЛОРНИМИ<br>МОТИВАМИ В СУЧАСНІЙ ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ   | 124 |
| <b>Сердюкова Л. І.</b> ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ КАЗОК І ЛЕГЕНД<br>ЯК НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ<br>МОВИ   | 130 |
| <b>Слижук О. А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ<br>СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ   | 139 |
| <b>Цалапова О. М.</b> ГІМН УКРАЇНСЬКОМУ КОЗАЦТВУ В<br>ПРИГОДНИЦЬКІЙ ПОВІСТІ ВАЛ. ЗЛОТОПОЛЬЦЯ ТА І. ФЕДІВА<br>«ЖИТТЯ І ДИВОВИЖНІ ПРИГОДИ КОЗАКА МИКОЛИ НА<br>БЕЗЛЮДНОМУ ОСТРОВІ» | 144 |
| РЕЦЕНЗІЇ  | 149 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ   | 152 |

## **ПЕРЕДМОВА**

Література для дітей та юнацтва – художні твори різних родів і жанрів, що адресовані читачу відповідної вікової категорії, задовольняють його емоційні, естетичні й етичні запити, можуть мати подвійну рецепцію (дитина й дорослий), взаємозалежні від законів, властивих художній словесності взагалі. У колі дитячого читання вона є тим ядром, навколо якого перебувають твори про дітей, твори-адаптації для дитячого читання і власне творчість самих дітей (дитяча література). Маючи особливого адресата, вона взаємозалежиться віковим критерієм, апелює до емоційної сфери дитини, увиразнює етико-моральні орієнтири.

Активізація дослідження літератури для дітей та юнацтва в незалежній Україні свідчить про посилення уваги науковців, тенденцію до контекстуального осмислення літератури для юного читача. У дослідженнях Уляни Баран, Ірини Бойцун, Ольги Будугай, Оксани Гарачковської, Сергія Іванюка, Тетяни Качак, Наталі Марченко, Лідії Мацевко-Бекерської, Наталі Резніченко, Богдани Салюк, Наталі Сидоренко, Олени Чепурної, Оксани Цалапової представлені літературознавчий, дидактичний, рецептивний інтерпретаційні підходи до осмислення того чи того літературного факту. Наукові студії репрезентують основні тенденції розвитку літератури для дітей та юнацтва в Україні й водночас накреслюють коло питань, що потребують подальшої розробки вітчизняною теорією та історією літератури.

У XXI столітті проблеми української літератури для дітей та юнацтва обговорювались на наукових і науково-практичних конференціях: «Візуалізація образу дитини у літературі» (Львів, 2007), «Література для дітей і про дітей: історія, сучасність, перспективи» (Бердянськ, 2008), «Література для дітей та юнацтва як основа для еволюції національної соціокультурної політики України», «Література для дітей та юнацтва в соціокультурному контексті розвитку суспільства» (Львів, 2010), «Література для дітей та юнацтва: інші / інакші, чужі / свої діти» (Львів, 2011), «Література для дітей та юнацтва: стан, тенденції, перспективи» (Івано-Франківськ, 2012), «Література для дітей та юнацтва в сучасному культурно-освітньому просторі: тенденції, проблеми, перспективи» (Рівне, 2013), «Дитяча література у мультикультурному світі» (Миколаїв, 2014), «Література для дітей та юнацтва: історія, теорія, практика» (Львів, 2015). Стрімкий розвиток української літератури для дітей та юнацтва в останні десятиліття, з'ява масиву текстів традиційних жанрово-стильових структур, їх збагачення новими утвореннями, посилення уваги літературознавців, критиків, соціологів, працівників видавництва до творчості для дітей дають підстави говорити про неї як про яскраве й самобутнє явище.

Осібнo варто наголосити на діяльності **Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва**, заснованому 2009 року у Львові. Серед основних завдань, що поступово реалізуються цією організацією, – популяризація української книжки для дітей та юнацтва; виділення національних літературних явищ в історії української літератури для дітей та юнацтва; піднесення конкурентоспроможності української книжки, виявлення нових авторів і творчих ініціатив, здійснення організаційної, творчої та практичної допомоги в їх розвитку та реалізації. Переважна більшість наукових заходів з проблем літератури для дітей та юнацтва в останнє десятиліття (міжнародний «мандрівний» симпозіум «Література. Діти.

Час», наукові конференції, семінари у Львові, Рівному, Миколаєві, Івано-Франківську, Києві) проведена з ініціативи Президента Центру Уляни Баран та членів Центру – Тетяни Качак, Лілії Овдійчук, Олександра Пронкевича, Людмили Грицик, Віталіни Кизилової та ін.

У квітні 2016 року в Києві відбулася наукова конференція **«Сучасна дитяча література: напрямки досліджень, тенденції, проблеми»**, організована Центром спільно з кафедрою теорії літератури, компаративістики і літературної творчості Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (завідувач кафедри – проф. Людмила Грицик) та Національним музеєм літератури України. У ній узяли участь науковці (Людмила Грицик, Борис Шалагінов, Олена Романенко, Уляна Баран, Тетяна Качак, Богдана Салюк, Мирослава Прихода, Олена Ісаєва, Жанна Клименко, Наталія Богданець-Білоskalенко, Анжела Мельник, Лариса Лебедівна, Оксана Панько, Лілія Овдійчук та ін.), видавці (Василь Теремко, Наталя Трохим), письменники (Зірка Мерзатюк, Катерина Штанко, Наталя Марченко, Наталя Трохим, Ірина Мацко, Галина Рис), вчителі-методисти загальноосвітніх шкіл Києва. На конференції обговорювалися питання підходів до інтерпретації й аналізу художнього твору для дітей, змісту шкільних курсів української та зарубіжної літератури, змістового наповнення підручників тощо.

Робота круглого столу **«Сучасна дитяча література. Яка вона? Чого очікують читачі?»**, організована проф. Людмилою Грицик, увиразнила актуальні для сучасного читача теми й проблеми, що репрезентовані у творчості письменників. Дискусія **«Навіщо дитячій книзі науковий дискурс»** (модератори – Уляна Баран і Мирослава Прихода) була зосереджена навколо питань модернізації вивчення біографії письменників у шкільному курсі літератури, понятті сучасного читача, його рецептивного середовища, шляхів популяризації читання в Україні. У рамках соціокультурного проекту **«Вся Україна Читає Дітям»** членами Ради Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва, експертами з методик читання Наталею Трохим, Тетяною Качак, Лілією Овдійчук проведено майстер-класи з інтерактивного читання для студентів Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.

Приємною подією стала презентація підручника **«Українська література для дітей та юнацтва»** доцента ДВНЗ **«Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника»**, члена Ради ЦДЛДЮ Тетяни Качак (м. Івано-Франківськ). Гала-презентація **«Дорослі таємниці дитячих письменників»** (модератор – Наталя Марченко, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методики біобібліографії Інституту біографічних досліджень Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, провідний бібліограф науково-бібліографічного відділу Національної бібліотеки України для дітей, автор-координатор інтернет-ресурсу **«Ключ»**, член Ради ЦДЛДЮ, м. Київ) мала на меті розкрити особистості Галини Малик, Володимира Рутківського, Марії Морозенко та інших авторів творів для дітей, увиразнити їх місце в історико-культурному контексті сучасності.

Завдяки активній діяльності Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва відновив свою роботу часопис **«Література. Діти. Час»**, що є історико-теоретичним і методичним майданчиком для формування дискурсу літератури для дітей, її студіювання як самодостатнього літературного феномену.

Шостий випуск часопису «Література. Діти. Час» укладений за матеріалами **Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку»** (11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ, Луганська обл.), організованої і проведеної кафедрою філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка» спільно з Центром дослідження літератури для дітей та юнацтва. У конференції взяли участь понад 50 науковців із різних куточків України: Київ, Львів, Дрогобич, Івано-Франківськ, Ужгород, Рівне, Суми, Глухів, Запоріжжя, Кривий Ріг, Кропивницький, Харків, Бердянськ, Старобільськ (Луганська обл.). Під час роботи конференції було розглянуто наступні питання: жанрово-стильова специфіка творів для і про дітей; українська література для дітей та юнацтва і світовий контекст; категорії символу й архетипу в літературі для дітей та юнацтва; міждисциплінарні студії літератури для і про дітей; вивчення літератури для і про дітей в освітніх закладах України.

У своїх наукових розвідках учасники конференції зачіпали актуальні проблеми літератури для дітей та юнацтва, пов'язані з теоретичними питаннями її функціонування й розвитку: Уляна Баран «Дитяча та підліткова література: процеси ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації», Віра Пушко «Еміграційна література для дітей та юнацтва: генеза, розвиток, модифікації». Методичний напрям репрезентовано доповідями Лідії Мацевко-Бекерської «Світова література як простір (не)(про)(до)читання в методичному дискурсі сучасної школи», Віталіни Кизилової «Новітня література для дітей та юнацтва в контексті оновлення змісту навчальних програм для початкової школи», Наталії Мордовцевої, Марії Починкової «Творче опрацювання художнього твору на уроках літературного читання в початковій школі» й ін. Варто відзначити представлені на розсуд аудиторії праці Галини Сабат «“Учителем школа стоїть”: статті Івана Франка про освіту і виховання», Тетяни Пінчук «Твори Івана Франка для і про дітей», підготовлені до ювілейної річниці Каменяра. На особливу увагу заслуговують дослідження, пов'язані із специфікою творів для дітей на історичну тематику: Марина Варданян «Національні концепти “свого” в історико-пригодницьких жанрах для юнацтва української діаспори», Оксана Цалапова «Гімн українському козацтву в пригодницькій повісті В. Злотополя та І. Федіва “Життя і дивовижні пригоди козака Миколи на безлюдному острові”», Світлана Негодяєва «Трансформація поетики козацького епосу в рецепції Валерія та Наталі Лапікурів у повісті-фентезі “Чарівна брама”».

Особливий інтерес викликала робота круглого столу «Література для дітей та юнацтва в контексті проблем реформування мовно-літературної освіти в Україні» (Уляна Баран, Віталіна Кизилова, Віра Пушко, Наталія Мордовцева, Марія Починкова, Тамара Маркотенко, Лариса Мельник, Світлана Рудь, Нінель Правова та ін.), де обговорювались актуальні проблеми оновлення програм для початкової школи й кола дитячого читання, накреслювались перспективні напрями методичної роботи ВНЗ і школи, спрямованої на допомогу вчителю-словеснику.

Представлені в шостому збірнику «Література. Діти. Час» матеріали увиразнюють місце літератури для дітей та юнацтва в новітньому літературознавстві, прокреслюють місце й роль художньої творчості для дітей у формуванні літературно-освітньої компетенції дитини.

*Кизилова В. В., доктор філол. наук, професор*

## ДИТЯЧА ТА ПІДЛІТКОВА ЛІТЕРАТУРА: ПРОЦЕСИ ІДЕОЛОГІЧНОЇ ТА ЕСТЕТИЧНОЇ КАНОНІЗАЦІЇ-ДЕКАНОНІЗАЦІЇ

*Будь-яка модернізація передбачає ідеологічні, парадигмальні зміни, жанрові трансформації, активні процеси канонізації-деканонізації. А в одному із останніх інтерв'ю український письменник для дітей та підлітків Сергій Гридін сказав: «Проблеми та емоції не змінюються у дітей та підлітків у всі часи, незважаючи на жодні зміни у жодному суспільстві..... Наші діти ідуть семимильними кроками до дорослості.....». З цих міркувань, мені вдалося доцільним запропонувати свої спостереження за процесами ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації у дитячій літературі.*

**Ключові слова:** дитяча література, автор, дитина, канон, канонізація, ідеологія, мова, естетика, емоція.

*Курли!Курли!  
Здоровенькі були!  
Здрасуйте!  
Привіт!  
Привіт!  
Ура!  
Хай живе рідне болото!  
Хай живуть дорогі пугловки,  
Комарі і мухи!  
Ура! Я народився!  
Чуєте?  
Як прекрасно жити  
На світі!...  
Курли! Курли!  
Здоровенькі були!*

*Всеволод Нестайко «Пригоди журавлика».*

Література для дітей – це перша література, з якою знайомиться людина на шляху свого особистісного становлення і яка до певної міри визначає, скеровує в подальшому потік потенційних читацьких компетентностей у відповідності до вікового та емотивного рівня зростаючого читача. Це поняття влучно розкриває українська дослідниця Ольга Папуша: «У кожному разі ідеальна, віртуальна за своєю природою, література з дитинства, як і будь-який інший мистецький феномен, до певної міри є «практикою себе» (М. Фуко), способом індивідуального самопозиціонування, утворення Я-концепції, тобто специфічним механізмом формування культурно обумовлених сценаріїв поведінки людини та формою їхнього засвоєння. Крім того, з дитячою літературою, безумовно, пов'язана ідеологія й політика – теорія і практика маніфестації дитинства у суспільстві, де вона – література – відіграє роль маркера соціальної динаміки та процесуальності, особливого конституанта й каталізатора образу дитинства, його місця та ролі у мінливому світі смислів і форм» [13, с. 108]. Ідеологія, політика, «культурно обумовлені сценарії поведінки людини» або ж, іншими словами, –



культурно-соціальні інтеракції, а також і культурна пам'ять формують у суспільстві певні орієнтири та цінності, які диференціюють актуальний канон, зокрема і літератури для дітей та юнацтва тої чи іншої епохи/тої чи іншої країни/тої чи іншої групи країн.

Згідно з ученням австралійського вченого Джона Штефенса<sup>1</sup>, ідеологія міститься в оповіді у вигляді нарративного дискурсу ще до того, як виявляється аспект змісту або теми і текст стає доступним для інтерпретації. Йдеться про те, що дорослий письменник, лише починаючи писати для дітей, вже має позаду себе багатий досвід життя у певному суспільстві, яке існує у своїх давно сформованих специфічних рамках системи «політичних, правових, морально-етичних і філософських поглядів, ідей, теоретичних засад, які кристалізуються на теоретичному рівні суспільної свідомості» [18, с. 20]. Тому, розглядаючи питання ідеологічної та естетичної канонізації-деканонізації літератури для дітей та юнацтва, ми маємо на увазі дослідження системи поглядів, ідей, цінностей та установок, які виражають актуальні інтереси дітей/підлітків у взаємодії із системою політичних, правових, етичних, художніх, естетичних, релігійних, філософських поглядів дорослих. Йдеться, фактично, про прийняття суспільною свідомістю через письменника як посередника між дитиною та її соціалізацією, соціальних проблем та конфліктів, які виникають у дійсних відносинах діти-дорослі. Вони складають зміст ЛДЮ останніх десятиліть, її інтенції, її призначення і очікувані результати від прочитання її зростаючим читачем. Звідси, – ідеологія – це система імпліцитних змістових зв'язків та їх взаємодія у нарративному дискурсі творів, написаних дорослими письменниками для недорослої цільової аудиторії.

Канон (за Фредеріком Вортманом) ми розглядаємо як «продукт соціальних дій», як «інструмент для розв'язання проблем», як засіб «легітимізації сьгодні актуальних цінностей», колективний «фонд ідентичностей» або ж як «орієнтація в погляді на майбутнє». Канон по своїй суті мінливий, безпосередньо залежний від ідеологічної установки, соціальної поведінки та культурної пам'яті тої чи іншої спільноти, тої чи іншої епохи. Оцінка літератури для дітей та юнацтва споконвіків здійснювалася саме дорослими (т.зв. посередниками), з великим життєвим досвідом, розвинутою, зокрема читацькою/літературною компетентністю, і на основі т.зв. культурної пам'яті на рівні підсвідомості. Тому всі канонічні процеси в історії дитячої літератури вважаємо в даному контексті передусім ідеологічними.

Кожна епоха запропонувала своєму читачеві свої сформовані ідеологічні послання та канони. І кожна епоха абсолютно по-різному сприйняла свого юного читача, створюючи йому власну, завжди актуальну саме для того часу, літературну пропозицію. Усі попередні епохи переважно пропонували дітям інтенціонально найкращі взірці поведінки у школі, вдома, у суспільстві. Але сьогодні навряд чи можна зацікавити дітей та молодь «Маленьким Катехизмом» Мартіна Лютера (1529) чи романом Гріммельсгаузена «Проксімум і Люмпіда» (1672), – творами, які, власне, і слугували формуванню «культурно зумовлених

---

<sup>1</sup> Дж. Штефенс наголошує на особливій функції мови, яку називає кодом усіх кодів, «оскільки мова є найпоширенішою формою комунікації, а виникнення і розповідання історій – що я тут називаю “нарративним дискурсом” – є специфічним використанням мови, через яке певне суспільство передає власні панівні норми та цінності» [18, с. 20].

сценаріїв поведінки людини». Самі ж адресати, діти і молодь сьогодні, літературу вже післявоєнного періоду і навіть аж до кінця ХХ ст. не завжди сприймають як свою, як близьку для свого розуміння і світосприйняття.

А література, створена для дітей та юнацтва сьогодні, жодним чином не претендує хизуватися виховними моментами і не претендує бути «ідеальною». Це не означає, що й раніше не створювалися розважальні чи психологічні твори. Однак саме ті твори, які не насаджували панівні дидактичні догми тої чи іншої епохи, а радше служили комунікативним чинником, психоемотивним розрядом заради розвитку внутрішнього «Я»-дитини, її самопошуку, самоідентифікації, зокрема завдяки прийому взаємопроникнення дитячої та дорослої дійсностей та її безмежних можливостей створення «іншої», але «своєї» дійсності, ввійшли в класику літератури для дітей та юнацтва і на сьогодні «позачасово» і «позапросторово» адекватно сприймаються сучасним дитячим реципієнтом. Це, звісно, твори світового визнання, такі як «Олівер Твіст» (1838) та «Різдвяна історія» (1843) Чарльза Дікенсона, «Аліса в країні чудес» (1865) Льюїса Керрола, «Пітер Пен» (1906) Джеймса Метью Баррі, «Пеппі Довгапанчоха» (1941) Астрід Лінгрен, «Хроніки Нарнії» (1950 – 1956) Клайва Стейплза Льюїса, «Гоббіт» (1937) та «Володар перснів» (1955) Джона Толкієна, «Момо» (1973) та «Нескінченна історія» (1979) Міхаеля Енде. Очевидно, самі ці метри дитячої літератури і створили певний універсальний канон, на який орієнтується і сучасна література для дітей та юнацтва, зокрема фантастична (наприклад, «Гаррі Поттер» (1997 – 2016) Джоан Роулінг чи «Чорнильна трилогія» (2003 – 2007) Корнелії Функе), яка вже в цьому столітті, завдяки великій медіапідтримці формує т.зв. інтернаціональний канон. І як результат, – рівень літератури, яку дорослі письменники створюють адресно для недорослого реципієнта, стрімко зростає.

Незважаючи на те, що весь попередній педагогічний досвід завжди акцентував увагу саме на «виховній» функції літератури для дітей, сьогодні дидактизм та насадження стереотипних норм, у відповідності до психоемотивного типу нового емансипованого читача з його підвищеним «почуттям дорослості» у досить ранньому віці, зазнає поразки у будь-якій сфері навчання, а тим більше у сфері «виховання читача». Тому сучасні діти здебільшого очікують від книги серйозного ставлення, серйозних розмов на близькі їхньому соціуму теми, які насправді мало чим відрізняються від «дорослих». Адже завдяки стрімкому інформаційно-технічному прогресу діти сьогодні безпосередньо вкинуті у дорослий дискурс життя і потребують відповідей на незрозумілі їм запитання. Тому і твори для дітей та юнацтва сьогодні «дорослішають», пропонуючи лише оновлені форми для комунікування на відповідному віковому рівні.

У цьому ж розумінні Ж-Ж Дерріда в одній із своїх доповідей говорить про «картину безвікового світу». Він характеризує світ, який виник у результаті визвольних рухів 1968 р. як шалену напругу між генераціями, яка зумовлена масовими протестами молоді проти авторитаризму дорослих. У такий спосіб стерто будь-які вікові обмеження як у технічних (мережних), так і соціальних (суспільних) реаліях, що, відповідно, відбилосся й на самому художньому дискурсі. Нова інформаційна епоха поставила всі покоління в єдині умови сповіщення, що й зумовило, своєю чергою, стрімке дорослішання дітей. Тенденції розвитку сучасної літератури для дітей та юнацтва зумовлені боротьбою дитини за рівне існування у єдиному суспільстві разом із дорослими, новою ідеологією

сприйняття нового емансипованого дитинства. Отож, можна говорити вже і про сталі структури та форми, які характеризують цей літературний феномен впродовж останніх 40-ка років.

Існує текст, що створюється дорослим автором і існує текст, що створюється дитячим реципієнтом в процесі його прочитання. Є досвід дорослого автора і досвід (або його відсутність) молодого читача. Є суспільний світ дорослого і фантастичний світ дитини у суспільстві. Ідеологія дорослого переважно зумовлена національними проблемами, тоді, коли дитина – космополітична особа за своєю суттю, громадянин світу, який в залежності від категорії віку менше або більше скутий рамками конкретного суспільства. Дитина, перебуваючи у світі вузькому (батьки, друзі, школа) – відкрита до світу широкого (незнаного, уявного, фантастичного, ірраціонального) і розвивається у взаємодії численних ідентичностей і почуттів, які і формують її власну систему цінностей, власну ідеологію.

І саме ці аспекти, а також і емотивний рівень нового молодого читача протистоять процесові ідеологізації самого послання з позиції старшого наставника. Тому, перш ніж взятися за пропонування книги для дитини, автор програми чи наставник-учитель мусить звернутися до дитячої психології, поспілкуватися із самими дітьми, пригадати власне дитинство, зрештою, твір повинен пройти час апробації читацькою аудиторією. Якщо ж це твір для підліткового періоду у становленні людини, то автор програми чи наставник-учитель, повинен розуміти усі тонкощі душі потенційного реципієнта, знати про його потреби та проблеми, володіти інформацією про всі суб-культури (панки, готи, емо та ін.), які презентують власні ідеологічні системи. Письменник, який пише для дітей сьогодні і прагне донести до читача архетипні (але не стереотипні) цінності, мусить трансдиференціювати їх у відповідності до «моди», якщо він справді зацікавлений у тому, щоб налагодити комунікацію із ним. Це не означає, що самі цінності помінялися чи не доносяться до молодого читача, а лише те, що не можна сьогодні нав'язувати власні диференції чи консервативний детермінізм, втискаючи погляди дитини у бінарно полярні опозиції добре-зле, чорне-біле і т. д. за власним розумінням. Так, наприклад, питання суб-культур постійно проговорюється в школах, університетах, на сайтах бібліотек та ін. у різних країнах, зокрема і в сусідній Польщі. Ідеологія суб-культур прописана у навчальних методичних розробках з популяризації читання й літератури. Вчителі-словесники проводять бесіди, викладачі університетів читають лекції з літератури, обов'язково із урахуванням того, що в класі, або в аудиторії можуть знаходитись представники тої чи іншої ідеологічної групи. Старша генерація не відштовхує їх, не зневажає (що дуже часто зустрічається в освітньо-педагогічній системі в Україні), а навпаки, показує свою обізнаність із їхніми проблемами, їхніми потребами, їхніми зацікавленнями. Така поінформованість, прояв уваги з боку старших, зокрема, педагогів, до молоді, однозначно, викликає повагу в останніх до освітнього процесу взагалі, і до літератури, зокрема. У школах та університетах дуже часто організуються спеціалізовані круглі столи за участі представників тої чи іншої суб-культури, де проводяться також і просвітницькі розмови та обговорення окремих творів. І це все є питаннями нормальної соціалізації. Реальні проблеми й конфлікти дітей та підлітків проговорюються і прописуються. Діти не залишаються з ними наодинці. Те, що сучасний письменник здатний, незалежно від власних переконань, закласти у наративному

дискурсі тексту для дітей/юнацтва, враховуючи представників будь-якого суспільства, будь-якої суб-культури, – процес ініціації читача, тт. процес особистісної самоідентифікації потенційного читача, усвідомлення себе дорослим і відповідальним за Всесвіт, – і робить сучасного автора успішним. Можна сказати, що суть сучасної ідеології нарративного дискурсу в літературі для дітей та юнацтва – в ініціації зростаючої людини. Саме ця ідеологія і протиставляється ідеології виховання через літературу, яка була і є ще властивою на теренах України, зокрема. В ідеології виховання передбачено колективний вплив на людину всього суспільства, яке не завжди позитивно впливає на розвиток дитини. Притримуючись такої ідеології, суспільство дуже часто не допомагає формуватись особистості, а навпаки, під впливом соціального середовища (в жодному разі ми маємо на увазі суб-культури, а скоріше, наприклад, соціальне середовище в розумінні постійних політичних та економічних злиднів, неуспішності громадян і т.д.) деформує її в корені. В результаті такої ідеології, дитина опиняється наодинці із референційними труднощами, вона позбавлена орієнтирів, відбувається криза ідентичності, перелом у становленні особистості, розвивається почуття нездарності. Саме тому важливо вчасно дати в руки дитині книгу, але книгу не ту, яка дуже подобається дорослим, а книгу, яка відповідає емотивному рівню читача. І ця книга повинна бути ініціатором еволюції сомореференційних та референційних стосунків «Я»-дитини до себе і «Я» – до інших. Через ідеологію ініціації у сучасних текстах ЛДЮ відбувається процес особистісної ідентифікації молодого читача, громадянина Всесвіту.

У 2013 та 2014 рр. були представлені чотири важливі для подальшого розвитку досліджень про літературу для дітей та юнацтва наукові праці Емілії Огар, Богдани Салюк, Тетяни Качак та Віталіни Кизиловой. Вони свідчать про формування певних, властивих українському літературознавству критеріїв, за якими саме ті, а не інакші твори стають сьогодні в певному сенсі канонічними і визначають відповідні тенденції подальшого розвитку літератури для дітей та юнацтва в Україні. Різноманіття тем, кількісне та якісне «дорослішання» дитячої літератури сьогодні потребує, відповідно, деяку ілюстрацію та аналіз. На часі і сам дискурс навколо канону взагалі та канону у дитячій літературі, зокрема. Очевидно, що саме поняття канону за останні десятиліття перебуває у полемічному колі світових теоретиків.

Канонізація – це передусім взаємодія соціально-культурних, дискурсивних та/або інституційних факторів і відбувається за умов встановлення певного патріархального порядку, упровадження різного типу цензури (наприклад, ідеологізація комунізму у ХХ ст.) або інституційних механізмів (школа, університет, – дві важливі інстанції у процесі канонізаційного визначення). У цьому значенні канон розуміємо як корпус текстів, у поширенні яких зацікавлене певне суспільство чи культура. Фактично, канон «створюється» штучно «і переважно має дещо справу із владою» .

Сімон Вінко вказує на ще одне розуміння канону, яке є дещо менш офіційним, однак, в певній мірі більш доступним та демократичним (не в останню чергу завдяки вибуховій праці Гарольда Блюма «Західний канон». Згідно з даним трактуванням, досить стрімко поширюється визнання текстів як канонічних не через контекстуальні чи інституційні фактори, а через власне самі текстові ознаки та якості. Таким чином, для нашого дослідження канонічних процесів в

актуальній літературі для дітей та юнацтва особливо важливим визначенням є те, що канон творять найкращі твори за відповідними естетичними вимогами.

Поняття канону у літературі для дітей та юнацтва розгортає у своїй фундаментальній праці «Дитяча література, канонотворення та художня цінність» німецька дослідниця Беттіна Кюммерлінг-Майбауер, авторка численних наукових праць з теорії дитячої літератури та, зокрема, упорядниці найбільшого міжнародного лексикону класиків дитячої літератури, куди вперше увійшло ім'я Івана Франка як всесвітньовідомого класика української дитячої літератури.

Беттіна Кюммерлінг-Майбауер спостерігає за змінами в оцінюванні та сприйнятті дитячої літератури: «Як тільки специфічна дитяча література в Німеччині у період пізнього Просвітництва почала встановлюватися, умови її визнання через педагогів, літературних критиків та письменників здавалися спочатку ідеальними. Визнані автори, які зробили собі ім'я або як вчителі, як педагоги або як письменники для дорослих, писали дитячі книжки, які не служили апріорі виключно повчально-виховній функції, але які вважали право дитини на розмову такою самою вимогою, як і писати літературні високоякісні твори для дітей». Цей процес в Україні спостерігаємо значно пізніше, аж на початку 1960-х рр., коли, як пише українська літературознавець Раїса Мовчан, – «... з'явилася плеяда талановитих митців-шістдесятників, які активно так чи так почали долучатися до дитячої літератури: В. Нестайко, В. Близнець, Є. Гуцало, В. Симоненко, М. Вінграновський, Ліна Костенко, І. Жиленко, Д. Павличко, Гр. Тютюнник, А. Дімаров, В. Шевчук, Я. Стельмах, Б. Харчук та ін. Тому саме в цей короткий період із новою потужністю відкрилася забута, затерта ніша дитячої літератури як самодостатнього естетичного феномена. Чи не тому до нього долучаються й митці старші – О. Гончар, М. Стельмах?» [11, с. 16]. Твори цих письменників знаменували перший ідеологічний та комунікативний злам в історії української дитячої літератури т.зв. радянського періоду, творячи разом з тим новий канон, який базувався на певному розкріпаченні власної світоглядної позиції, «психологічної самореалізації, висловлення власного, можливо, й «крамольного», погляду на радянську дійсність, апелювання до вічного та уселюдського» [11, с. 16]. Це, до певної міри, також стирало межі між дитячою та дорослою літературою, прорубуючи дорогу, створюючи ідеальне для цього часу підґрунття для самостійного розвитку та серйозного сприйняття дитячої літератури.

Подібно як дитячі твори німецьких письменників Йогана Бернгарда Баседова, Фрідріха Юстіна Бертуха, Йоахім Гайнріха Кампе, Христіана Овербека та Крістіана Фелікса Вайзе та ін. наприкінці XVIII – початку XIX ст. отримали за своє високохудожнє слово визнання не лише з боку педагогів та критиків, але й сучасників-філософів, філологів та літературознавців і, відповідно, відразу ж зайняли місце, зокрема й у програмі шкільного читання, так і літературні казки Т. Коломієць, В. Шевчука, В. Симоненка, В. Близнеця, М. Вінграновського, М. Вороного, Д. Павличка та ін. становлять і по сьогодні т.зв. «шкільний канон»: «... бо ж історично вже так склалося для України, що освіта й твори для дітей продовжують іти разом» [11, с. 16]. При цьому дитячу літературу розглядають як домінанту педагогічного процесу, але, водночас, визнається її висока художня літературна цінність та значущість у сферах естетики, психології та комунікування. Таким чином, «шкільний канон» служить передусім розвитку літературного смаку, естетичному вихованню відчуття краси та регулюється у

відповідності до психо-емотивної спроможності сприйняття з боку зростаючого читача. Корпус літератури «шкільного канону» донедавна складають в переважній більшості твори дорослих класиків, які з часом увійшли в «коло дитячого читання» або були ними спеціально написані для дітей. У 2016 р. Міністерство науки і освіти вперше серйозно зайнялося питанням змін шкільного канону, однак які, в свою чергу, викликали широку дискусію серед фахівців з дослідження літератури для дітей та юнацтва. Про це детальніше на офіційних сторінках Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва.

Сьогодні література для дітей та юнацтва – це соціальний і культурний проект актуального періоду в історії розвитку літератури взагалі. Ідеї наявного, справжнього, близького дітям соціуму, розуміння його, форми існування та співіснування у ньому різних поколінь закладаються дорослими письменниками безпосередньо в тексти для дітей та юнацтва. Такі тексти є носіями певної ідеологічної системи, завдяки якій суспільство, підтримуючи оновлені фігури і форми, намагається все ж закласти архетипні цінності у свідомість нової (інакшої) дитини і таким чином допомогти їй віднайти себе, своє місце у світі, самоідентифікуватись у сучасному антиавторитарному середовищі.

Канон сучасної літератури для дітей та юнацтва вважаємо активним, оскільки в поточному процесі оцінки сьогодні з боку літературознавців, критиків та й самих споживачів-читачів, деякі твори можуть підлягати деканонізації, а деякі можуть навпаки оновлено входити у його актуальний корпус. Отож, полемічний дискурс в цьому питанні вважаємо для дослідників дитячої літератури відкритим.

Сучасний читач-дитина/підліток в Україні, за нашими спостереженнями, підлягає наступній характеристиці:

- емоційний, але через брак відкритості у світі дорослих та доброзичливих діалогів;
- замкнений у мережному просторі, який дає йому ілюзію свободи;
- прагне любові і поваги до свого світу з боку дорослих;
- вразливий до цинізму, сарказму та агресії, – сам агресивний;
- психологічно травмований тягарем «культурної пам'яті» та «суспільної свідомості», – їх він активно хоче стерти в мережному світі;
- шукає вивільнення від цього тягару, який насаджується надмірним консерватизмом, детермінізмом, стереотипізмом, зверхністю та пафосом;
- конфліктний, вимагає контраверсій;
- прагне необмеженого простору і часу, але водночас потребує чітких орієнтирів;
- мріє про подорожі та міжкультурне мирне спілкування, про нові відкриття і можливість самореалізації.

Економічна, соціокультурна стабільність та цілісність країни, а також і наша готовність до відкритих доброзичливих і фахових діалогів та дискусій в усіх сферах діяльності між дорослими та дітьми на рівноправних умовах (повага на повагу: RESPECT), дали б можливість підлітку України пізнати світ наочно і стати щасливою та успішною особистістю, насолоджуючись основною книгою, – книгою життя як найвищою цінністю.

Якщо книга здатна дати відчуття психоемотивної безпеки та водночас емоційної інтриги вразливому підлітку з першої сторінки, – вона завоювала сучасного читача.

## Література

1. Баран (Гнідець) У. С. Активний канон сучасної літератури для дітей та юнацтва: Захід та Схід / У. Баран // Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва «Література. Діти. Час». Наукові праці : Науково-методичний журнал. – Філологія. Літературознавство. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. П. Могили, 2014. – С. 8–12.
2. Баран У. «Нескінченна історія» літератури для дітей та юнацтва: напрями дослідження літератури для дітей та юнацтва в Україні / У. Баран // КЛЮЧ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/345>.
3. Баран У. Дитина. Переоцінка постмодерних європейських цінностей. Соціокультурний контекст. Рефлексії / У. Баран. – Центр дослідження літератури для дітей та юнацтва. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://urccyl.com.ua/aktualno/aktualni-dumky/item/ditina-pereocinka-postmodernikh-jevropeiskikh-cinnostei-sociokulturnii-kontekst-refleksiji/>.
4. Баран У. Німецький історичний підлітковий роман [Текст] / Уляна Баран // Слово і час. – 2016. – № 4. – С. 70–79.
5. Баран У. Пасивний та активний канон дитячої літератури постмодерну / Національна Бібліотека України для дітей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=iMFNj7YZOUg>.
6. Баран У. Підлітковий роман. Репрезентанти німецького постмодерну / У. Баран. – ЛітАкцент. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://litakcent.com/2016/04/05/pidlitkovyj-roman-reprezentanty-nimeckoho-postmodernu/>.
7. Гнідець У. Канон літератури для дітей та юнацтва / У. Гнідець // Слово і Час. – № 8. – 2014. – С. 72–80.
8. Гнідець У. Література для дітей та юнацтва в Україні: між західним та східним каноном / У. Гнідець. – Слово і Час. – № 12. – 2014. – С. 50–57.
9. Качак Т. Література для дітей і дитяче читання у контексті сучасної літературної освіти: збірник науково-методичних статей / Т. Б. Качак. – Івано-Франківськ : Тіповіт, 2013 – 132 с.
10. Кизилова В. Художня специфіка української прози для дітей та юнацтва другої половини ХХ століття: монографія / В.В. Кизилова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», – 2013. – 400 с.
11. Мовчан Р. Література для дітей та юнацтва в історії української літератури ХХ століття / Р. Мовчан // Література. Діти. Час : Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 1. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. // – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://urccyl.com.ua/naukovyi-visnyk-literatura-dity-chas/>.
12. Огар. Е. Дитяча книга в українському соціумі (досвід перехідної доби) : монографія / Е. Огар. – Львів : Світ, 2012. – 320с.
13. Папуша О. Дитина-Світ-Література: Формат дослідження / О. Папуша // Сучасні літературознавчі студії. Випуск 2. Дитина і світ: проблема культурного діалогу. Збірник наукових праць. Гол. Ред.. В. І. Фесенко. – К. : Вид.центр.КНЛУ, 2005. – С.106–111.

14. Салюк Б. Perpetuum mobile дитячої літератури : типологія традиційних образів дитини-бешкетника : монографія / Б. Салюк. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 216 с.
15. Harold B. The Western Canon – The Books and School of the Age. New York u.a. 1994.
16. Kümmerling-Meibauer B. Integration und Ausgrenzung: Wandel in der Bewertung von Kinderliteratur // Bettina Kümmerling-Meibauer. Kinderliteratur, Kanonbildung und literarische Wertung, Stuttgart, 2003. – S. 271.
17. Kümmerling-Meibauer B. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: ein internationales Lexikon. – Stuttgart; Weimar: Metzler, 1999.
18. Stephens J. Ideologie und narrativer Diskurs in Kinderbüchern Kinder- und Jugendbuchforschung. – Frankfurt a. Main: Metzler, 1998. – S. 19–32, S.20
19. Stephens J. Linguistics and stylistics // International Companion Encyclopedia of Children's Literature / P. Hunt. – London and New York: Routledge, 2004. – V. 1, P. 99–112.
20. Winko S. Literatur-Kanon als invisible hand-Phänomen. // TEXT + KRITIK. Zeitschrift für Literatur. SONDERBAND / Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold. – München, 2002. – S. 9.
21. Worthmann F. Literarische Kanone als Lektüremacht. Systematische Überlegungen zum Verhältnis von Kanon(isierung) und Wert(ung).// Kanon – Macht – Kultur : theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung / hrsg. von Renate von Heydebrandt. – Stuttgart ; Weimar : Metzler, 1998. – S. 9–29.

*Любая модернизация предусматривает идеологические, парадигмальные изменения, жанровые трансформации, активные процессы канонизации-деканонизации.*

*В одном из последних интервью украинский писатель для детей и юношества Сергей Грыдин сказал: «Проблемы и эмоции не меняются в детей и юношества у все времена, несмотря на какие изменения в обществе... Наши дети идут семимильными шагами к взрослости...». С этих соображений, мне показалось целесообразно предложить свои наблюдения за процессами идеологической и эстетической канонизации-деканонизации в детской литературе.*

**Ключевые слова:** *детская литература, автор, ребёнок, канон, канонизация, идеология, эстетика, эмоция.*

*Every modernization foresees of ideological, paradigmatically changes, genres transformations, active processes of canonization/de-canonization. In one of his last interview the Ukrainian writer for children and youth Serhij Hrydin told: “Problems and emotions are not changing by children and adolescents despite of all changes in every society. Our children go with the seven miles steps to the adulthood”. From this point of view it seemed me efficient to offer my observations after the ideological and esthetical processes of canonization/de-canonization in children's literature.*

**Key words:** *children's literature, author, child, canon, canonization, ideology, language, esthetic, emotion.*



## КОСТЯНТИН УШИНСЬКИЙ ТА ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ КАЗКИ

*На матеріалі спадщини двох видатних представників вітчизняної педагогіки Костянтина Ушинського та Василя Сухомлинського узагальнені їх думки, що стосуються «механізму» впливу казок на моральний та розумовий розвиток дитини. Водночас у статті розглядається методика Сухомлинського з розвитку образного мислення дітей, які самостійно складали казки.*

**Ключові слова:** Костянтин Ушинський, Василь Сухомлинський, казка, педагогічний вплив, педагогічний текст, художня педагогіка.

**Постановка проблеми.** У наші дні все частіше не лише педагоги, а й громадськість б'ють у дзвони тривогу з приводу того, що сучасні діти, відволікаючись на принади, котрі пропонуються їм комп'ютером (йдеться про всякого роду «розважалки»), все менше тягнуться до читання книжок. Проблема набуває глобального характеру. Саме тому все популярнішим – на рівні афоризму! – стає висловлювання Альберта Ейнштейна: «Якщо ви хочете, щоб Ваші діти були розумними – читайте їм казки. Якщо ви хочете, щоб вони були ще розумнішими – читайте їм більше казок». Але при цьому виникає питання, виразна відповідь на яке вкрай необхідна як вчителям, так і батькам: яким же чином читання казок забезпечує розумовий розвиток дитини? Вже опубліковано чимало досліджень про роль казки у вихованні дітей, авторами яких є А. Богуш, Н. Вітковська, Н. Лисенко, Ю. Мандрик, О. Савченко, О. Чебикін та багато інших педагогів і психологів, проте можна з певністю сказати, що найбільш авторитетними в роз'ясненні цього питання залишаються класики вітчизняної педагогіки – Костянтин Ушинський та Василь Сухомлинський. Саме тому **завдання статті** і, водночас, її **актуальність**, полягає в тому, щоб, звернувшись до спадщини цих видатних педагогів, узагальнити та подати у сконцентрованому вигляді їх головні змістові концепти, що стосуються «механізмів» впливу казок на моральний та розумовий розвиток дитини.

К. Ушинський першим у нашій педагогіці звернув увагу на виховну роль казки. Він же ввів жанр казки в підручники з читання для початкової школи. Стосовно казки видатний педагог використав висловлювання «педагогічний текст» [3, с. 322]. На жаль, це словосполучення не прижилося в педагогічній науці на рівні категорії, хоча на даний час, враховуючи широке й продуктивне вживання поняття «текст», воно видається модерним – у кращому розумінні цього слова.

Можна з певністю сказати, що В. Сухомлинський був не тільки творцем чисельних текстів художньої педагогіки, а й ученим, який багато – більше ніж хто до нього й після нього! – зробив для осмислення «механізму» педагогічного впливу казки як основного жанру художньої педагогіки.

«Учитель на все життя запам'ятовується, входить у духовний світ дитини як казар» [1, с. 514] – власне ці слова В. Сухомлинського наголошують на одній із винятково важливих складових професіоналізму вчителя початкових класів. Одним із перших на це звернув увагу К. Ушинський, розмістивши у знаменитій читанці «Рідне слово», яка, за його словами, була «першою книжкою після

азбуки», низку народних казок. У методичних порадах, що стосуються «Рідного слова», геніальний педагог створив гімн народній казці: «Це перші й блискучі спроби російської народної педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. Народну казку діти читають легко вже саме тому, що в усіх дитячих народних казках безперервно повторюються одні й ті самі слова і звороти: із цих безперервних повторень, які найбільше задовольняють педагогічне значення оповідання, складається щось ціле, струнке, що легко оглянути, сповнене руху, життя й інтересу. Ось чому народна казка не тільки цікавить дитину, не тільки є прекрасною вправою в початковому читанні, весь час повторюючи слова й звороти, але надзвичайно швидко відбивається в пам'яті дитини з усіма своїми мальовничими деталями і народними висловами. Моральний зміст казки тут не має значення, та його часто зовсім немає» [3, с. 271–272]. К. Ушинський демонструє дуже важливий принцип оцінки педагогічного тексту, який полягає у **моделюванні процесу його сприймання дитиною**. Власне таке професійно здійснене моделювання дає змогу виявити механізм педагогічного впливу казки і взагалі тексту, який претендує бути педагогічним. У даному випадку К. Ушинський показав, які особливості народної казки роблять її текст таким, що легко запам'ятовується – «надзвичайно швидко відбивається в пам'яті дитини».

На інші досить чисельні особливості казки, які зумовлюють її надзвичайно високу читабельність, без якої не може йти мова про педагогічну впливовість тексту, К. Ушинський не звернув увагу – вочевидь, таке завдання не постало перед ним з певних причин. Проте він продемонстрував сам принцип моделювання тексту, яким будемо користуватися в майбутньому.

У статті «Про початкове викладання рідної мови» К. Ушинський писав: «Навчання дітей вітчизняної мови має три мети: *по-перше*, розвинути в дітей ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова; *по-друге*, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і, *по-третє*, добитися, щоб діти засвоїли логіку цієї мови, тобто її граматичні закони в їх логічній системі» [3, с. 217]. Перша частина «Рідного слова» створювалася власне для виконання цих завдань.

В. Сухомлинський глибоко – як ніхто до нього і після нього! – пояснив педагогічну функцію казки саме в найперший період навчання в школі. І це пояснення з абсолютною точністю «вписувалося» у його педагогічну систему. Уточнюємо, що йдеться, за словами В. Сухомлинського, про «період *дитинства нервової системи, дитинства мозку*. [...] Цей період немовби відведено самою природою на розвиток, зміцнення, виховання нервової системи – кори півкуль головного мозку. [...] У період дитинства нервової системи клітини мислячої матерії повинні повсякденно вправлятися в активній діяльності, і основою для цих вправ є живе сприймання, спостереження, споглядання» [2, с. 44–45]. Це ключова теза, яка пояснює психолого-педагогічний сенс виховання казкою.

В. Сухомлинський з вражаючою повнотою аргументував виховний вплив казки, розробляв і пояснював методику такого впливу. Дитина мислить фантастичними образами. І це дуже добре, бо, активізуючи такий спосіб мислення під час «подорожей у природу», В. Сухомлинський немовби інтенсифікує «період *дитинства нервової системи, дитинства мозку*. До того ж активне творення фантастичних образів супроводжується емоційним піднесенням. А «емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості» [2, с. 45]. Причому,

творчості художньої, яка за своєю сутністю є творчістю вищого порядку: «Кожна дитина не тільки сприймає, а й малює, творить. Дитяче бачення світу – своєрідна художня творчість» [2, с. 45].

Причинно-наслідковий зв'язок продовжується таким чином: елементи художньої творчості, художнього мислення потребують вираження у слові. І тоді породжується «радість творчості словом – найдоступніша для дитини інтелектуальна одухотвореність» [1, с. 504].

Складання дітьми казок є надзвичайно інтенсивним педагогічним засобом. Це – дитяча **художня** творчість, яка максимально мобілізує мисленнєву діяльність дитини, проймає її емоційністю. І все це немовби освячено животворним, ошляхетнюючим впливом Краси. У «Книзі відвідувань уроків» є чимало записів, зроблених Василем Олександровичем під час відвідувань «Ранків дитячої казки», де діти зачитували свої казки. Директор школи занотовував лише прізвище учня й назву придуманої ним казки. Інколи самої назви достатньо, аби зрозуміти багатofункціональність казки як виховного акту. В окремих назвах закодовано сюжет («Як Мурка привела кошенят», «Як метелик плавав на ставку», «Як щиглик від дощу врятувався», «Пташеня випало з гнізда», «Як їжачок піч збудував», «Як дощ напоїв квіточку», «Як півень просо молотив», «Як метелик врятувався від дощу»).

Афористичних висловів стосовно виховного потенціалу казки у В. Сухомлинського багато. І кожний такий вислів – це педагогічна істина, зрозуміти яку означає збагатити себе, свою педагогічну свідомість, свій педагогічний професіоналізм: «Казка – це зернина, з якої проростає паросток емоційних станів і ситуацій» [1, с. 515]; «Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску» [1, с. 520]; «Казка – це радість мислення; у казці дитина утверджує свою гідність мислення» [1, с. 520]; «Без переживання краси слова розум дитини не може збагнути потаємних граней його змісту. А переживання краси неможливе без фантазії, без особистої участі дітей у творчості, ім'я якої – казка» [2, с. 184]; «Казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю» [2, с. 184]; «Створення казок – один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини» [2, с. 181]; «В казкових образах – перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Мої вихованці не оволоділи б навичками абстрактного мислення, якби в їхньому духовному житті казка не стала цілим періодом» [2, с. 177].

Необхідно відзначити, що та складова педагогічної системи В. Сухомлинського, що стосується казки як виховного інструменту, досить активно увійшла в практику сучасної початкової школи. Не без впливу В. Сухомлинського з'явилося чимало праць, у яких інтерпретується педагогічний потенціал казки, творчо розроблена методика володіння казкою як педагогічним інструментом – тут найбільш помітною виділяється праця Л. Б. Фесюкової «Воспитание сказкой» (М., Озон, 1996).

В. Сухомлинський неодноразово наголошував на важливості для учителя початкової школи **уміти розповідати** казку. Водночас він звертав увагу на необхідність створювати такі умови, в яких діти стають особливо чутливими у

сприйманні казки. «Ми приходимо сюди (у Кімнату казки. – І. Б.) в час осінніх і зимових присмерків – у цей час казка звучить для дітей по-особливому і сприймається зовсім не так, як, скажімо, ясного сонячного дня. На дворі темніє, ми не запалюємо світла, сидимо в присмерку» [2, с. 178–179].

К. Ушинський у «Рідному слові», особливо в другій частині, яка засвоювалася дітьми протягом другого року навчання, поміщував тексти, в тому числі й казкові, які виражали ідеї виразного морально-етичного спрямування. Деякі казки були взяті із різних збірників і оброблені автором, інші – «добуті» із власної пам'яті, бо він виніс із свого дитинства знання багатьох казок. Проте поряд із цими жанровими різновидами казок з'являється **авторська казка** К. Ушинського, кінцевою метою якої було вираження певної морально-етичної ідеї. Більшість із цих казок стали класикою авторської (літературної) казки й набули настільки широкої популярності, що почали вважатися народними – для прикладу назвемо хоча б такі казки як «Два козлики», «Вітер і сонце», «Два плуга» та ін. Більшість із них є педагогічними текстами найвищого – класичного! – рівня. Зараз не будемо системно характеризувати «секрети», завдяки яким було досягнуто такого рівня (бо саме таке завдання потребує окремого дослідження), вкажемо лише на те, що головною особливістю авторських казок К. Ушинського є те, що вони виражають думку, «одягнуту» в художню форму. Така думка створює тривке враження, збуджуючи не тільки мисленнєву діяльність дитини, а й викликає у нього естетично забарвлені емоції.

У своїй передмові до першого видання «Дитячого світу» («Книжка для читання») К. Ушинський особливо підкреслював необхідність підбирати для читання тексти, що розвивають у дитини мислення: «Мова не щось відірване від думки, – пише він, – а навпаки – органічний її витвір, який у ній корениться і безперервно з неї виростає; тому той, хто хоче розвивати в учня знання мови, повинен розвивати в нього насамперед здатність мислити» [3, с. 204].

В. Сухомлинський наголошував: «Найголовніше – це те, щоб у казці була глибока думка» [1, с. 510]. Він помітив, що виховна впливовість казки, яка виражає думку, стає особливо очевидною, коли йдеться про малюків з «ослабленими, уповільненими процесами мислення й дуже слабкою пам'яттю. Вони були б нещасними, знедоленими, вони втратили б віру в свої розумові сили й стали б недоучками, людьми з убогими, обмеженими інтересами [...], якби не казка. [...] Коли я сідаю з дітьми під столітнім дубом, коли над нами спалахують у небі перші зірки, а ми, притулившись один до одного, сидимо на високій степовій могилі й слухаємо музику степу, – саме в очах отих недостатньо розвинених діток я бачу перші вогники інтелектуального інтересу. Вони чекають казки» [1, с. 510].

Говорячи про здатність казки, наділеної глибокою думкою, благотворно впливати на розумовий розвиток дітей з уповільненими процесами мислення, з поганою пам'яттю, В. Сухомлинський лише увиразнює свою думку про особливий розвиваючий потенціал казки як педагогічного тексту. Тут же Василь Олександрович наводить тексти створених ним казок, які демонструють, *що таке глибока думка* в тексті казки [1, с. 510–514].

Таким чином, концепти К. Ушинського й В. Сухомлинського щодо виховного потенціалу казки, який залежить від думки, що втілена в її тексті, співпадають. Але, прийшовши до такого висновку, ми лише наближаємося до розгадки таємниць впливовості педагогічного художнього тексту. Кожний текст, створений з метою впливу, в т. ч. й педагогічного, здійснює такий вплив з

допомогою спеціальних виражально-зображувальних засобів. А оскільки текст твору художньої педагогіки є за своєю природою художнім, то обґрунтованим буде звернення до фундаментального терміну літературознавчої науки «поетика», який означає систему виражально-зображувальних засобів художнього тексту.

Ось чому, визначаючи перспективні напрями в дослідженні творів художньої педагогіки як факторів педагогічного впливу, звертаємо увагу на необхідність доповнювати підходи педагогічної науки літературознавчими дослідницькими методами, здатними пояснювати «секрети» художності. Такий підхід тим більш важливий, що вітчизняна педагогіка володіє справжнім скарбом – художньою педагогікою В. Сухомлинського, яка потребує як активного застосування у виховній практиці сучасної школи, так і наукового осмислення.

### Література

1. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / Василь Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Василь Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
3. Ушинський К.Д. // Вибр. педагогічні твори: В 2-х т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1983. – 193 с.

*На материале научного наследия двух выдающихся представителей отечественной педагогики Константина Ушинского и Василия Сухомлинского обобщены их мысли, которые касаются «механизма» влияния сказок на моральное и умственное развитие ребенка. Одновременно в статье рассматривается методика В. Сухомлинского по развитию образного мышления детей, самостоятельно сочиняющих сказки.*

**Ключевые слова:** Константин Ушинский, Василий Сухомлинский, сказка, педагогическое влияние, педагогический текст, художественная педагогика.

*On the basis of the heritage of the two prominent representatives of the native pedagogics Kostyantyn Ushynskiy and Vasyl Sukhomlynskiy, their thoughts, related to the “mechanism” of the influence of fairy tales on the moral and intellectual child development, are generalized. At the same time Sukhomlynskiy’s methods of the development of image thinking of the children, who have created the fairy tales by themselves, are considered in the paper.*

**Key words:** Kostyantyn Ushynskiy, Vasyl Sukhomlynskiy, fairy tale, pedagogical influence, pedagogical text, artistic pedagogics.

## ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ МОДУС ОПОВІДІ ДИТИНИ-НАРАТОРА У СПОГАДАХ «СКАЖИ ПРО ЩАСЛИВЕ ЖИТТЯ» АНАСТАСІЇ ЛИСИВЕЦЬ

У статті окреслено екзистенційний модус оповіді дитини-наратора у спогадах «Скажи про щасливе життя...» Анастасії Лисивець. Аналіз спогадів показав, що в екзистенційному просторі твору превалює категорія страху перед голодом. Це негативно вплинуло на генетичний фонд української нації.

**Ключові слова:** голодомор, екзистенція, смерть, страх, дитина, спогад.

Літературно-мемуарні твори становлять собою вагомий документи, у яких подається характеристика історичних подій, їх оцінка свідками. Доволі часто трактування тих чи інших фактів відбувається з точки зору дорослого оповідача, який переосмислює їх з урахуванням набутого життєвого досвіду. У такому випадку не завжди вдається передати найменші порухи дитячої душі, яка змушена була все відчутти й переосмислити. З цього погляду важливими є спогади «Скажи про щасливе життя...» Анастасії Лисивець, яка дитиною пережила голодні тридцять років двадцятого століття і втратила протягом 1933 року батьків, брата та сестру.

Метою нашої розвідки є окреслити екзистенційний модус оповіді дитини-наратора у спогадах Анастасії Лисивець, показати, що в екзистенційному просторі твору превалює категорія страху.

Твір «Скажи про щасливе життя...» написаний сільською вчителькою про страшні голодні роки. Звичайно, записане не могло бути надруковане за часів радянської влади, але автор і не ставила це за мету. Як зазначила в передмові до видання її дочка Наталка Білоцерківець, мати писала «для своїх дітей і майбутніх онуків та правнуків – щоб вони знали, як жив, страждав, помирав і воскресав український народ» [5, с. 3].

«Скажи про щасливе життя...» Анастасії Лисивець за жанром є класичними спогадами, оскільки в ньому подано факти з життя автора.

Антиципація в назві твору «Скажи про щасливе життя...» налаштовує читача на ідилічну оповідь. Сюжет твору побудований на контрасті: життя селянської родини до колективізації й у голодні роки очима наратора-дитини. Автору вдалося передати атмосферу щасливого родинного затишку, описуючи батьків: «Мій батько Лисивець Іван Григорович, син селянина і сам селянин, умів господарювати і охоче трудився. Як казали сусіди, працював до сьомого поту... Любив орати, сіяти, косити, пасти і доглядати коней, умів колоти кабанів, сушити сіно, молотити і віяти, любив свіжоспечений хліб, гарячий борщ і молоко з-під корови» [5, с. 4]. «Мати працювала багато і тяжко. Була вона маленька, тоненька і завжди якась усміхнена в собі. Не пригадую, чи вона коли й спала. Пам'ятаю її коло печі, рогачів, чавунів і горщиків, біля дерев'яних ночов та жлукта з ряднами й полотняними сорочками. Зі щіткою та глиною, за прядкою, із голкою в руках, сапою, граблями, лопатою, відрами. Пам'ятаю з перевеслом у руці на ниві. Пам'ятаю, як брала плоскінь з конопель в кінці городу, як запарювала м'яту на чай, як прибирала клечанням хату, як білила полотно на озері, як мочила коноплі, як пекла млинці, як розказувала нам казки, як тихесенько співала сумні

*пісні й плакала, гладячи по голівці котрогось із нас, малюків» [5, с. 4–5]. Як бачимо, будні селянської родини проходили у праці, яка була для них сенсом життя. Діти також змалечку при звичаювалися до роботи: «Мати й батько змалечку привчали нас, дітей, до праці по господарству, в садку, на городі, у хаті та в полі. Мабуть, років з чотирьох я вже вмiла тримати голку, вишила хрестиком рушничок, а в п'ять-шість на пряла першу цівку. М'яли ми, діти, коноплі і льон, мили посуд, наводили лад у хаті й прибирали постіль, годували курей і поросят, пасли корову з телям, кобилу з лошам, рвали бур'ян, пололи грядочки» [5, с. 7].*

Екзистенціальна філософія визнає рушієм людського існування категорію страху: страху перед невідомим, страху перед можливістю вибору, страху перед небуттям тощо. К'єркегор вважав, що *«гріхопадіння сталося (і вічно повторюється) як результат тривоги і вразливості людського буття (нестабільного синтезу скінченних і нескінченних елементів), в міру того, як людина відчула себе на самому краю тієї моторошної прірви, якою є радикальна свобода» [4, с. 191].*

Порушення звичних устоїв у родині відбувається із змінами у суспільстві. Батько оповідачки був прибічником інновацій. Зі спогадів Насті ми дізнаємося про його невдалу спробу заробити гроші, засіявши увесь город м'ятою; отримання цукру і грошей після каторжної роботи по вирощуванню цукрових буряків. Саме тому він з ентузіазмом зустрів створення колгоспів: *«Коли збиралися люди, то говорили про перші кооперативні господарства, про перші ТСОЗи, а пізніше про артiлі. Батько був захоплений цими ідеями, бо один чоловік не в змозі купити молотарку, млин чи гарні сіялку й віялку. Він вважав, що в колективі треба жити по правді, не хитрувати одне перед одним, однаково гарно трудитися. До нього прислухалися не тільки родичі, а й сусіди та односельці» [5, с. 11].* Дійсність виявилася жорстокою: у колгоспі худоба була голодною, недоглянутою, поля належним чином не оброблялися. Батько розчарувався в ідеї колективної праці, що й спровокувало подальші трагедії.

Підсвідомо наратор акцентує увагу на штучності голоду. Дослідники цього періоду в історії України чітко визначили ознаки голодомору: *«„Голодомором” окреслюють здебільшого події 30-х рр. ХХ ст., щоб акцентувати на масовому вимиранні людей внаслідок спланованого терору супроти українського народу, інакше кажучи геноцид» [6, с. 910].*

Свідченням достовірності даного твердження є спогади Анастасії Лисивець. Наратор в хронологічній послідовності подає події, що призвели до страшної трагедії.

У 1929 році ніщо не віщувало біди: *«Урожай був хороший, і настрої у батька добрий: хліб буде, картопля буде, сіно коням і корові є, солома на паливо є, діти здорові, дружина гарна. Чого ж іще треба? Буде чим державі податки сплатити, і собі буде, і дівчина в школу піде» [5, с. 14].*

Документи ж свідчать про підготовку владою геноциду української нації: *«Упродовж 1928–1929 рр. було сформовано і водночас апробовано механізм творення майбутнього голодомору. Відбувалась своєрідна генеральна репетиція української трагедії, основними причинами якої стали – колективізація, хлібозаготівлі, розкуркулювання, масові репресії. Саме ці злочинні методи командно-адміністративної системи знекровили селянське господарство, позбавили його національної самобутності, призвели до голодомору» [2, с. 93].*

Дитяча свідомість документально точно фіксує дії радянської влади на покращення життя селян: *«Поруйновано або попалено млини, що не було де й зерна змолоти на хліб. Люди почали робити жорна, та „активісти” почали і їх нищити, як і ручні олійниці. Тоді люди почали ховатися з усім на світі. Сподіваючись хоч на якусь полегкість, ішли до колгоспу, бо колгоспникам не били коминів, не ламали замків, не садили до „холодної”, а на трудовень давали по ложці борошна або пшона, по ложці солі і десять грамів олії. Так було і в тридцять першому, і в тридцять другому році.*

*Влітку 1932 року забрали у нас корову і білу кобилу»* [5, с. 17]. Вражають не самі заходи, а тональність оповіді: беземоційна, безнадійна, коли порятунку немає звідки чекати.

Науковець Спатар І. М. у своїх дослідженнях акцентує увагу на відмінності дитячого світу й дорослої реальності: *«Рецепція зовнішнього світу крізь призму дитячого бачення і мислення продукує неодмінно інший поняттєвий зміст у межах власного мікрокосму дитини, який при зіставленні із макрокосмом „дорослої” реальності видається дивним, незрозумілим й позначений іронічним струменем. Нестандартність сприйняття дитиною оточуючих явищ, незвичайні асоціації і фантазії пояснюються відсутністю (на ранніх етапах дитинства) раціонального досвіду та неупередженим ставленням до предметно-процесуальної навколишньої дійсності. Мозаїчна мисленнєва діяльність дитини організовує власну внутрішню лапідарну єдність, відносно автономну, хоча й не позбавлену впливу середовища. Дитячі образи в літературі проєктують взаємовідносини особи і світу й становлять одну з основних екзистенційних проблем, адже людське існування відбувається у світі та суспільстві і поза ними неможливе»* [7].

Наратор не ставить трагедію своєї родини над усе, у спогадах неодноразово підкреслюється, що в такому становищі перебували й інші: *«Ми були такі не одні. Помирала з голоду сім'я дядька Петра, батькового брата, який жив у приймах на Дмитренківщині; помирала на Кубані тітка Варка, батькова сестра, і вся її сім'я, інші родичі у Лехнівці та Березані. Голодували і колгоспники, й одноосібники, відносно не голодували тільки „активісти”, понатягували людського до себе та з колгоспних комор тягли, що могли. Всі люди зрозуміли, що насувається страшне горе»* [5, с. 21].

Намагання пізнати й перемогти страх приводить до вироблення системи цінностей у суспільстві: *«Всі співчували нам і поділяли наше горе. Кожному хотілося жити і ніхто не хотів лягати в могилу замість іншого. Лягати за когось у могилу, хай і за найближчу людину? Це може зробити тільки мати для дитини, та й то не завжди. Кожен беріг себе, кожен хотів пережити лихоліття. Почалася страшна боротьба за існування і порятунок від голодної смерті. Так було по всій Україні, по селах і містах, в сім'ях, між сім'ями, чужими і рідними, між друзями і знайомими, старими й малими. Це був страшний рік боротьби зі смертю, за можливість дихати повітрям, ходити по землі, бачити сонце і небо, говорити з людьми, бачити людей і себе серед них»* [5, с. 30]. Коли мати після смерті чоловіка звернулася по допомогу до рідних, їй відмовили. Проте оповідач не тримає зла ні на кого.

Екзистенціальні цінності властиві людині, групі людей і людству. На думку науковця Власової Т. І., *«структуру абсолютних цінностей становлять: Добро як якість життя; Краса як вияв життя і принцип гармонії; Істина як*



результат функціонування Краси в якості балансу; Істина, що з'єднується з Добром, як єдність людського роду в його досконалості, є моментом усвідомлення її гуманістичної спрямованості» [3, с. 151]. Коли Настя й Микола після смерті рідних залишилися вдвох, баба Олександра дає онукам настанови: *«Ви шануйтеся і спасайтеся. Може ж таки, мине оце лихоліття і знову люди жити будуть. Слухайте людей, поки не переміниться, то хиліться до колгоспу. Ось школа почнеться. Може, ходитимете, а може, й ні. Як уже скаже влада. Скажуть ходити, то підете. Діло робити треба вчитися... Ви вже великі... Тобі, Миколо, цілих сім років, а тобі, Насте, вже одинадцять»* [5, с. 54–55].

Перебороти кризовий період життя дітям допомагають духовні цінності української нації, представлені через образи-концепти. За зовні спокійною оповіддю час від часу наратор не може стримати емоцій, коли згадує найрідніших людей: батька й матір. Батько так сумував за рідними, що не побоявся йти взимку вночі додому. Дитяча пам'ять назавжди зберегла вражаючі моменти зустрічі: *«Батько перевтомився, перемерз і розгубився, усіх голубив і плакав. Мій батько плакав!..»* [5, с. 26].

Дитяча свідомість не могла сприйняти смерть рідної людини. Саме тоді діти вперше відчули страх: *«Батько помер уночі перед світанком. Мати зігнала нас із Галькою своїм криком-плачем. Ми схопилися, дивилися на мертвого батька, тремтячи від страху й горя...»* [5, с. 28]. Це була перша зустріч героїні зі смертю. Згодом відчуття страху перед смертю в дітей зникає: *«Ми вже перестали боятися смерті. Ми боялися голоду. Точніше, ми вже нічого не боялися, просто хотіли їсти. Ми втратили вже деякі людські риси, ставали просто голодними істотами»* [5, с. 32]. Тому смерть Василька була сприйнята без емоцій. Натомість героїня майже з гордістю констатує, що в їхній родині не опустилися до канібалізму: *«А люди мерли дедалі більше. Дедалі більше з'являлося могил на кладовищі. ... Були випадки людоїдства. Матері їли своїх дітей... В нашій сім'ї до такого не дійшло. Ми дуже боролися за існування. Трималися за життя відчайдушно»* [5, с. 36].

Кульмінацією спогадів є смерть від голоду матері: *«І заридали люди в хаті, і заридали ми з Галькою та Миколою. І тяжко, і сумно, і страшно було того дня. Ми так скричалися, що вже не володіли собою. ... Багато, багато забулося з пережитого в ті страшні дні 1933 року, в ті страшні дні мого сумного і тяжкого дитинства. Похорон матері був особливо сумний. Я так була змучена горем, що не все пам'ятаю»* [5, с. 50].

Формування особистістю власної системи цінностей являє собою складний процес, що складається з кількох фаз: *«Перша фаза процесу – присвоєння цінностей особистістю, формування образу Світу. Друга фаза – перетворення особистості на основі цінностей, формування образу „Я”. Третя фаза – проектування – самопроектування, формування образу Майбутнього»* [1, с. 129].

Під час формування особистості наратора відбулося зміщення фаз процесу. Спочатку відбулося формування образу «Я». Саме зміщення фаз призвело до роздвоєння особистості, усвідомлення неправильності того, що відбувається в суспільстві: *«На початку навчального року, точніше, на свята, нас, четвертокласників, прийняли в піонери. Я до цього поставилася дуже серйозно, вірячи в ленінські заповіді. Все більше й більше полонило дитячу душу ленінське вчення про соціалізм та комунізм. Я мало ще розуміла суть цих слів, але все прислухалася до них, до того, що писалося в газетах, говорилося на уроках, на*

зборах. Я відчувала невідповідність між тим, що говорилося в газетах і на мітингах, і життям та стражданням моїх батьків і нас, дітей. Це мене мучило й гнітило, та думалося, що таке тимчасово. Я почала потроху замикатися в собі.

...Я жадібно хотіла відшукати велику єдину правду, а їх виявлялося чомусь дві. І боліло моє дитяче серце» [5, с. 23].

Мати перед смертю й згодом баба Олександра навчали поведінці серед людей. Героїні довелося пройти складний шлях злетів і падінь. Вона ледве не стала на шлях крадійства через голод, проте змогла себе опанувати й не втратити відчуття власної гідності.

Дід і баба по матері з тітками не взяли дітей до себе. Бригадир Симон Круть покликав до себе на роботу і ставив гарні трудовні, дозволяв збирати колоски. 1 вересня 1933 року Настя пішла до школи, а Микола у патронат, «*бо прохарчуватися обоє вдома були не в змозі*».

І врешті героїня пройшла третю фазу – самопроекування, проектування Майбутнього: «*І попливли дні і ночі, тижні і місяці повні страждань. Плив час, треба було жити, боротися і шукати точку опори. І я знайшла раз і на все життя оту точку опори – любов до навчання, любов до праці, любов до добрих людей*» [5, с. 59].

Незважаючи на те, що оповідачка вижила, насторожує розв'язка твору, яка повинна переконати читача в щасливому житті українських колгоспників. За іронією долі, Настя, як краща учениця, 7 листопада 1934 року висловила подяку радянській владі за щасливе життя: «*Говорила, що ми щасливі, що колгоспний лад приніс щастя селянству, що ми єдині в світі такі щасливі, що лише в нашій радянській країні такі щасливі й вільні діти, бо там, за кордоном, на заході, люди мучаться в неволі, там бідні діти трудящих помирають з голоду...*» [5, с. 63].

Свідчення очевидців голодомору вражають масштабом трагедії, яку довелося пережити українцям. Наслідки її виявилися фатальними не лише в демографічній ситуації, а й деформованому на генетичному рівні генофонді української нації. Наратор-дитина неодноразово підкреслює, що найбільшим був страх не перед смертю, а перед голодом. Цей страх назавжди закарбувався в генетичній пам'яті українців. Аби його позбутися, потрібно не приховувати проблему, не переводити її у видовища, а подавати правдиву інформацію зі спогадів очевидців.

### Література

1. Бавико О. Є., Чичановський І. О., Букреєва І. В., Орлов А. В. Формування ціннісних орієнтацій особистості / О. Є. Бавико, І. О. Чичановський, І. В. Букреєва, А. В. Орлов // Постметодика. – 2002. – № 7 – 8 (45 – 46). – С. 215–220.
2. Веселова О. М., Марочко В. І., Мовчан О. М. Голодомори в Україні 1921–1923, 1932–1933, 1946–1947: Злочини проти народу. – К.-Нью-Йорк : Вид-во М. П. Коць, 2000. – 270 с.
3. Власова Т. И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников / Т. И. Власова. – Ростов на Дону : Изд-во РГПУ, 1999. – 212 с.

4. Енциклопедія постмодернізму / За ред. Ч. Вінквіста та В. Тейлора; Пер. з англ. В. Шовкун; Наук. ред. пер. О. Шевченко. – К. : Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2003. – 503 с.
5. Лисивець Анастасія „Скажи про щасливе життя...” // Анастасія Лисивець Спомини. – К. : „К.І.С. ”, 2008. – С. 4–63.
6. Сокіл Василь. Наукова та народна термінологія про голодомори в Україні: постановка проблеми / Василь Сокіл // Народознавчі зошити. – 2011. – № 6 (102). – С. 910–916.
7. 7. Спатар І. М. Рецептивна модель як домінанта дитячого світосприймання у творах про дітей Елізи Ожешко та Івана Франка / І. М. Спатар [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Apsf\\_lil/2009\\_21/spatar.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf_lil/2009_21/spatar.pdf).

*В статтє очерчено екзистенціальний модус повествования ребенка-наратора в воспоминаниях «Скажи о щасливой жизни..» Анастасии Лисивец. Анализ воспоминаний показал, что в экзистенциальном пространстве произведения превалирует категория страха перед голодом. Это негативно повлияло на генетический фонд украинской нации.*

**Ключевые слова:** голодомор, екзистенція, смерть, страх, ребенок, воспоминание.

*The article outlined the existential modus of the narrative of the child-narator memories "Tell about a happy life.." Anastasia Lisivets. The analysis of the memoirs revealed that in the existential space works prevail category of fear of hunger. This has a negative impact on the genetic Fund of the Ukrainian nation.*

**Key words:** Holodomor, existence, death, fear, child, memory.

УДК [821.161.2–93.09]:39(477)

**Варданян М. В.**

### **НАЦІОНАЛЬНІ КОНЦЕПТИ «СВОГО» В ІСТОРИКО-ПРИГОДНИЦЬКИХ ЖАНРАХ ДЛЯ ЮНАЦТВА УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ**

*У статті розглядаються великі епічні історико-пригодницькі жанри – роман Спиридона Черкасенка «Пригоди молодого лицаря» та повість Володимира Радзикевича «Ніч проминула», що адресовані для юнацтва. У порівняльному ключі розглянуто жанрово-стильові особливості аналізованих творів, концепти «Свого» – родова та історична пам'ять, національна культура, національний характер.*

**Ключові слова:** література для дітей та юнацтва української діаспори, історико-пригодницький жанр, «Свій», історична та родова пам'ять, національний характер.

Література для дітей та юнацтва української діаспори багата на історичні жанри, що презентовані у творчості В. Барагури, П. Волиняка, Р. Завадовича, Б. Лепкого, А. Лотоцького, О. Мак, О. Олеся, В. Переяславця, Л. Полтави, В. Радзикевича, Л. Храпливої-Щур, С. Черкасенка та ін. У своїх творах

письменники осмислювали різні етапи історії українського народу – від періоду Київської Русі, козацької доби до часів незалежності України 1991 року.

Предметом розгляду цієї розвідки стануть два твори історико-пригодницького жанру українських експатріантів, зокрема роман Спиридона Черкасенка «Пригоди молодого лицаря» та повість Володимира Радзикевича «Ніч проминула», які поєднують історичну тему часів Запорозької Січі. Науковий інтерес становить жанрово-стильова специфіка названих творів крізь призму реалізації у них національних концептів «Свого».

Проблема національного, українського, «Свого» була на вістрі пера українських письменників-емігрантів. Цілий пласт митців в екзилі творив літературний процес ХХ ст., що йшов всупереч і паралельно до літератури соціалістичного реалізму з її так званою «альтернативною історією». Відтак творчість українських письменників еміграції була під заборону радянської влади, а видавалася переважно за кордоном. Не є винятком спадщина С. Черкасенка та В. Радзикевича. Так, за межами України були написані «Пригоди молодого лицаря» С. Черкасенка. Як датує наприкінці твору сам автор, його роман був завершений у 1934 році в Горні Черношіце (Чехія), де на той час проживав письменник. Уперше твір був надрукований 1937 року, потому – кілька разів перевидавався. Майже невідомою як сучасному українському читачу, так і науковцям є повість «Ніч проминула» В. Радзикевича, який з 1949 року постійно мешкав у США. Як свідчить передмова до книги, повість стала посмертним виданням 1967 року. І якщо нині творчість С. Черкасенка не позбавлена уваги науковців та читачів. За часів незалежності України з'явилися чисельні дослідження про С. Черкасенка, про що свідчить підбірка літератури про письменника на сайті Миколаївської обласної бібліотеки для дітей ім. В. О. Лягіна [2]. Проте доробок В. Радзикевича ще чекає на своїх уважних дослідників та вдячних читачів. У своїй розвідці також спираємося на історичні праці М. Грушевського [1], С. Плохія [3], монографію С. Черепанової [6].

Обом творам «Ніч проминула» та «Пригоди молодого лицаря» притаманні реалістичні тенденції у зображенні образів, характерів, побуту українців за часів історичної епохи Запорозької Січі. Ці твори – з виразними національними домінантами та потужним виховним аспектом, що характеризує літературу української еміграції загалом. Як поетично писав у своїй багатотомній праці «Історія української літератури» В. Радзикевич, *«...праця над продовженням літературного й культурного життя ... пробуджує надії, що українська еміграція найде можливості плекати й розвивати дальше рідну літературу до тієї пори, поки на рідних землях не втвориться ясний світ»* [4, с.128]. Такі орієнтири на виховання у молодого покоління знання національної історії, образів, звичаїв задля ствердження українців як нації визначали жанрово-стильову наповненість зокрема і пригодницько-історичних творів С. Черкасенка та В. Радзикевича.

У центрі творів «Пригоди молодого лицаря» та «Ніч проминула» образи та доля молодих героїв – Павла Похиленка та Дара Чайки, внутрішній світ яких формується на тлі історичних подій доби козацтва. Через їхні образи письменники прагнули розкрити національні концепти «Свого» – український національний характер, історичної та родової пам'яті, української культури. Задля пізнання власної історії й вироблення світогляду в молоді митці героїзували минуле, подавали правдиві уявлення про відвагу, честь, доблесть козаків та гетьманів, а

також долю українського народу у вирі історичних подій. Тому за канонами історичного жанру у творах є місце для вигадки та історичного факту.

У романі С. Черкасенка сюжет розгортається на історичних подіях гетьманування П. Конашевича-Сагайдачного. Як писав у своїй праці М. Грушевський «Історія України»: *«Ніколи перед тим козаки не мали такої сили й слави, як за Сагайдачного. Добре зложились для них події, а крім того, багато значив і такий добрий провідник, яким був Сагайдачний»* [1, с. 119]. Так і С. Черкасенко з героїчним пафосом описує портрет самого Сагайдачного крізь призму сприйняття молодого козака Павла: *«Перед очима все стояв образ величного, з довгою бородою й вусами, лицаря із зсунутими над переніссям соболевіми бровами, а під ними – гострими, як сверла, мудрими, допитливими очима, що зазирали – хотів ти того, чи ні – в самісіньку душу»* [7, с. 150]. Очіма головного героя розкривається й неординарна постать та риси характеру видатного кошового отамана: *«Уявляв гетьмана в бою з невірними з його грізною, непохитною волею, з достепенністю й короткомовністю в найвідповідальніших наказах, із безоглядною відвагою й презирством до найбільшої власної небезпеки, а водночас із любовним, хоч навбач і суворим, гарячим піклуванням про своїх вояків, – і починав розуміти таємницю його численних звитяг над ворогом»* [7, с. 155]. Автор героїчно описує морські походи Чорним морем до Криму під проводом Сагайдачного (взяття Кафи, бій під Очаковом), веде мову про наступників Сагайдачного, що у різні часи продовжували його справу – Тараса Трясилу, Івана Сулиму, Павлюка, Якова Остряницю, Дмитра Гуню.

З історичною достовірністю С. Черкасенко розповідає про звичаї січового козацтва (дотримання суворої дисципліни, саможертвність заради співтовариства, обрання прізвиська для братчика, побратання), описує козацьку раду як вище правління на Січі, характеризує різноманітні військові посади (кошового, писаря, осавули, курінного отамана), городових і реєстрових козаків, козацькі поселення (зимовники, т.зв. хутори).

Про козацькі звичаї повідує і В. Радзикович у своїй повісті, що ніби виступає продовженням розповіді з історії України, охоплюючи період Руїни. Зображуваний історичний час автор пов'язує із підписанням Андрусівського перемир'я 1667 р. між московськими та польськими дипломатами. За цією угодою, твердить С. Плохій, *«козацьку Україну було розділено: Лівобережжя відійшло до Москви, а Правобережжя – до Польщі»* [3, с. 162]. Як знавець історії України В. Радзикович характеризує цей складний для українців час: *«Україна весь той час із усіх сил боронилася від наступу загарбаних сусідів, хочаби зберегти вільне державне життя. Щоб захопити багатства українських земель й підкорити собі український народ, заходились у впертих зусиллях Польща, Московія і Туреччина»* [5, с. 41]. Тож, опираючись на історичні факти, автор розповідає у повісті про діяльність гетьманів Петра Дорошенка, Івана Самійловича, Івана Мазепу. І хоча персонажі твору по-різному ставляться до провадженої ними політики, проте всіх тогочасних гетьманів, за автором, об'єднує одна мета: *«поділену Україну разом злучити»* [5, с. 48]. Цієї лінії дотримувався й військовий діяч Семен Палій, якого В. Радзикович робить персонажем твору. Із симпатією він характеризує героя: *«Палій був улюбленцем усього народу: і селянства, і козацтва. Меткий, рішучий, сміливий, був пострахом для татарів і турків, був пострахом для польської шляхти. Ставав в обороні українського народу проти всякого насильства...»* [5, с. 61]. Через діалоги

персонажів автор наводить історичні факти про життєвий шлях Палія, його походи до Криму, співпрацю з Мазепою та чисельні прохання об'єднати Правобережну та Лівобережну Україну, про організацію життя навколо Фастова, де він осів, його політику заселення спустошених земель, куди переїжджали з Поділля, Волині, організацію антипольського повстання.

Попри потужний фактологічний зміст творів, все ж історичні постаті є у них другорядними персонажами. В основі сюжетів «Пригоди молодого лицаря» та «Ніч проминула», як уже наголошувалося, вигадані герої – молоді хлопці, козаки Павло та Дар. Автори ведуть їх різними дорогами, містами, селищами України, де вони пізнають усі верстви тогочасного українського суспільства – міщанство, селянство, козацтво тощо. На шляху героїв – Львів, Київ, Канів, Корсунь, Чигирин, Черкаси, Умань, Запорозжя, що дає змогу бачити очима героїв Україну XVII ст. Надаючи перевагу пригодницькому елементу в сюжеті повістей для юнацтва, письменники в такий спосіб популяризували історичні знання. Митці не лише розкрили реалії тогочасної України, а й зробили свої розповіді захопливими, цікавими для юнацтва. Адже шляхи вигаданих головних героїв сповнені несподіванок, авантур, протистоянь, двобоїв, що створює динамічні сюжети за типом моделі подорожі.

Обидва автори розгортають у своїх творах дві сюжетні лінії: любовно-родинну та історико-пригодницьку. Перша лінія – розкриває звичаєво-обрядовий образ України. Це досягається через зображення жіночих образів: матерів – Василихи, Обеременчихи, Боговитинової, українських дівчат – Орісі, Ланки; відтворення родинного життя українців, зокрема обрядів на Різдво, сватання; звичаїв шанувати батьків, рідну землю – головних моральних заповідей українського народу.

Образи дівчат Орісі та Ланки є відображенням уявлень українців про жіночу красу. За допомогою традиційних народних образів С. Черкасенко подає портрет Орісі: *«Коси золоті, як достигла пшениця, а брови темні та дугасті... А очі великі-великі, сині, як небо... Гнучка, як тополя, хоч і повна, як рожжа...»* [7, с. 18]. Чистоту почуттів героїнь до своїх обранців-козаків автори висловлюють через ліричні пісні («Ой, піду я, піду...»), прислів'я («Унадився журавель до бабиних конопель»), повір'я про віщунку-зозулю, вишивання.

Для інтриги автори додають до сюжетної лінії любовний трикутник – Павло-Оріся-Крига та Дар-Ланка-Януш, ставлячи дівчат у ситуації вибору майбутнього чоловіка. І якщо у С. Черкасенка Оріся обирає між козаками Денисом Кригою та Павлом Жбурляєм за рисами їхньої вдачі, то у В. Радзиковича вподобання Ланки носять національне забарвлення: вона надає перевагу козаку Дару Чорнокрилу, а не польському шляхтичу Янушу Одровонжу.

З вибором Ланки тісно пов'язана проблема родової пам'яті в повісті «Ніч проминула». Один із розділів навіть має назву «Який його рід?». Автор використовує поняття роду не лише для розв'язання особистої долі Дара, який наприкінці твору возз'єднується зі своєю родиною. Він символічно веде мову про цілий народ – українців. Невипадково письменник червоною ниткою проводить у творі ідею про старовинні волинські роди як свідчення безперервності історичних традицій українського народу.

Так і С. Черкасенко вкладає в уста Жбурля міркування: *«Та хто ж ми такі?!»* [7, с. 78]. Роздуми героя про власну долю тісно переплетені з осмисленням питання українського народу загалом. Тому у творі його особисте

існування стає своєрідним дзеркалом життя українців. В одному з походів Павло визволяє свого батька, що пробув у турецькій неволі понад 15 років. Він одружується з коханою жінкою, має щасливу сім'ю, розбудовує свій хутір. Через ці епізоди автор втілює одвічні прагнення українського народу жити в злагоді, вести господарство на рідній землі, а також розкриває такі риси національного характеру українців як працелюбність та хазяйновитість. У той же час звучить у письменника і проблема єднання роду, знання предківських звичаїв. У цій системі життєвих орієнтирів жінка постає берегинею роду.

Образи матері та Матері-Січі тісно переплетені у творах, що цілком відповідає духові народної культури українців. Зокрема, у С. Черкасенка образ Січі-матері є персоніфікованим: *«мати Січ Запорозька! Не одного героя-лицаря виховала ти в своїм курені, відколи побралася з козацьким батьком – з Дніпром-Славутою, й ще не одного виховаєш!»* [7, с. 154]. З одного боку, Січ стає уособленням глибокої любові козацтва, як дітей до жінки-матері, а, з іншого, – вираженням патріотизму і відданості козаків, що пов'язано з прагненнями українців до волі та незалежності. Тому з образом Січі тісно пов'язані концепти «воля», «слава», «сила». Народ – вільний, життя – вільне, голубе небо – вільне, вітер – вільний, сила – молодецька, слава – козацька, – це ті авторські характеристики, що розкривають національний характер українців – неприйняття насильства.

Із цим концептом «Свого» пов'язана друга сюжетна лінія – пригодницька. Уже сама назва твору С. Черкасенка «Пригоди молодого лицаря» вказує на пригодницький характер роману. Автор постійно тримає читача в напрузі, нанизуючи в сюжеті пригоду на пригоду Жбурляя. Тут він рятує кохану Орісю від розбещеного польного гетьмана Потоцького, потім втікачів-селян із Умані, бере участь у звияжних походах Сагайдачного, стає побратимом січового писаря Зінька Хмеля, прототипу образу Богдана Хмельницького, визволяє братчиків з турецької неволі, вступає у двобій із суперником Денисом Кригою, осідає на власному хуторі та знову бере участь у визвольних повстаннях. Ці пригоди розкривають еволюцію образу головного героя, який проходить шлях від місцевого гультья до курінного отамана Канівського куреня на Січі.

Ведучи свого героя тернистим шляхом, С. Черкасенко прагне до історичного осмислення тогочасних подій. Тому у творі він акцентує на витоках українських козацьких рухів – політичне безправ'я та соціальне гноблення українців, утискання православної віри та українських звичаїв. Письменник підносить свого героя на такий рівень, що той доростає до опонента Сагайдачного. У цих суперечках Жбурляя та Сагайдачного відчутний авторський голос. Через образ молодого лицаря С. Черкасенко говорить про необхідність змін у козацьких рухах, які мають *«об'єднати коло себе козацьку силу всієї України»* [7, с. 303].

У повісті «Ніч проминула» автор не вступає в полеміку з очільниками козацтва. Але як і С. Черкасенко підтримує ідею єднання українців. Проте він іде далі, говорячи не лише про протистояння зовнішнім ворогам, а про об'єднання українських земель під одним прапором як державним символом. До усвідомлення державності України і доростає головний герой повісті Дар.

Його мандрівка на Січ разом із друзями, київськими студентами, розпочинається з опису зруйнованої України – «великої пустелі»: *«Залишивши Київ і прямуючи в своїй мандрівці на південь, бачили вони велику руїну, довгими*

*війнами та частими татарськими набігами й наскоками заподіяну. Бачили зруйновані міста, попалені села, попелища, згарища, запустілі поля, диким бур'яном і буйними травами порослі, що при кожному легкому подуві осіннього вітру скаржилися сумовитим, жалісним шелестінням» [5, с. 50–51]. Спираючи у своєму описі на Літопис Самійла Величка, автор прагнув до історичної достовірності в показі тогочасної України. У той же час таке співпереживання головного героя за долю рідного краю відкриває процес його ініціації.*

Дар проходить шлях від проводиря бандуриста до козацького осавули, сироти без роду до сина знаного волинського роду. І в цьому є певна символічність. Дар засвоїв народну пісенну культуру, коли був проводирем бандуриста Ониська Чайки. Виконуючи місію ославляти Україну, народні співці були носіями історичної пам'яті про звитяги запорожців. Тут у пригоді стало вживання автором усної народної творчості: народні легенди (про походження прізвища Палія, який зміг здолати самого чорта), малі фольклорні жанри («Козацькому роду нема переводу», «Відвага мед п'є і кайдани тре», «Де відвага, там і щастя», «Нема в світі, як своя рідна країна»), героїчна дружинна поезія («Невольники на каторзі», «Три брати азовські», «Дума про Марусю Богуславку»), – прославляли захисників рідної землі, виражали народну мораль – шанування традицій рідного краю та України.

Входження Дара до світу козацтва пов'язано також зі зміною прізвиська з Чайки на Чорнокрила, яке дає йому братство за звитягу та твердість у боях. А віднайдення свого шляхетного роду – Боговитинів, робить Дара не лише повноправним членом козацького суспільства, а й здатним впливати на політичні процеси в Україні.

Про прагнення письменників аби Україна мала кращу долю, а майбутні нащадки продовжували справу пращурів, свідчить і відкрита композиція обох творів. У фіналі повісті С. Черкасенка наголошує на свободолюбстві українців, які ще не раз повставали проти насилля і ворожих сил. У В. Радзикевича кінцівка повісті є символічною, пов'язана з назвою твору «Ніч проминула»: *«Як у світі природи, так і в житті людини й цілих народів бувають ночі, довгі, темні, понурі, безнадійно лиховісні. Але після них часто розвиднюється, випогоджується, прояснюється. На місце безвидної, грізної темряви приходить ясний світанок (...) Будилася, росла, кріпшала національна свідомість, родилася охота боротися за право вільного життя...» [5, с. 137].* У такий спосіб автори артикулювали проблему історичної пам'яті. Їхні твори постають своєрідними трансляторами до молодого покоління українців, створюючи духовний діалог між минулим, сучасністю і майбутнім. Такий діалог був важливим для українців діаспори, які прагнули, щоб юнацтво перейняло у старшого покоління справу за розбудову України. Ці інтенції вельми актуальні сьогодні.

У пригодницько-історичних творах для юнацтва «Пригоди молодого лицаря» С. Черкасенка та «Ніч проминула» В. Радзикевича червоною ниткою проводиться думка про усвідомлення українцями власної історії, культури, традицій, що виражається через родову та історичну пам'ять, розкриття національного характеру. У той же час органічне поєднання історичних фактів та пригодницькі сюжети виражають жанрову своєрідність історико-пригодницьких жанрів для юнацтва, спрямованих на виховання патріотичних почуттів у молоді та утвердження свого права на історичну окремішність.



## Література

1. Грушевський М. С. Історія України / Упоряд. А. Ф. Трубайчук / М. С. Грушевський. – К. : «Варта», 1993. – 256 с.
2. Література про життя та творчість С. Ф. Черкасенка // Сайт Миколаївської обласної бібліотеки для дітей імені В. О. Лягіна. – Режим доступу: <http://labinlib.org.ua/mykolaiv/cherkasenko/9.php>
3. Плохій С. Брама Європи / Сергій Плохій ; пер. з англ. Романа Клочка. – Харків : Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016. – 496 с.
4. Радзикович В. Історія української літератури / В. Радзикович. – Детройт : Батьківщина, 1956. – Т. 3 : Нова доба. – 1956. – 132 с.
5. Радзикович В. Ніч проминула / Володимир Радзикович. – Брюссель : Видавництво Центральної управи Спілки української молоді, 1967. – 140 с.
6. Черепанова С. Філософія родознавства / С. О. Черепанова. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2008. – 460 с.
7. Черкасенко С. Ф. Пригоди молодого лицаря. Роман з козацьких часів / Спиридон Черкасенко. – К. : Знання, 2015. – 364 с.

*В статье рассматриваются большие эпические историко-приключенческие жанры – роман Спиридона Черкасенко «Приключения молодого рыцаря» и повесть Владимира Радзиковича «Ночь прошла», адресованные для юношества. В сравнительном ключе рассмотрены жанрово-стилевые особенности анализируемых произведений, концепты «Своего» – родовая и историческая память, национальная культура, национальный характер.*

**Ключевые слова:** литература для детей и юношества украинской диаспоры, историко-приключенческий жанр, «Свой», историческая и родовая память, национальный характер.

*The article deals the great epic historical and adventure genres. There are the novels "The Adventures of Young Knight" by Spyridon Cherkasenko and "The Night has gone by" by Volodymyr Radzykevych for youth. In a comparative key it was considered genre and stylistic features these works and concepts "The Self" – genitive and historical memory, national culture, national character.*

**Key words:** literature for children and youth of Ukrainian Diaspora, historical and adventure genre, "The Self", historical and genitive memory, national character.

УДК 372.461

Гайдук С. Є.

### **ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ПРЕДСТАВНИКІВ ДИКОЇ ФАУНИ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ «КНИГИ ДЖУНГЛІВ» Р. КІПЛІНГА)**

*Стаття присвячена проблемі необхідності формування позитивного ставлення молодших школярів до представників дикої фауни. Акцентується, що ознайомлення дітей з адаптованим варіантом повісті-казки Р. Кіплінга про Мауглі допоможе не лише розвивати їх компетентність у читанні англійською мовою та розширити словниковий запас, але й отримати певні психологічні настанови щодо подальшого навчання, поведінки, а також сформувати позитивне ставлення до представників дикої фауни.*

*Ключові слова:* художня література, молодший школяр, компетентність, ставлення, природа, дика фауна, образ вовка, символ.

**Постановка проблеми.** Взаємозалежність природи й людини має доленосне значення для майбутньої цивілізації, людини, як складової суспільства. Адже саме діяльність людини вносить глибокі зміни в навколишній світ. Тому важливим постає питання формування не індиферентного, можливо, негативного ставлення до представників природи, а позитивного сприйняття та шанобливого відношення загалом. Безперечно, що пізнання світу природи починається з раннього дитинства і позитивне ставлення до нього закладається в родині. Проте обмежитися родинними впливами дитина не може, як не може у більш пізньому дитинстві та юності обмежитися лише шкільною програмою. Дитячий допитливий розум прагне більшої площини для пізнання, й найкраще цьому зарадити зможе книга. Саме дитяча художня література, що за своїм призначенням покликана виховувати дитину, нести правильні настанови, найбільш яскраво репрезентує позитивне ставлення людини до природи.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Знайомство з творчістю представників англійської літератури в початковій школі є одним із шляхів, який допомагає сформувавши сприйняття літератури та культури народу, мова якого вивчається. В учнів формується міжкультурна компетентність, яка проявляється в позитивному ставленні до іншого народу, його культури, відносин, що сприяють розвитку взаєморозуміння й толерантності. Таким чином, англійські художні твори стають не метою, а засобом і умовою всебічного гармонійного розвитку дитини, яка виявляє своє розуміння навколишнього, своє ставлення до нього. Це допомагає розкрити її внутрішній світ, особливості її сприйняття, уявлень, інтересів і здібностей.

Аналізуючи праці вітчизняних та зарубіжних літературознавців, філологів, педагогів, психологів та перекладачів (Т. Бовсунівська, А. Богуш, Є. Брандіс, Л. Венгер, Н. Гавриш, Н. Демурова, Є. Еткінд, К. Крутій, С. Маршак, А. Новикова, В. Орел, А. Сазонова, А. Ткаченко, Т. Ушакова, Т. Пономаренко, М. Яснєв та ін.), варто наголосити на різноаспектності їх зацікавлень художньою літературою. Предметом досліджень виступають проблеми художньої літератури як жанру мистецтва; особливості сприйняття художнього твору дітьми; можливості використання художньої літератури як засобу навчання та виховання; методика роботи з дітьми над художнім твором.

**Мета даної статті** полягає у визначенні важливості й необхідності формування позитивного ставлення молодших школярів до світу природи, зокрема, до представників дикої фауни, засобами художньої літератури, що сприятиме комплексному вихованню та духовному збагаченню дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із основних засобів виховання молодших школярів, а також формування їх позитивного ставлення до світу природи є, безперечно, художня література. Адже художнє слово захоплює дитину не лише зовнішнім боком, а й внутрішнім, смисловим змістом. Дитина у сприйманні художнього твору не егоцентрична. Поступово вона навчається ставати на позицію героя, подумки йому сприяти, радіти його успіхам та сумувати за невдачі [6, с. 76]. Виховна та художня цінність літературного мистецтва зумовлена також специфікою засобів утілення в ньому художньої уяви, здатної викликати яскраві уявлення про довкілля, впливати на почуття та свідомість людини [3, с. 7].

Література та мистецтво, як форми людської культури «прийняли естафету» у фольклору, який наділяв тварин людськими рисами. Традиції народної казки знайшли продовження й у казці літературній. У творчості багатьох вітчизняних та зарубіжних письменників знаходимо образи тварин, які символізують людські риси, тотожні їх аналогам у фольклорі. Достатньо згадати знамениту повість-казку «Дивовижна подорож Нільса з дикими гусьми по Швеції» шведської письменниці С. Лагерлеф, задумом якої було розповісти про географію Швеції. Насправді ж твір став улюбленою в усіх країнах казкою. Тварини, зображені письменницею, втілюють притаманні людині риси: скупий і хитрий лис Смірре, який однак завжди залишається в дурнях, мудра і справедлива гусиня Акка Кебнекайсе та ін.

Письменники, які працювали в жанрі літературної казки, намагалися зберегти народні традиції в зображенні тваринної символіки. Однак інколи вони відступали від звичних канонів, що було зумовлено їхніми особистими уявленнями про людський образ тварини чи сюжетом твору. Саме найкращим прикладом ми вважаємо відому «Книгу джунглів» Р. Кіплінга, яка найчастіше зустрічається в українському перекладі як «Мауглі».

Аналізуючи погляди літературознавців на творчість Кіплінга, варто зазначити ряд тверджень, які вказують на присутність християнських мотивів у «Книзі Джунглів». Вбачається релігійний підтекст навіть у значенні самого слова «книга». Натяк бере початок від біблійної «Книги Буття». Окрім цього, риси християнської моралі проглядаються в інших моментах аналізованої «Книги Джунглів», а саме: взаємодія людського начала й дикої природи, толерантне, навіть більше того – дружнє ставлення до братів наших менших та ряд інших особливостей. Саме присутністю християнсько-гуманістичних мотивів, що, на нашу думку, є досить актуальною проблемою сьогодення, автор вкотре показав світові, що на тлі воєн, політичних непорозумінь, конфліктів, моральні принципи та любов до ближнього також мають місце, що взаємодія двох божественних начал – природи і людини – вічна [7, с. 129].

Зображені у повісті-казці представники тваринного світу джунглів володіють не лише людською мовою, але й певними рисами, притаманними людині. Безперечно, автор намагався зберегти певні традиційні уявлення про символіку тварин, але й зробив певні корективи. Зокрема, він відходить від традиційного зображення диких звірів як символів ненависті, скупості, чи інших людських вад. Напевне, лише тигр Шерхан і його прислужник Табакі демонструють притаманні їм і в інших казках скупість, ненависть, лицемірство й підступність. Образи ж інших тварин відображають позитивні риси людської особистості. Тут і благородна пантера Багіра, і прийомні батьки Мауглі – вовки, готові на самопожертву заради свого «сина», і суворий, але справедливий вчитель молодих членів Зграї ведмідь Балу, мудрий пітон Каа та інші звірі.

Безпосередньо нашу увагу привертає у творі символіка образу вовка, що сягає давніх часів і має двояке значення.

У християнській традиції образ вовка – символ фальшивості та неправди лжепророків, що ведуть людей до загибелі: «Стережіться фальшивих пророків, що приходять до вас ув одежі овечій, а всередині – хижі вовки» (Мт. 7, 15) [1]. Окрім цього, образ вовка є символом хижацтва і ненажерливості, злом, дияволом, який загрожує отарі вірних: «Князі її в середині її, немов ті вовки, що здобич шматують, щоб розливати кров, щоб губити душі ради користи» (Єз. 22, 27) [1].

Свого часу Григорій Булашев зазначав, що, «будучи створінням диявола, вовк водночас в арійських народів є й зооморфічним образом диявола. В середні віки диявола часто звали “*infernus lupus*”, “*lupus verax*”, тобто вовк, що викрадає душі, і т.ін. Однак і в цій своїй символічній ролі вовк усе-таки є підвладним Св. Юрію» [2, с. 337]. У народних уявленнях вовк часто об'єднується з гадами – нечистими тваринами, яких заборонено вживати в їжу і характерною ознакою яких є сліпота чи сліпонароджуваність [5, с. 123].

У міфах, фольклорних зразках і магічних казках образ вовка уособлював не тільки жорстокість, підступність, зло, але й хоробрість і звитягу. Окрім того, за певних обставин він міг стати могутнім захисником безпомічних істот. У багатьох міфах Європи та Азії віднаходимо сюжети про виховання родоначальника племені вовчицею. Відомо безліч історій про вовків-прабатьків: римська легенда про капітолійську вовчицю, яка вигодувала Ромула і Рема (через це у римській культурі вовк був твариною, яку поважали як символ заснування Риму); давньоіранська – про вовчицю, яка вигодувала Кіра та ін. У степових тюркських народів вовк сприймався як родовий тотем. Звідси – знамена і штандарти з вовчою головою. Герой – родоначальник, вождь племені чи дружини міг називатися вовком або тим, хто має голову або ж тіло вовка [4, с. 493].

Саме вплив вищезазначених міфологічних вірувань простежується в зображенні образів вовка й вовчиці Р. Кіплінгом. Головний персонаж твору Мауглі не лише знаходить притулок у вовчій зграї, але й відчуває їхню справжню любов і підтримку. Образ Матері Вовчиці – символ не лише безмежної материнської любові й піклування, але й безстрашної захисниці, готової вступити у бій з сильнішим противником заради порятунку «своїї» дитини. Так, при першій зустрічі із безжалісним тигром Шерханом вона говорить наступне: «*And it is I, Raksha, the Demon, who answers. The man's cub is mine. He won't be killed. He will run with the Pack and hunt with the Pack. And look you, hunter of little naked cubs, in the end he will hunt you! Now, get out, burned beast of the jungle! Go!*» [9, с. 69]. Далі автор наголошує, що навіть Шерхан не міг встояти проти Матері Вовчиці і відступив, з надією, що Рада Зграї стане на його бік.

Кардинальне переосмислення символіки образу вовка спостерігаємо й у образі ватажка Зграї Акела – величного сірого Самотнього Вовка. Він – символ відваги, мудрості, розважливості, далекоглядності. На Раді Зграї Акела не лише поводить себе велично й не втрачає самовладання, але й виявляє неабияке знання Закону Джунглів та вимагає його дотримання. Не звертаючи уваги на вимоги Шерхана, мудрий Акела виголошує наступне: «*Look well, O Wolves! What have the Free People to do with the orders of those who are not the Free People? Look well!...The Law of the Jungle says that if there is any dispute about the cub, at least two members of the Pack, but not mother and father must speak for him. Who speaks for the cub? Among the Free People, who speaks?»* [9, с. 78].

На нашу думку, ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з адаптованим варіантом повісті-казки про Мауглі із «Книги джунглів» Р. Кіплінга допоможе не лише розвивати їх компетентність у читанні англійською мовою та розширити словниковий запас, але й отримати певні психологічні настанови щодо подальшого навчання, поведінки, взаємовідносин тощо.

У формі повісті-казки письменник передає дітям основні загальнолюдські цінності. Саме такий спосіб викладу матеріалу обраний Р. Кіплінгом не випадково, адже діти цього віку набагато легше сприймають його, вчаться

логічності викладу думок, підсвідомо аналізувати дії інших і свої, оцінювати їх, розрізняти добре й погане. Не випадково також автор обирає своїми героями і тварин, бо «казки про тварин більш зрозумілі та доступні школярам. У казкових героях учні легко помічають недоліки...» [8, с. 149].

**Висновки.** Значення творчості в розвитку дитини полягає у становленні повноцінної особистості, здібностей дитини, її потреб, мотивів поведінки, у формуванні універсальних креативних можливостей, які забезпечують їй успіх у найрізноманітніших видах діяльності.

Читання художніх творів іноземною мовою не лише збагачує лексичний та граматичний мінімум молодшого школяра, але й розвиває художньо-естетичне сприймання літературних творів. Учені відзначають, що під впливом художнього слова в дитини виникає потреба вдосконалювати структуру власного мовлення та його оформлення (Н. Гавриш, Г. Леушина, О. Нікіфорова, В. Харченко). Звідси, дитина трансформує здобуті уявлення про художній твір в самостійне зв'язне творче висловлювання.

Повість-казка про Мауглі підкреслює важливу тенденцію літературної творчості – бажання письменника зобразити особистий погляд на світ природи, зокрема, світ дикої фауни. Тому для інтерпретації подій він спробував знайти і використати найяскравіші образи, які найбільшою мірою дозволяють розкрити внутрішній світ людини і справити досить сильне емоційне враження на читачів. Саме образи тварин найбільшою мірою відповідали його меті.

### Література

1. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / [із мови давньоєврейської та грецької на українську наново перекладена]. – К. : Українське біблійне товариство, 1991. – 1256 с.
2. Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях: Космогонічні українські народні погляди та вірування / Г. О. Булашев. – К. : Фірма “Довіра”, 1993. – 414 с.
3. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення / Н. Гавриш. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Гамкрелідзе Т. В. Мир “живого”. Боги, человек, животные / Тамаз Валерианович Гамкрелідзе, Вячеслав Всеволодович Иванов // Гамкрелідзе Т. В. Индоевропейский язык и индоевропейцы / Тамаз Валерианович Гамкрелідзе, Вячеслав Всеволодович Иванов . Т. 1. – Тбилиси : Изд-во Тбил. ун-та, 1984. – С. 465–611.
5. Гура А. В. Символика животных в славянской народной традиции / РАН, Институт славяноведения и балканистики / Александр Викторович Гура. – М. : Индрик, 1997. – 912 с.
6. Запорожец А. В. Избранные педагогические труды: в 2-х т. / А. В. Запорожец; [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.
7. Кремінська О. О. Вплив вікторіанства та індуїстської культури на становлення особистості Р. Кіплінга / Олександра Олександрівна Кремінська // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : Філологічні науки. Випуск 36. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 128–131.

8. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
9. Kipling R. Rikki-Tikki-Tavi. Mowgli's Brothers / R. Kipling; [Укладання, адаптація і вправи Світлани Федонюк]. Вінниця, ПП Видавництво "Теза", 2010. – 160 с.

*Стаття посвячена проблемі необхідності формування позитивного отношения младших школьников к представителям дикой фауны. Акцентируется, что ознакомление детей с адаптированным вариантом повести-сказки Р. Киплинга о Маугли поможет не только развивать их компетентность в чтении на английском языке и расширить словарный запас, но и получить определенные психологические установки по дальнейшему обучению, поведению, а также сформировать позитивное отношение к представителям дикой фауны.*

**Ключевые слова:** художественная литература, младший школьник, компетентность, отношение, природа, дикая фауна, образ волка, символ.

*The article is devoted to the problem of necessity of forming positive attitudes of primary school students to the representatives of wildlife. It is emphasized that children's acquaintance with an adapted version of the story about Mowgli written by R. Kipling helps not only to develop their competence in English reading and enlarge their vocabulary, but to get some psychological guidance for further education, behaviour and create positive attitudes towards the representatives of wildlife.*

**Key words:** fiction, primary school student, competence, attitude, nature, wildlife, the image of wolf, symbol.

УДК 82–93:821.161.2

*Дибовська О. В.*

## **ХРОНОТОП СТРАХУ В УКРАЇНСЬКИХ ЛІТЕРАТУРНИХ КАЗКАХ (НА МАТЕРІАЛІ КАЗКИ «ЗОЛОТИЙ СТІЛ» ВАЛЕРІЯ ШЕВЧУКА)**

*Розглянуто підходи до дослідження страху, зокрема у літературних казках. Виокремлено специфічні особливості присутності страхів у хронотопі та їхню класифікацію. Проаналізовано хронотоп казки В. Шевчука «Золотий Стіл» з погляду вияву одного з домінуючих концептів у його творчості – концепту страху.*

**Ключові слова:** страх, хронотоп, хронотоп страху, літературна казка.

Літературознавці все частіше досліджують простір і час, які є базовими компонентами поетики художнього твору. Зокрема і хронотопічні особливості побудови художньої дійсності у літературних казках. Проте дослідники дотримуються пошуку усталених часопросторових зв'язків, які оприявлюються класичними концептами «дім», «дорога», «ліс». У даній статті спробуємо виокремити хронотоп страху у літературних українських казках.

Присутність у дитячій літературі страху як категорії людської екзистенції віддавна сприймалась неоднозначно. Думки психологів та філософів різняться щодо впливу переживання страху людиною. Так, Ізард К., Рібо Т., Вілюнас В., Грот М., Додонов Б. розглядали присутність страху як деструктивного компоненту людського буття. Проте Юнг К. Г., Сартр В., Ріман Ф., Хайдеггер М., Роджерс К., Еріксон П., Естес К. П. притримуються думки, що людині необхідно

пережити ці емоції для становлення особистості. Адже негативний вплив має не сам страх, а розуміння людиною своєї беспорядності перед причиною цього страху і відсутність психотехнічних засобів для виходу із такої ситуації.

Гжелицькі С. каже, що відчуття страху стає одним із доказів існування людської форми: «Допоки боюсь, доти є людиною. Страху допомагають нам приховати ці почуття, при потребі... Вплітають в реалістичні образи казковий мотиви, що сягають фантазії дитячих страхів, жахи ж перетворюють людину в саму себе» [22].

Ще одна польська дослідниця Слані К., досліджуючи проблему страху в дитячій літературі, зазначає що казка, в порівнянні з іншими жанрами, виділяється зокрема тим, що підходить до питань страху в ігровій формі [24, с. 37].

Огар Е., розглядаючи страх як боязнь зла у дитячих текстах, зосереджує увагу на позитивній регулятивно-соціаліній функції таких творів. Дослідниця пише: «Свідому акцентуацію в дитячому тексті на різних формах зла (однак зі щасливим фіналом) можна вважати конструктивною, адже вона допомагає дитині, яка незатишно чувається у жорсткому реальному світі, навчитися долати страх» [8, с. 57].

Петрунько О., розглядаючи казку в інтерпретації сучасних медіа, стверджує, що «Визнання емоції страху як необхідної для особистісного становлення людини, починаючи з найбільш раннього віку, дає змогу усвідомити невідповідність того, що перше знайомство з інформацією, яка актуалізує страх і жах, відбувається саме в ранньому дитячому віці» [9, с. 50].

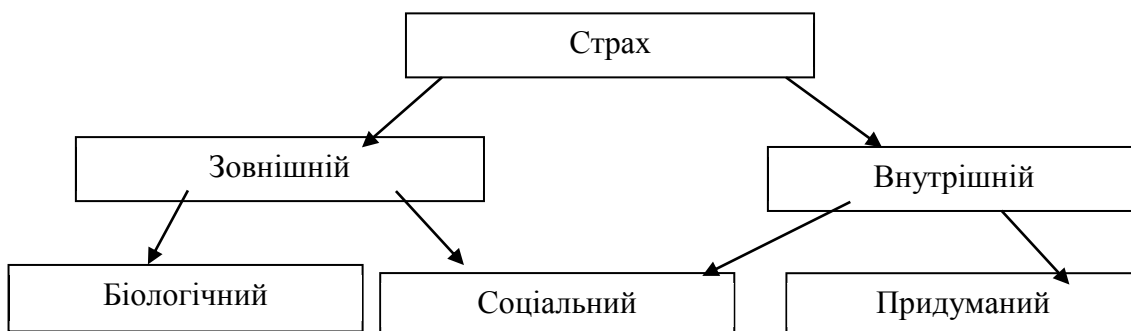
Словник української мови визначає страх як «стан хвилювання, тривоги, неспокою, викликаний чеканням чого-небудь неприємного, небажаного» [11]. У психологічному словнику за редакцією Войтка В. вказується, що «Страх – емоційна реакція людини чи тварин на справжню чи мниму небезпеку» [4, с. 185].

Керкегор С. розглядав діалектичну природу і стверджував, що «Страх – це симпатична антипатія та антипатична симпатія», підтверджуючи свою тезу часто використовуваними при розмові людей фразами: «солодкий страх», «солодкий ляк», «неймовірний страх» і ін. [23].

Фройд З. описуючи страх, зазначав, що він «представляє собою реакцію на сприйняття зовнішньої небезпеки, тобто очікуваного, передбачуваного пошкодження, пов'язаний із рефлексом втечі, і його можна розглядати як інстинкт самозбереження» [15, с. 395]. Відповідно, дослідник виділяє два типи страху: реальний та невротичний.

Український дослідник Туренко О. зумовлює залежність страху від характеру загрози, інтенсивності та специфіки переживання й виокремлює такі його види: хвилювання, неспокій, побоювання, боязнь, переляк, тривога, власне страх та жах [13, с. 27]. Щербатих Ю. у власній класифікації виділяє три групи страхів: природні, соціальні та внутрішні [19, с. 18].

Актуальною для нашої розвідки вважаємо класифікацію страхів Зайкіної С., яку можемо зобразити схематично [6, с. 8].



У казках страхи відповідно можемо розподілити за такою ж схемою. Герої переживають зовнішні страхи, які не залежать особисто від персонажів, та внутрішні, які створюються, надумуються казковими героями. До зовнішніх більшою мірою відносяться біологічні страхи, які викликані природними явищами, дикими звірами, стихійними лихами та всім тим, чого герої не можуть передбачити й уникнути. Типово внутрішні страхи героїв – надумані, тобто викликані особистими внутрішніми процесами (страх темноти, неіснуючих явищ, страх особистих думок і вчинків). Крім того, сюди можна віднести філософські страхи – страх смерті, майбутнього, буття загалом, адже всі вони нематеріальні й викликані думками героїв. Щодо соціальних страхів, які перебувають на стику зовнішніх та внутрішніх чинників, то, на нашу думку, до них відносимо всі страхи, пов'язані із соціалізацією, – страх самотності, страх розчарувати когось, страх бути «не тим» ким є, страх не довести справу до кінця і інші.

Федорів М., аналізуючи функцію хронотопу в розкритті концепту страху, наголошує на присутності набору ключових, базових концептів у кожній епосі загалом, та у творчості окремих письменників зокрема: «кожний конкретний автор залежно від свого досвіду, життєвої практики, пережитих катаклізмів, специфіки індивідуальної аксіологічної структури, філософсько-естетичних позицій може замкнутись навколо кількох концептів, які в його творчості набувають особливої питомої ваги і стають визначальними» [14, с. 32].

Хронотоп – одна із базових складових поетики твору, що відображає художньо інтерпретовану амбівалентність часових і просторових зв'язків. Бахтін М. зазначав, що «прикмети часу розкриваються у просторі, і простір омислюється та вимірюється часом. Цим перетином рядів та злиттям прикмет характеризується художній хронотоп» [2, с. 246]. А Гайдеггер М. зазначав, що будь-який простір і часпростір існує в тому вимірі, в якому є саме буття [16, с. 11].

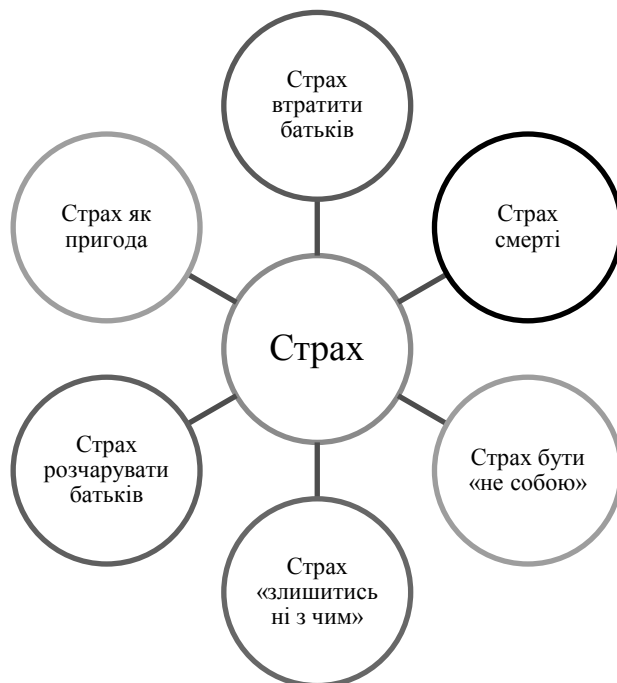
Страх не існує як окрема категорія, не виникає ні з чого, і просто так не зникає, а тому має особистий бівалентний простір і час, який стимулює появу страху та допомагає його перебороти. Отож, можемо означити хронотоп страху як взаємозв'язок часових і просторових характеристик страху у художньому творі.

У межах нашої статті ми проаналізуємо хронотоп казки В. Шевчука «Золотий Стіл» з погляду вияву одного з домінантних концептів у його творчості – концепту страху як базового компоненту часопросторових зв'язків у тексті. Казка розпочинається із реального хронотопу рідного дому, в якому донька залишається з татом, а мама потрапила в лікарню. Увага не акцентується на тому, чому так сталося, батько розповідає доньці казку на ніч, вигадуючи інший простір, в якому здійснюються мрії. Конкретно не вказується, що розповідь ведеться про самого батька, але між рядків здогадуємось, що він розповідає про свою мрію – повний дивовижних ласощів Золотий Стіл.



У татовій казці хлопчик зустрічає дівчинку-зірочку, яка допомогла здійснити його мрію: «Я завжди приходжу до вас, дітей, котрі люблять ласощі й не мають їх, – сказала вона, – От я й прийшла до тебе. Іди сюди. Тільки не дуже підстрибуй, а то перелетиш Поле і ніколи не покуштуєш моїх ласощів. // Але хлопчик хотів покуштувати тих ласощів. Він закусив губу, стис кулачки і, ледве-ледве перебираючи ногами, навшпиньки рушив до Зірочки» [17, с. 9]. Чи не страх залишитись «ні з чим», втратити можливість здійснення мрії з батькової казки став лейтмотивом хронотопу страху уві сні дівчинки?

Страхи у казці «Золотий Стіл» В. Шевчука зобразимо схематично таким чином:



**Страх втратити батьків** з'являється одразу, з першої сторінки – мама потрапляє у лікарню, а дівчинка залишається з батьком, і той розповідає їй казку про «Золотий стіл»: «Якось так сталося, що один тато залишився із своєю донею сам: мама їхня потрапила в лікарню. Вечорами вони разом сумували за мамою, а коли сумуєш, то звісно, що потрібно: розважитися» [17, с. 8]. Обоє героїв – і донька, і батько, сумують в той час, коли мати потрапила до лікарні, перебуваючи у просторі дому. Окрім встановлення часопросторових зв'язків, страх тут виконує сюжетоутворюючу функцію, адже з цього моменту все й починається. У казці олюднений дядько Сон разом із батьком дівчинки – провідники у часопростір справжнього сну, який для героїні уособлює місце захисту і спокою від життєвих негараздів та страху без мами. Башляр Г. зазначає: «Як тільки ми починаємо засинати, простір розм'якшується і стає туманним – теж засинає, трохи випереджуючи нас самих, втрачаючи при цьому підтримуючі його волокна і зв'язки, втрачаючи сили, що його структурують, геометричну зв'язаність і єдність» [3].

Дядько Сон швидко допомагав іншим дітям заснути, щоб щонайшвидше прийти до дівчинки, адже вона «цілий вечір сумувала разом із татом, і тому їй треба було віддати уваги більше» [17, с. 12]. У хронотопі сну забуваються страхи дівчинки щодо втрати мами і з'являється інший страх – страх дорослішання. Власне, страх дорослішання уві сні можна розглядати як віковий страх кризового

періоду, а можна прослідкувати зміну акцентів – втратити маму означає залишитись без материнської турботи й опіки, а значить бути змушеною подорослішати і залишитись самотньою. Шенкао М. розглядає самотність (добровільну чи недобровільну) як різновид живої смерті, адже у такому випадку людина проживає неповноцінне життя [18, с. 137].

Страх – онтологічна характеристика людини, а тому боязнь смерті одна із ключових в особистому існуванні індивіда, а відтак й у бутті героя твору, адже «все те, що пов'язане з часом, існуванням, становленням та зникненням має буття» [7, с. 84]. Деркачова О. зазначає, що концепт смерті – діалектичне поняття, яке «виводить зі світу земного у світ вічний, це те, що руйнує одне і створює інше» [5, с. 231].

**Страх смерті** бачимо у тексті: «Вовк дивився на той Стіл і думав, що там його телята й овечки, а дівчинка злякалась: а що, як справді те, що вона надумала, здійсниться? Що, як справді сидить десь там, у темні, страшний-пре-страшний Вовк, а вона не зможе від нього втекти? Що тоді буде, як Вовк з'їсть її і вона, може, помре, га?» [17, с. 14]. На думку Щербатих Ю., в старшому дошкільному віці центральне місце займає саме страх смерті, який максимально виражається у хлопчиків 7 років і дівчаток 6 років [19, с. 129].

Роздуми про смерть продовжуються **страхом розчарувати батьків** своїм зникненням: «І що вона потім скаже татові? Та й мамі не можна хвилюватися, адже даремно забрали її в лікарню. Дівчинка таки злякалась й позадкувала, навіть хотіла дременути звідси геть» [17, с. 15]. Проте дівчинка не втекла, а страх смерті став рушійною силою до дій. Доречною для інтерпретації поведінки дівчинки є твердження Петрушенка В. про те, що «Якби ми були безсмертні, то могли б спокійно відкладати кожен свій вчинок на безмежний час. Але перед лицем смерті як абсолютного й неминучого кінця, як межі наших можливостей, ми зобов'язані максимально використати відведений нам час, не втратити жодної можливості наповнити життя сенсом і змістом» [10, с. 322].

Зустрічаємо в тексті інтерпретацію **страху, як цікаву пригоду, розвагу**: «Я хочу побачити тих вовків, - сказала вона, позираючи в небо, - бо вони такі страшні і так гарно сняться!», «... їй було тепло на серці, було страшно і весело...», «А дівчинка з другого боку Стола так боялася, так боялася, що навіть... перестала боятися. Еге ж, ви такого не знаєте, бо коли дуже боїшся, стає так цікаво, що візьми не підійди до того Золотого Столу!» [17, с. 14–15].

**Страх бути «не собою»** виявляється у двох персонажів казки – і у Вовка, і в дівчинки. Але якщо Вовк оприявлює свій страх напругу, плачучи, то дівчинці про це говорить помічниця у подоланні страхів – Зірочка. Коатс К. влучно зазначає, що «кожна дитина, яка читає казки, знає, що вовки є загрозою для маленьких дівчаток» [20]. Проте у казці дівчинка, підійшовши до омріяного Золотого Стола, побачила Вовка, який дивився на той таки Стіл і не те що зовсім не був страшним, а ще й плакав: «Чого він плаче, Зірочко? – спитала дівчинка. Зірочка засміялась і погладила її по голові. // Бо він такий дурненький, як і ти, дівчинко. Хоче бути справжнім вовком, а не знає як!» [17, с. 16]. Доречною є заувага Естес К. П. щодо необхідності боротись із своїми страхами як задля повноцінності онтологічного буття, так і задля відчуттів, які в казці «Золотий Стіл» подаються лише натяками: «Не складно любити приємне. Але, щоб любити по-справжньому, треба стати героєм, здатним побороти власний страх» [21, с. 105].

У цій ситуації простежуємо мужність та наполегливість дівчинки, яка відчайдушно хоче позбавитись страху та здійснити власну мрію, як здійснив її хлопчик із батькової казки. Тілліх П. у своїй розвідці «Мужність бути. Небуття і тривога» доречно зауважив, що «Мужність – це самоутвердження «наперекір», а саме наперекір тому, що перешкоджає завадити Я утвердити самого себе» [12].

**Страх «залишитись ні з чим»**, не завершити розпочате не цілком дитячий страх, на нашу думку, проте у казці «Золотий Стіл» цьому страху віддається заключна функція. Вовк, який не міг «знайти себе», втік від дівчинки і навіть після її наполегливих прохань і наздоганянь не хотів лякати її, а, радше, сам злякався і дівчинки, і своєї неможливості бути «справжнім» Вовком. Та дівчинка не відступала у намаганнях досягти стану межового переляку, який можна розглядати не лише як перехід до дорослого світу, а й як досягнення відчуття справжнього буття, яке, на думку Балашова Л., буває лише «перед лицем смерті» [1, с. 114]. Тож у казці читаємо: «І дівчинка не на жарт перелякалась. Вона вдарила в ноги, серце в неї перелякано задвигтіло, і помчала вона геть із того Поля і від того Золотого Стола. За нею гнався Вовк, вона ж летіла з гори на гору, мчала, перестрибувала яри й долини, вона бігла, неслася, бо вже не хотіла, щоб той Вовк і трішки її з'їв, уже хотіла до мами й тата. А в грудях у неї жила радість, бо, здається, вперше в житті вона була по-справжньому щаслива...» [17, с. 17].

Отож, страх є невід'ємною частиною людської екзистенції, а тому присутній і у художній дійсності тексту, зокрема в казках. В онтологічному плані найбільш характерно проявляється страх небуття, тобто смерті. На матеріалі казки В. Шевчука «Золотий Стіл» прослідковано особливості часопросторових зв'язків страху та виокремлено основні типи страхів, які зустрічаються у тексті казки. Сюди відносимо: страх втратити батьків, страх смерті, страх бути «не собою», страх «залишитись ні з чим», страх розчарувати близьких та страх як пригоду. У світі «Золотого Столу» герої переживають всі три види страхів – соціальні, внутрішні та біологічні. Проте даний хронотоп існує не задля залякування чи співчуття, а задля внутрішнього зростання, дорослішання та боротьби із страхами героїв і відповідно читачів.

### Література

1. Балашов Л. Философия: учеб. / Л. Е. Балашов. – Издательско-торговая корпорация «Дашков и КО», 2007. – 612 с.
2. Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Худож. лит., 1975. – С. 234–407.
3. Башляр Г. Онирическое пространство. Художник на службе у стихий [Электронный ресурс] / Г. Башляр. – 1961. Режим доступа: <http://www.filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000339/>.
4. Войтко В. Психологічний словник / В. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
5. Деркачова О. Концепт смерті у немімесисній ліриці / О. Деркачова // Прикарпатський вісник НТШ. Слово. – 2010. – №2(10). – С. 230–237.
6. Зайкина С. Эмоциональной концепт «страх» в английской и русской лингвокультурах (сопоставительной аспект): дис. ... канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Теория языка» [Электронный ресурс] / С. Зайкина. – Волгоград :

- ВГПУ, 2000. – 39 с. Режим доступу: <http://31f.ru/dissertation/500-dissertaciya-emocionalnyj-koncept-strax-v-anglijskoj-i-russkoj-lingvokulturax.html>.
7. Мовчан М. Страх в онтологічному вимірі / М. Мовчан // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – 2014. – Вип. 8. – С. 83–87.
  8. Огар Е. Дитина і зло у сучасному медійному просторі: конструктивні і деструктивні складові взаємин / Е. Огар // Вісник Сумського державного університету. Серія Філологія. – 2007. – № 1. Т.1. – С. 56–60.
  9. Петрунько О. Фільми жахів як осучаснена казка / О. Петрунько // Медіакритика. Дайджест електронного журналу, присвяченого медіа і масової комунікації. – 2003. – №1. – С. 47–55.
  10. Петрушенко В. Філософія: курс лекцій: навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти I – IV рівнів акредитації / В. Петрушенко. – Л.: «Новий світ – 2000», 2010. – 504 с.
  11. Словник української мови [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/Strakh>.
  12. Тілліх П. Мужність бути. Небуття і тривога [Електронний ресурс] / П. Тілліх // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2005. – № 37. Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n37texts/tillich.htm>.
  13. Туренко О. Страх: спроба філософського осмислення феномена: [монографія] / О. Туренко. – К. : Вид-во ПАРАПАН, 2006. – 216 с.
  14. Федорів М. Хронотоп і його функція в розкритті концепту страху в романах Р. Андріяшика / М. Федорів // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Том 111. – 2010. – С. 32–41.
  15. Фройд З. Вступ до психоаналізу / Пер. з нім. П. Тарашук. – К. : Основи, 1998. – 709 с.
  16. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме [Електронний ресурс] / Хайдеггер М. – 28 с. Режим доступу: [http://bespalovseminar.narod.ru/literature/Heidegger\\_Letter\\_On\\_Humanism.doc](http://bespalovseminar.narod.ru/literature/Heidegger_Letter_On_Humanism.doc)
  17. Шевчук В. Панна квітів: Казки моїх дочок / Валерій Шевчук. – К. : Веселка, 1990 – 183 с.
  18. Шенкао М. Смерть как социокультурный феномен / М. Шенкао. – К.: Ника-Центр, Эльга; М. : Старклайт, 2003. – 320 с.
  19. Щербатых Ю. Психология страха: Популярная энциклопедия / Ю. Щербатых. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
  20. Coats K. Between Horror, Humour, and Hope: Neil Gaiman and the Psychic Work of the Gothic [Електронний ресурс] / К. Coats // The Gothic in Children's Literature: Haunting the Borders. – 2008. – P. 77-92. Режим доступу: [https://books.google.com.ua/books/about/The\\_Gothic\\_in\\_Childrens\\_Literature.html?hl=uk&id=TfVTAQAAQBAJ](https://books.google.com.ua/books/about/The_Gothic_in_Childrens_Literature.html?hl=uk&id=TfVTAQAAQBAJ).
  21. Estes C. P. Women who run with the wolves [Електронний ресурс] / С. Р. Estes. – New York: Ballantine Books, 1992. – 361 p. Режим доступу: <https://788be3696c7c7f4e8e320c10ccacccc4aea08c4c.googleusercontent.com/host/0B6CJCm8vUSj0Rm9KOEZvTXNhanc/Women%20Who%20Run%20With%20The%20Wolves%20-%20Clarissa%20Pinkola%20Estes%20-%20EN/Women%20Who%20Run%20With%20The%20Wolves%20-%20Clarisa%20Pinkola%20Estes.pdf>.
  22. Grzelecki S. Horror! Horror! Horror! / S. Grzelecki // „Kino” – 1970. – nr. 12. – s. 33–37.

23. Kierkegaard S. Fear and Trembling [Электронный ресурс] / S. Kierkegaard. Доступ: <http://www.yavanika.org/classes/reader/kierkegaard.pdf>
24. Slany K. Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana / K. Slany // Wydawnictwo naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. – Kraków, 2016. – 332 s.

*Rассмотрены подходы к исследованию страха, в частности в литературных сказках. Выделены специфические особенности присутствия страхов в хронотопе и их классификацию. Проанализирован хронотоп сказки В. Шевчука «Золотой Стол» с точки зрения проявления одного из доминантных концептов в его творчестве - концепта страха.*

**Ключевые слова:** страх, хронотоп, хронотоп страха, литературная сказка.

*The article deals with the problem of researches of fear, especially in literary fairytales. Specific features of presence of fears in chronotope and their classification are defined. Chronotope of V. Shevchuk's "The Golden Table" in terms of expression of a dominant concepts in his work – the concept of fear is analyzed.*

**Key words:** fear, chronotope, chronotope of fear, literary fairytale.

УДК 372. 41

**Емельяненко Е. В.,  
Маркотенко Т. С.**

## **ИЗУЧЕНИЕ СКАЗКИ М. МЕЙСТЕРА «ПОЛЕЗНОЕ СВИДАНИЕ» В 4 КЛАССЕ**

*У статті розглядається планування уроку з вивчення дітьми 4 класу казки М. Мейстера «Корисне побачення»; акцентується, що учнів необхідно підвести до висновку: для щастя людині недостатньо матеріального статку, їй необхідно спілкування, споглядання прекрасного.*

**Ключові слова:** учні, урок літературного читання, структура уроку, казка М. Мейстера «Корисне побачення».

Максим Мейстер называет себя исследователем жизни. Его книги, рассказы и сказки посвящены самым важным для человека вопросам, на которые каждый ищет ответ. Этот ответ невозможно дать другому готовым, потому что каждый человек должен найти ответы сам. Рассказы и сказки Максима Мейстера – это не только художественные произведения, но и исследование какого-то важного вопроса: кто я? зачем? что это за мир, в который я попал? что такое любовь? есть ли смысл жизни?..

По новой программе учащиеся 4 класса в школах с русским языком обучения на уроках литературного чтения знакомятся со сказкой М. Мейстера «Полезное свидание».

Цель нашей статьи – показать, как можно построить урок литературного чтения в 4 классе по сказке М. Мейстера «Полезное свидание», подвести учеников к выводу о том, что для счастья человеку недостаточно материального благополучия, ему необходимо общение, созерцание прекрасного.

## Тема. М. Мейстер. Полезное свидание.

*Ориентировочная цель:* познакомиться с творчеством Максима Мейстера, его сказкой «Полезное свидание»; совершенствовать умение составлять план и творчески пересказывать прочитанное; совершенствовать навык сознательного беглого чтения; формировать познавательный интерес к изучению животных; воспитывать желание и умение замечать прекрасное рядом, задумываться о необходимости общения и созерцания прекрасного.

### Ход урока

I этап «До чтения».

1. Организационный момент.
2. Проверка домашнего задания.

Выразительное чтение и пересказ отрывков произведения М. Дубянской «В гостях у сына».

3. Речевая разминка.

Упражнения на выработку отчетливого произношения звуков: разучивание скороговорки на выбор (стр. 55 в учебнике).

Упражнения в орфоэпически правильном чтении слов: *познакомиться, любоваться, что-то, легко, соловьи.*

Упражнения на расширение оперативного поля чтения детей.

- Прочитайте, фиксируя взгляд на середине строки.

|       |     |      |  |
|-------|-----|------|--|
|       | лу  | на   |  |
|       | сос | на   |  |
| рад   |     | уга  |  |
| соло  |     | вей  |  |
| земля |     | ника |  |

Упражнения на развитие навыка смысловой догадки:

1. Работа с пословицами, поговорками, приметам (стр. 55 в учебнике).
2. Выполнение задания 1 (в тетради).
4. Введение в тему, подготовка детей к восприятию произведения.

Объявление темы урока учитель может начать с загадок:

Кто по елкам ловко скачет

И взлетает на дубы?

Кто в дупле орехи прячет,

Сушит на зиму грибы? (Белка)

Лесом катится клубок,

У него колючий бок.

Он охотится ночами

За жуками и мышами. (Ёжик)

5. Рассказ учителя о М. Мейстере.

### Прием предугадывания

– Произведение, которое вам предстоит сегодня прочитать, является вступлением к сборнику сказок Максима Мейстера «Небо на двоих». Вот, что пишет сам автор: «Эти сказки могут читать только дети. Неважно какого возраста, неважно, двадцать им лет или пятьдесят, важно, чтобы это были дети...».

– Прочитайте заглавие. Что такое свидание? (Свидание – это когда два человека, которые нравятся друг другу, интересно проводят время, общаются).  
– Какое может быть свидание? (Романтическое, вечернее, длительное, короткое).

– Какое свидание можно назвать полезным? Как вы думаете, о чём пойдёт речь?

Разминка перед чтением: без забот – беззаботная; без пользы – бесполезная; удовольствие – неудовольствие; не хотел – нехотя; первый – во-первых; второй – во вторых; слушать – прислушиваться.

II этап «Во время чтения».

*1. Первичное восприятие текста.*

Комбинированное чтение учитель – ученик.

– Кто из героев вам больше понравился? Что вас привлекло в этом персонаже?

– С кем из действующих лиц вы хотели бы поспорить? С чем именно вы не согласны?

*2. Физкультминутка.*

*3. Повторное чтение текста и анализ произведения.*

*Жужжащее чтение. Тест.*

1. Что Ёжику нравилось в Белочке:

- а) трудолюбивая, заправившая, красивая;
- б) весёлая, здорово скачет, имеет пушистый хвостик;
- в) живёт на сосне, под которой Ёжик построил домик?

2. Почему он не познакомился с ней раньше:

- а) не думал, что это будет интересно;
- б) не видел раньше, что она живёт так близко;
- в) он был стеснительный и всё время занят?

3. Что Ёжик предложил своей очаровательной соседке:

- а) погулять вместе;
- б) поужинать вместе;
- в) пригласил её в свой домик?

4. Для чего Белочка повела Ёжика на полянку:

- а) посмотреть на радугу;
- б) посмотреть, как восходит луна;
- в) послушать, как поют соловьи?

5. Как Белочка объяснила Ёжику, для чего нужна радуга:

- а) чтобы всё вокруг лучше росло;
- б) чтобы освещать всё вокруг;
- в) чтобы любоваться её красотой?

6. Почему путникам не удалось увидеть радугу:

- а) Белочка привела не к тому ручью;
- б) радугу можно увидеть только с холма;
- в) Ёжик подменил свидание сбором камышей для подстилки?

7. Почему Белочка продолжила путь на холм одна:

- а) Ёжик устал и ушёл домой;
- б) она не могла допустить, чтобы не взошла луна;

в) Ёжик уже видел восход луны?

4. Чтение по логически законченным частям и дополнение плана (задание 2, в тетради).

5. Выборочное чтение:

– Прочитайте, как Ёжик объясняет Белочке, что такое дело. Запишите (задание 3 в тетради).

– Считает ли Ёжик свидание полезным делом? Почитайте, как он об этом говорит.

– Прочитайте, как он объяснил соседке, почему решил всё-таки прогуляться несмотря на кучу важных дел.

*Знаете ли вы, что* современные натуралисты установили, что ёж – насекомоядный, запасы на зиму делает в виде подкожного жира. А нагуливает жирок, охотясь на насекомых, на встреченных змей и мышей. А зачем же яблоки ежу? Зоологи считают, что кислотой из фрукта ежи пытаются избавиться колючки от паразитов.

*Сюжет:*

- вступление: Ёжику давно нравилась Белочка;
- завязка: однажды он отложил все свои дела и пригласил её на свидание;
- развитие действия: романтически настроенная Белочка ведёт друга слушать соловьёв, смотреть на радугу, но в присутствии Ёжика и соловьи молчат, и радуга не показывается;
- развязка: грустная Белочка решила продолжить прогулку одна;
- заключение: героиня испугалась, что так, глядишь, и луна не взойдёт...

– Как Белочка объяснила Ёжику, что такое радуга. Найди и запиши (задание 3 в тетради).

Белка в этой сказке описана беззаботной.

*Знаете ли вы, что* белка делает основательные запасы на зиму – в разных местах и помногу. Очень по-хитрому собирает орехи. Раскачает ветку, прыгнет в сторону и смотрит. Какая ветка дольше качается, та и тяжелее, а значит орехов на ней больше. Вот на эту ветку белка влезает и скусывает орехи. Пустой или порченный орех сразу же распознает и ни за что не возьмет. Грибов белка на зиму запасает тоже очень много. И выбирает самые-самые лучшие. Высушенные грибы прячет в дуплах или под отставшую от деревьев кору. У грибов потом белка съест только шляпку, а ножку выбросит. Кроме грибов и орехов белка запасает на зиму желуди.

6. Анализ образных слов и выражений:

– Найдите в тексте и прочитайте необычайно длинные слова, которые пишутся через дефис. Почему автор так странно написал эти слова? Что он хотел этим подчеркнуть?

фразеологизмы: не могу допустить – не позволю, чтобы это произошло;

7. Работа с иллюстрациями проводится согласно задания учебника (стр. 59).

8. Совершенствование техники чтения (самомер скорости чтения усиливает мотивацию ребенка к чтению и стимулирует заинтересованность в достижении лучшего результата). Ученики читают текст сказки. Засекается одна



минута, по истечении которой ребенок отмечает то место, на котором остановился, подсчитывает количество прочитанных слов и записывает итог в таблицу.

#### 9. Обобщение прочитанного.

Конечно же, понятно, что в этой сказке нет никаких белочек, ежей и других лесных зверушек, а есть Человек, его разные черты. Ведь все мы можем быть и колючим практичным Ёжиком, и пушистой Белочкой ... И все это в одном человеке! Но сказки тем и хороши, что их можно читать просто для удовольствия, и при этом неожиданно обнаружить, что вдруг осознал кое-что важное, о чем и не задумываешься, когда просто живешь в лесу нашего мира и озабочен только припасами, едой и сном в своем домике...

*Основная мысль произведения:* для счастья человеку недостаточно материального благополучия, ему необходимо общение, созерцание прекрасного.

*Основные черты характера героев:* выполнение заданий 4,5 (в тетради).

*Выяснение авторского отношения к ним:*

– Что говорит автор о Ёжике? Белочке?

– Как он это говорит? Кому автор симпатизирует больше? А вы? Почему?

#### 10. Выразительное чтение диалогов в лицах.

1. Упражнение в развитии гибкости силы голоса.

– Представьте себе, что Ёжик спешит, ему обязательно нужно сказать Белочке кое-что важное, а она всё время от него отдалается. Прочитайте следующие предложения несколько раз, посылая голос на всё большее расстояние, увеличивая его силу.

*Разве так можно?! Надо обязательно чем-то заниматься!*

11. Выполнение задания 6 (в тетради).

12. Обсуждение интонации и чувств, с которыми надо читать.

13. Чтение диалогов в лицах.

III этап «После чтения».

Творческая работа.

1. Выполнение задания «Сочиняем сами» (стр. 59 в учебнике).

2. Выполнение задания «Давай поиграем» (стр. 60 в учебнике).

3. Практическое ознакомление с «методом пиктограмм» как рациональным приёмом запоминания: выполнение задания 7 (в тетради).

4. Детское сочинительство.

История Белочки и Ёжика на этом не заканчивается. У автора есть ещё несколько сказок об этих героях. Одна из них называется «Кусочек солнца». Послушайте отрывок из этой сказки. Пофантазируйте, что могло быть в начале, в конце этой сказки. Расскажите.

*– Вот, это кусочек солнца! – сказала Белочка и протянула подарок. Это самый настоящий кусочек солнца. Я за ним весь день ходила. Далеко-далеко! До края леса добралась, чтобы солнышко поймать и тебе принести... Я даже сначала хотела все солнышко тебе подарить, но потом подумала, что это не практично, ведь оно большое и в твой домик не влезет. А ты же не любишь, когда не практично...*

Ориентировочное домашнее задание: творчески пересказать сказку М. Мейстера «Полезное свидание», придумав продолжение (учебник, стр. 55–59); прочитать сказку Петра Дудочкина «Почему хорошо на свете?» (ЧНИД, стр. 34–

36) и составить рассуждение о том, одинаковым ли было бы отношение к занятиям соловья пением у Белочки и Ёжика; объяснить своё мнение.

Можно сделать вывод, что рассказ Максима Мейстера интересен школьникам, учит детей смотреть на мир с любовью и интересом. Писатель и философ делится своим опытом и видением мира через сказки и рассказы-притчи, показывает ту или иную грань нашей жизни, а выводы делает сам читатель.

### Литература

1. Литературное чтение : Русский язык: учеб. для 4 кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на рус. яз / Н. В. Гавриш, Т. С. Маркотенко. – Генеза, 2016. – 176 с.

2. Читаем на уроке и дома : кн. по лит. Чтению : учеб. пособие для 4 кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на рус. яз / Н. В. Гавриш, Т. С. Маркотенко. – Генеза, 2015. – 88с. : ил.

*В статье рассматривается планирование урока по изучению учащимися 4 класса сказки М. Мейстера «Полезное свидание»; акцентируется, что учащихся необходимо подвести к выводу: для счастья человеку недостаточно материального благополучия, ему необходимо общение, созерцание прекрасного.*

**Ключевые слова:** учащиеся, урок литературного чтения, структура урока, сказка М. Мейстера «Полезное свидание».

*The article addresses the planning of the lesson to study the fairy-tale by the students of 4 th form "Useful date "written by M.Meistera. In particular , the article underlines the need to lead to the conclusion. For happiness it is not enough to be material well-being ;The human needs communication , contemplation of the beauty.*

**Key words:** students, lesson, literary meetings, structure of the lesson , fairy-tale" Useful date" written by M. Meistera.

УДК 372.41

**Ємець А. А.,  
Живцова А. І.**

### ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД АВТОБІОГРАФІЧНИМИ ТВОРАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*У статті розглянуто можливості впровадження в початкову школу автобіографічних творів. Визначено принципи добру текстів, наведено перелік автобіографічних творів письменників, які входять у коло читання молодших школярів, окреслено методичні підходи до роботи з автобіографіями на уроках літературного чи позакласного читання.*

**Ключові слова:** автобіографічний твір, письменник, біографія, розуміння, методика, початкова школа.

**Постановка проблеми.** У початковій школі одним із важливих видів роботи, спрямованим на формування уявлень про літературу, поглиблення розуміння художнього твору, є знайомство учнів з біографією письменника, яке

традиційно відбувається у вигляді слухання розповіді вчителя, або читання матеріалів підручників. Аналіз практики роботи школи (як реальних уроків, так і поданих в Інтернет-ресурсах) свідчить про те, що біографічні відомості подаються досить дискретно, розповіді перенасичені інформацією, яка часто не відповідає можливостям дитячого сприйняття і, як наслідок, нецікава учням, а, як відомо, «нудьга – головний ворог навчання». Використання мультимедійних засобів, залучення до уроку дітей з реферативними повідомленнями ситуацію суттєво не змінюють.

У чинних підручниках для початкової школи біографія письменників подається переважно у вигляді короткої статті, біографічної довідки, яка дає загальне уявлення про автора. Так, у підручниках «Літературне читання. 2–4 клас» (автор-упорядник О. Я. Савченко) дітям пропонується від 20 до 26 коротких інформативних статей про письменників, у підручниках для шкіл з російською мовою викладання (автори-упорядники І. М. Лапшина та Т. Д. Попова) таких текстів менше: 3–5. Не заперечуючи цінність біографічної довідки для учнів, зауважимо, що подана в них інформація практично не має емоційного забарвлення, а значить, позитивний вплив її на дитину буде обмежений. Приклади більш емоційної – художньої біографії в чинних підручниках одиничні (про Т. Шевченка, І. Франка, Лесю Українку).

На нашу думку, перспективним шляхом зацікавлення дітей життям письменників є звернення до автобіографічних творів. Факти біографії під пером майстра слова стають цікавими, образними, наповненими емоціями, а значить, позитивно впливатимуть на систему як літературних, так і загальнокультурних уявлень учнів.

Сьогодні художні автобіографії в колі читання молодших школярів поки складають невеликий сегмент. Зразки таких творів уміщені в підручнику «Літературне читання» для 4 класу для шкіл з українською мовою викладання (автор-упорядник О. Я. Савченко): оповідання Т. Шевченка «Про себе» та Т. Коломієць «Ялинка мого дитинства», нарис А. Костецького. Аналіз науково-методичних джерел показав, що на сьогодні практично відсутні наукові роботи, присвячені добору та використанню автобіографічної літератури в початкових класах, тоді як стосовно середньої школи такі дослідження наявні (наприклад, праці Н. Й. Волошиної, О. В. Демчук, В. Н. Дробот та ін.). Отже, для сучасної початкової школи добір, вивчення автобіографічних творів, пошук адекватних методичних підходів до роботи з ними на уроках літературного читання є актуальним напрямом, який має значний дидактичний потенціал. Це стало **метою** нашого дослідження, результати якого узагальнено в поданій статті.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш популярним визначенням автобіографії є подане в літературознавчому словнику-довіднику за редакцією Р. Т. Гром'яка: «літературний жанр, головним героєм якого (в літературному сенсі) є сам автор; основа автобіографістики, що включає, крім автобіографії, мемуари (спогади), щоденники, почасти й листування, а також автобіографічні художні твори. Все це можна означити терміном «автобіографізм», тобто тією особливістю, що полягає в наповненні твору фактами з власного життя письменника» [1, с.10].

Вивченням автобіографічних творів сьогодні займається значна кількість учених різних напрямів гуманітарної науки, але найбільшу увагу їм приділяють літературознавці (С. Волошина, Т. Гаврилів, Т. Гажа, О. Галич, Л. Гінзбург,

О. Кудряшова, Г. Маслюченко, І. Мінералова, С. Сіверська, А. Цяпа, П. Чекалов, Т. Черкашина та інші.).

Автобіографія як жанр, за Т. Ю. Черкашиною, сформувалася у Франції наприкінці XVIII століття, хоча «перші розповіді про себе й своє життя з'явилися ще в часи античності..., проте до XVII – XVIII століть йшлося, здебільшого, про синкретичні твори, які поєднували в собі риси кількох видів літератури – мемуарної, автобіографічної, подорожньої, духовної, філософської, історичної і т. ін., історії власного життя могли писатися від третьої особи й бути складовою історичних хронік та літописів» [2].

Автобіографічний твір, поєднуючи в собі риси художності й документальності, «посідає проміжне місце між історичним повідомленням і художнім твором» [3, с. 149]. З одного боку, обов'язковим структурним елементом будь-якої автобіографії, згідно з теорією Ф. Лежена, є «автобіографічний пакт», в якому прямо вказано автобіографічні наміри автора. Т. Ю. Черкашина акцентує увагу, що «саме наявність цього пакту допомагає виділяти автобіографії із загального потоку автодокументальних і просто художніх текстів, написаних від першої особи. В автобіографічному пакті автор зобов'язується говорити тільки правду про своє особисте життя...» [2]. З іншого боку, при написанні автобіографії «письменник досить часто вдається до вимислу, він «дописує» або «перепишує» своє життя, роблячи його більш логічним та цілеспрямованим» [4, с. 12].

П. К. Чекалов виділяє дванадцять найбільш характерних ознак художньої автобіографії: розповідь про приватне життя автора книги; прозова форма викладу думок; ретроспективність зображення; переважання хронологічної послідовності викладу; розповідь від першої особи; життя розповідача виступає протосюжетом, а його особистість – прототипом головного героя; близькість, але не тотожність автора і героя; головний герой твору, як правило, позитивний, а інколи навіть ідеалізований; поєднання саморефлексії та самоаналізу з оцінними характеристиками інших героїв; наявність принципу «подвійного погляду», двох точок зору: колишнього «я» і теперішнього «я»; можливість вимислу, створення автоматології; відкритість фіналу, не замкненість життєпису [5, с. 153].

На сьогодні художня автобіографія реалізована в різних жанрових формах (повість, оповідання, нарис тощо), однак єдиного підходу до визначення жанрів та використання термінології поки немає. Літературознавці схиляються до думки, що автобіографію варто віднести до складних наджанрових утворень, що включає в себе твори різного гатунку [3].

Одним із завдань нашого дослідження був пошук творів автобіографічних письменників з кола читання молодших школярів. Проблема добору таких творів для учнів початкової школи зумовлена, головним чином, специфікою дитячої літератури, певними обмеженнями, пов'язаними із віковими можливостями та читацькими інтересами дітей, актуальністю програмового вивчення. Тому добираючи твори, необхідно було враховувати місце письменника в колі читання молодших школярів, наявність в оповіді уваги до періоду дитинства (як найбільш цікавому віковому етапі для дітей), причин, які підштовхнули письменника до літературної творчості, або написання конкретного твору. Оскільки серед видів використання дібраного матеріалу передбачався переказ учителем, обсяг твору не був суттєвим обмеженням, хоча перевага віддавалася меншим за розміром текстам.

Нами було дібрано й проаналізовано 45 автобіографій 39 письменників. Зауважимо, що специфіка нашого регіону передбачає наявність дещо більшої кількості творів російських письменників у колі читання школярів, ніж в інших областях України. Згрупувавши твори за національною приналежністю авторів та часовим параметром, отримали наступну картину:

- XIX століття – 4 твори 4 українських письменників (Т. Г. Шевченко «Автобіографія», Олена Пчілка «Золоті дні золотого дитячого віку», М. М. Коцюбинський «Автобіографічний лист»; І. Я. Франко «Автобіографія»), 4 твори зарубіжних письменників (С. Т. Аксаков «Детские годы Багрова-внука», А. С. Пушкин «Начало автобиографии», Л. Н. Толстой «Детство», Г. Х. Андерсен «Сказка моей жизни», переклад російською А. Ганзен, П. Ганзен)\*;

- XX століття – 9 творів 6 українських письменників (А. А. Дімаров «На коні й під конем», В. О. Сухомлинський «Автобиография», «Письмо Василия Александровича Сухомлинского профессору Э. Г. Костяшкину от 24.08.67 г.», О. Д. Іваненко «Мої Тарасові шляхи», «Мої казки і мої дорогі вчителі», Б. С. Лепкий «Казка могого життя», Н. Л. Забіла «Коли я була маленька», «Незабутні зустрічі», В. З. Нестайко «Автобіографія»), 20 творів зарубіжних письменників (С. Я. Маршак «В начале жизни», Н. Н. Носов «Тайна на дне колодца», А. Л. Барто «Записки детского поэта», В. М. Инбер «Как я была маленькая», В. Д. Берестов «Светлые силы», В. Г. Сутеев «О себе», Л. А. Кассиль «Попытка автобиографии», В. В. Бианки «Отчего я пишу про лес», М. М. Пришвин «Мой очерк», С. А. Есенин «Автобиография», С. В. Михалков «Все начинается с детства», К. И. Чуковский «Серебряный герб», «Бранделяк»; Р. Киплинг «Немного о себе», переклад Д. Вознякевича, В. Кондракова, Н. Димичевського; Т. Янссон «О себе», переклад І. Чернявської, «Дочь скульптора», переклад Л. Брауде; Э. Кестнер «Когда я был маленьким», переклад В. Куреллі, Э. Сетон-Томпсон «Моя жизнь», переклад А. Макарова, С. Лагерлеф «Сказка о сказке», переклад А. Савицької, А. Линдгрэн «Самуэль Август из Севедсторпы и Ханна Хульт. Воспоминания детства», переклад Н. Белякової).

- XXI століття – 5 творів 4 українських письменників (Т. П. Коломієць «Автобіографія», «Ялинка мого дитинства», В. Г. Рутківський «Автобіографія», М. А. Пономаренко «Література для дітей – моє життя», З. З. Мезантюк «Зірка Мезантюк про себе та свою творчість»), 3 твори 3 зарубіжних письменників (Л. Л. Фадеева «Солнечные дни», Т. Ш. Крюкова «Кем я не стала, или как я пришла к писательству», В. П. Крапивин «Однажды играли»).

Дібрані твори представлені різноманітними жанровими формами: нарисами, статтями (22), повістями (17), листами (3), оповіданням (2), казкою (1). Залежно від жанру в автобіографічному творі описувалися різні за обсягом проміжки часу: від одного епізоду до всього життя. Найбільше серед розглянутих творів було тих, які описують життя письменника від дитинства до часу написання твору, це переважно повісті. Нариси, листи описували певні епізоди з життя письменника.

---

\* Прізвища та ініціали зарубіжних письменників та назви їхніх творів подані в тому вигляді, як у джерелі.

Аналіз дібраних творів показав, що в автобіографіях зазвичай більше виражений або документальний, або художній бік. Залежно від того, що переважає, учитель може по-різному їх використовувати на уроках літературного читання: читати твір з учнями (якщо переважає художній бік) або переповідати школярам найяскравіший фрагмент (якщо переважає інформативний). Прикладом першої групи є твори Т. Г. Шевченка «Автобіографія», Н. Л. Забіли «Коли я була маленька», А. Л. Барто «Записки детского поэта» (окремі розділи), В. Д. Берестова «Светлые ночи», М. М. Носова «Тайна на дне колодца» (окремі розділи), другої – нариси М. А. Пономаренко та З. З. Мензатюк, повість К. Чуковського «Серебряный герб» та інші. Звичайно, такий поділ не є остаточним, оскільки кожен учитель буде корегувати добір творів залежно від індивідуальних особливостей учнів свого класу.

Під час апробації матеріалів дослідження було помічено, що учні початкових класів відчують певні труднощі із розумінням автобіографій письменників XIX століття, оскільки їхні твори більш складні для сприймання, вміщують велику кількість застарілих слів, для правильного розуміння необхідно мати знання суспільно-історичних відносин того часу. Тому автобіографічні твори цього періоду не варто застосовувати для самостійного опрацювання учнями на уроці або в позаурочний час. Більш продуктивно, якщо вчитель сам ознайомиться з цими творами, а потім перекаже учням. Автобіографічні твори письменників XX і XXI століття більш легкі для самостійного сприймання школярами на уроках.

Оскільки автобіографія – це різновид біографічної літератури, вважаємо, що під час роботи з ними в початковій школі необхідно враховувати принципи, що актуальні в біографічній розповіді учителя [6], найважливішими серед яких є наступні:

1. Розповідь про письменника повинна допомогти краще зрозуміти твір (не «біографія заради біографії», а «біографія як уточнення, доповнення, ілюстрація»). Біографічну розповідь про письменника треба логічно пов'язати з його твором.

2. Місце біографічної розповіді про письменника – після читання або пригадування творів («від твору до біографії»). Це принципова відмінність від підходів до розгляду біографії в середній школі.

3. Розповідь не повинна охоплювати всю біографію письменника від народження до смерті. Оптимальним є зосередження на окремому епізоді з життя письменника (винятком є творчість Т. Г. Шевченка).

4. Особлива увага – періоду дитинства. Найбільше враження на учнів справляють ті епізоди, які можна зіставити з власним віком, коли розповідається про життя їхнього однолітка – це дозволяє привнести в урок елементи співчуття.

5. Бажане використання цікавого випадку з життя письменника, який допомагає побачити людину в дії, у ситуації, яскраво розкриваючи її характер. Історія з життя письменника додає емоційності розповіді, особливо якщо та відбувається в усній формі.

6. При ознайомленні молодших школярів з біографічними творами необхідно розуміти, яка лексика буде складною для розуміння дітей, й проводити попередню роботу, спрямовану на її пояснення.

7. Обережне (обмежене) використання дат і географічних назв. Їхнє використання має бути виправданим.

На уроках літературного або позакласного читання автобіографічні твори допомагають поглибити та систематизувати знання про письменників. Найдоцільніше використовувати цей вид роботи в четвертому класі, узагальнюючи знання про творчість класиків (Т. Г. Шевченко, І. Я. Франко, Леся Українка), тому що упродовж навчання в початковій школі діти неодноразово зверталися до інформації про письменників.

Ефективним видом роботи є порівняння автобіографічного та біографічного твору. Наприклад, запропонувати учням 4 класу після ознайомлення з біографічною довідкою про В. З. Нестайка (підручник «Літературне читання», автор-упорядник О. Я. Савченко) прочитати «Автобіографію», вміщену на сайті Національної бібліотеки України для дітей, а потім зіставити інформацію, отриману з різних джерел.

З метою поглиблення розуміння твору на уроці позакласного читання після ознайомлення учнів з твором Марії Пономаренко «Подарунок» учитель може розповісти учням уривок з автобіографічного нариса, в якому розповідається історія створення цієї казки.

Отже, робота із автобіографічними творами – перспективний вид роботи на уроках літературного класного й позакласного читання. Представлене дослідження не є вичерпним, оскільки проблема методичної роботи з автобіографічними творами є складною й багатоаспектною. Зважаючи на це, подальші розробки даної проблематики вбачаємо в розширенні переліку автобіографічних творів для початкової школи та впровадженні оптимальних методичних прийомів їх усвідомлення.

### Література

1. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. — К.: ВЦ «Академія», 2007 – 752 с.
2. Черкашина Т. Ю. Формування жанрів спогадової літератури [Електронний ресурс] / Т.Ю. Черкашина. – Режим доступу до видання: <http://litzbirnyk.com.ua/wp-content/uploads/2013/12/>.
3. Шевців Г. М. Сучасний стан дослідження автобіографічної проблематики в гуманітарних науках / Г. М. Шевців // Наукові записки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Серія літературознавство. Випуск 1 (73). Частина перша. – Харків : ППВ „Нове слово”, 2013. – С. 149–156.
4. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М.Кожевникова, П.А.Николаева; редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.
5. Чекалов П. К. Осмысление жанра художественной автобиографии в научной литературе / П. К. Чекалов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. – 2012. – Вып. 1. – С. 151–154.
6. Ємець А. А. Специфіка знайомства з біографією письменника в курсі літературного читання в початковій школі (на прикладі творчості Т. Г. Шевченка) // Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки (до 200-річчя від дня народження Т.Г.Шевченка). – Харків: ХНПУ, 2014. – С.32–41.

*В статті розглянуті можливості використання в початковій школі автобіографічних творів. Розкриті принципи вибору текстів, наведено перелік*

автобиографических произведений писателей, которые входят в круг чтения младших школьников, определены методические подходы к работе с автобиографиями на уроках литературного или внеклассного чтения.

**Ключевые слова:** автобиографическое произведение, писатель, биография, понимание, методика, начальная школа.

*The article regards the possibility of using the means of the autobiographical works in the primary school. The principles of the text selection are revealed in the paper as well as the list of the autobiographical works by the writers, read by the elementary school students. The article defines methodological approaches to studying the autobiographies during the lessons of literary or extracurricular reading.*

**Key words:** autobiographical work, writer, biography, comprehension, methodology, elementary school.

821.131.1.09–[82–31+82–343](087.5)

**Єременко О. Р.**

### **ДИВОСВІТ ДИТИНИ В ПОВІСТІ-КАЗЦІ «МІЙ ДІДУСЬ БУВ ЧЕРЕШНЕЮ» АНДЖЕЛИ НАНЕТТІ**

*У статті розглянуто жанрово-стильову специфіку повісті-казки «Мій дідусь був черешнею» А. Нанетті. Увагу зацентовано на особливостях дитячого світосприйняття/світорозуміння непростих стосунках дітей і дорослих, художньо змодельованих талановитою італійською письменницею.*

**Ключові слова:** метаморфоза, часопросторовий континуум, ретроспекція, емоційний дискомфорт.

На «Книжковому Арсеналі–2016» в перекладі українською мовою з'явилася популярна у світі, але досі не znana в Україні книга італійської письменниці А. Нанетті з інтригуючою назвою «Мій дідусь був черешнею». Віриться, що українські читачі – і юні, і дорослі – «одним подихом» читатимуть цю повість-казку, позаяк її автор зуміла «вибудувати» магнетизуючий дивосвіт дитинства, в якому химерно переплітається реальне й ірреальне, «оживають» пізнавані ситуації й події, дитячі радощі та страхи. Письменниця, твори якої критики називають початком нової італійської літератури для дітей, наділена незвичайним рідкісним даром – ставати дитиною, повертатися до своїх витоків, де жили дідуся/бабусі, де було весело й сумно, де говорили тварини й дерева, де малими вчилися пізнавати/осмислювати довколишній світ.

Мета статті – з'ясувати жанрово-стильові особливості означеного твору, дослідити феномен дитячого дивосвіту, створеного А. Нанетті.

Назва книги – «Мій дідусь був черешнею» – символічно-метафорична: це і дерево пізнання – дідусь Оттавіано, котрий любив і дбайливо доглядав черешню, а єдиного внука Тоніно вчив не тільки дивитися, а й бачити, не лише слухати, а й чути доквілля; і Феліція-черешня, посаджена в честь народження донечки; і символічне втілення сім'ї; і водночас – могутнє дерево життя, що міцними узами єднає предків і нащадків. У метаморфозному заголовку повісті-казки – ключ до



розуміння її змісту: улюблений онуком дідусь по смерті перетворився в черешню, адже «доки тебе хтось любить, померти неможливо» [3, с. 52]. Оповідь вкладає уста дев'ятирічного Тоніно, котрий згадує про те, що було раніше, осмислює теперішнє й вимірює прийдешнє.

Книга чітко й логічно структурована. Вона складається з восьми розділів із велемовними назвами: «Дідусь Оттавіано», «Бабця Теодолінда», «Город», «Скалка в серці», «Карнавал», «Безбарвний дім», «Фотографії», «Черешня». Такий поділ на розділи, що водночас виступає своєрідним планом тексту, безсумнівно, полегшує й зорганізовує дитяче читання. Посвятою – «Моїм названим дідусеві з бабцею і дідусям та бабцям моїх дітей» – письменниця акцентує на часовій тяглоті, духовній тривкості й особистісній важливості родової пам'яті.

Макросвіт чотирирічного Антоніо складається із двох хронотопних локусів: сільського – затишного, привабливого, чарівного, де живуть дідусь-дивак Оттавіано і бабця Теодолінда, на великих і м'яких грудях котрої малому «хотілося вмотитися і тихенько спати хоч би й ціле життя» [3, с. 10], а ще – розкішна черешня Феліція, город, кури й гуси, які вміють розмовляти і розуміють своїх господарів, не подібних «ні на кого, навіть на своїх сусідів» [3, с. 5]; в іншому – урбаністичному – часопросторовому континуумі живуть дідусь Луїджі і бабця Антоньєтта, котрим властива «душевна сліпота», неухважність і навіть байдужість до внука. На думку Тоніно, вони «були точнісінько такі ж, як і решта міського люду» [3, с. 5]; левову пайку їхнього часу забирав «напівпес» Флопі, до котрого старі ставилися, «мов до дитини, яка, до того ж, трохи несповна розуму» [3, с. 17]. У міській багатоповірівці точаться суперечки між вічно заклопотаними роботою батьками, тут треба відвідувати ненависний дитсадок, згодом – школу.

Однак у центрі всесвіту Тоніно – незабутній дідусь Оттавіано і посаджене ним черешневе деревце Феліче (у перекладі – щасливий), котре стало членом родини, бо мама, названа Феліцією, «черешнею росли разом» [3, с. 10]. Лінія ретроспекції фіксується в дитячій пам'яті родинними світлинами: на першій – дитинча-черешенька має лишень три гілочки, що символізують молоде подружжя і їхню донечку; згодом – дівчинка на гойдалці, підвішеній до найтовщої гілки; на весільних фото хлопчик вдивлявся у щасливі обличчя своїх батьків під розквітлою Феліцією. Світлини/кадри створюють кінематографічний ефект, поєднують минуле й сучасне; напливаючи і змінюючись, вони допомагають «вибудувати» реально-фантастичний світ дитинства.

Колажність дійсності, змонтованої за принципом кадрування подій, увиразнюють і малюнки художниці А. Стефурак, що, як і обкладинка книги, виконані в пастельних кольорах, у статичній манері дитячого малювання. Завдяки ілюстратору й майстерному перекладу А. Маслюха, котрий зумів точно відчутти й передати стилістику та настроєвість тексту, оповідь українською мовою ніби оживає, а герої стають близькими й дорогими.

Автор порушує у творі низку складних життєвих проблем, поданих крізь призму сприйняття/осмислення дитини: життя і смерть, екологія душі й довкілля, стосунки дорослих і дітей, розлучення батьків тощо. Загальна тональність повісті-казки радісна, хоча розповідається в ній про серйозні речі, інколи – з долею іскрометного гумору, гострого дотепу, часом – їдкої іронії.

Проблема втрати рідних людей – болюча для всіх, особливо ж – для дітей. Старенька Теодолінда хворіє, відтак Тоніно з мамою приїздять до села щотижня.

Малий мріє, аби «бабця не видужала ніколи» [3, с. 20], бо ж йому так хочеться частіше відвідувати гостинну оселю, де завжди чекають доброта й любов. Бабусиною пристрасною були кури, вона «знала кожну з них, називала на ім'я, хвалила і картала» [3, с. 17]. Та понад усе господиня захоплювалася гусьми, вважаючи їх «кмітливішими за людей» [3, с. 18]. Улюбленицею бабусі була велика і гладка Альфонсина, котра розуміла все й дозволяла пестити гусенят.

Після смерті Теодолінди, коли Антоніо розповіли, що бабця поїхала в далеку мандрівку й більше ніколи не повернеться, обурений хлопчик вигукнув: «Як поїхала?!... А чому вона нічого мені не сказала, не попрощалась зі мною?! І що тепер буде з Альфонсиною» [3, с. 24]. Вразливий Тоніно почувається зрадженим, обдуреним. У день похорону він заплутується остаточно: якщо бабця помандрувала на небо, то чому її «в дерев'яному ящику, на який наклали купу квітів, ... несуть на цвинтар» [3, с. 24]. Дитина не сприймає смерть, не може вповні осмислити, що бабця пішла за життєвий пруг, тому крізь сльози й відчай кричить: «Я вам не вірю! Ви всі брехуни! Де бабця?» [3, с. 25]. І тільки Оттавіано, котрий найкраще розуміє зрозпаченого внука, позаяк має з ним повний духовний і емоційний контакт, приносить дитині полегкість, пояснивши, що Теодолінда залишила замість себе Альфонсину і просила, аби «всі дбали про неї – так, ніби це сама бабця» [3, с. 25].

Відомо, що природовірство, будучи органічною рисою давніх вірувань, відбилося у фольклорі та літературі багатьох народів. Фантастичні перетворення людини у природний об'єкт найчастіше відбуваються на межі життя і смерті (згадаймо: «Багач із Кельна» Е. Гейбеля, «Лілея» К. Ербена, «Ластівка» М. Костомарова, «Верба» С. Руданського, «Тополя» Т. Шевченка). У цих творах метаморфоза – останній засіб самозбереження, що має на меті підтримати життя, яке інакше б обірвалося від страждань. У реальному житті настала б фізична смерть, у художньому творі її замінила метаморфоза.

Сюжет повісті-казки А. Нанетті цементує зооботаноморфне перевтілення: бабця Теодолінда по смерті перетворилася на гуску Альфонсину, а дідусь Оттавіано став черешнею. Такий метаморфозний евфемізм має терапевтично заспокійливу дію на малого Тоніно, котрий довго міркує, а потім кладе до кишень дідусевого піджака по черешневому листочку й пір'їні. Хлопчик усвідомлює життєву істину: найдорожчі – дідусь, котрий любив дружину й черешню, і бабуся, яка кохала свого обранця і плекала Альфонсину, завжди, навіть «на небі», мають бути разом.

Зретардований «історіями-в-історії» сюжет книги А. Нанетті конденсує мудру життєву філософію, домінантною рисою якої є екологія душі й довкілля. Відкрита й чутлива душа дитини сприймає все по-особливому, бо тільки починає входити у світ стосунків людини і природи, що повниться барвами, рухами, ритмами і звуками. Жадібний до нових знань і вражень хлопчик відкриває світ із допомогою мудрого наставника Оттавіано, який дає добру поживу дитячій уяві. У доступній для малого формі дідусь пояснює складні поняття, вчить спостерігати, аналізувати й узагальнювати. Невгамовний темперамент і невичерпну фантазію малюка він делікатно спрямовує у правильне русло. Затуливши внуку оченята, дідусь змушує його почути й уявити: тут, між листям Феліції, синичка годує пташенят, а там гудуть працівниці-бджілки, повертаючись до вулика «з повними животами» [3, с. 29]. Згодом онук із теплотою згадуватиме: «Він навчив мене слухати, як дихають дерева» [3, с. 30]; «... він учив мене літати» [3, с. 51].

Гра для дитини – реальна дійсність, і добре, коли в ній задіяні уважні дорослі. Дідусь Оттавіано, допомагаючи Тоніно пізнавати життя, займав позицію внука, що дозволяло йому ввійти у світ дитячих переживань і духовних цінностей. Він не приборкував уяву хлопчика, а виховував емоційне начало, що породжувало в душі дитини спектр переживань – подив, радість, захоплення, співчуття, уміння любити і прощати близьких, відгукуватися на чужу біду, допомагати. Діти лише опановують «азбуку почуттів», завдання ж дорослих – підтримати їх у цьому. Цілком слушно зауважував В. Сухомлинський, що дитинство – це справжнє, самобутнє й неповторне життя, і від того, як воно минуло, «хто вів за руку в дитячі роки, що ввійшло в розум і серце з навколишнього світу – від цього багато залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» [2, с. 10].

Дитинство, як і життя, не може бути безжурним і безхмарним. Якщо в селі, у просторі дідусевих хати/подвір'я/городу/річки маленький герой відчувається затишно, то в місті він відчуває емоційний дискомфорт. Складна гама почуттів сповнює душу Тоніно, коли міські дідусь і бабця вирушають на прогулянку із Флопі, а втомлена роботою мама нервово зауважує: «Ну-от, собака їм дорожчий за внука» [3, с. 6]. У серці дитини наростає тривога, і хлопчик зізнається: «...мене це дуже непокоїло, і часто я навіть перестав плакати. Адже Флопі з тим своїм круглим, ніби футбольний м'яч, животом і рахітичними лапами, був страшенно бридкий, і я лякався: невже я ще гірший за нього?» [3, с. 6]. Письменниця ніби простежує процес «народження» дитячих комплексів, а, як відомо, всі дорослі комплекси родом із дитинства.

У дитячому садку, а потім і в першому класі хлопчик відчуває незрозуміння з боку вчительки й однолітків, тому інколи вдається до хитрощів («живіт болить»), аби не йти до школи. «У перші місяці заняття взагалі здавалися мені справжнісінькими тортурами» [3, с. 47], – з боєм констатує першокласник. Дитячий світ Тоніно – незрозумілий і неприйнятний для чужих – і дорослих, і дітей, про що свідчить ситуація на уроці:

«Я писав: „Дідусь говорить з Альфонсиною”.

– Хто така Альфонсина? – питала вчителька.

– Гуска.

*І всі сміялися (курсив – О. Є.)*

„Дідусь вилазить на черешню, як мавпа”.

– Треба казати: „Дідусь спритно вилазить на черешню”, – виправляла вчителька. *І всі сміялися.*

„Гілки у Фелічії всі рожеві”

– Фелічія? А хто це? Черешня?

*І всі сміялися.*

Врешті-решт я вже й не знав, про що маю писати, і весь час боявся, що з мене знову будуть сміятися» [3, с. 47–48].

Трикрatним рефреном письменниця наголошує: сміх і глузування сіють у дитячій душі розгубленість, невпевненість у власних здібностях і врешті збайдужіння (пригадується героїня оповідання «Дзвоник» Б. Грінченка). І знову на допомогу внуку приходить Оттавіано, котрий, переодягнувшись у Святого Миколая, розповів дітям про незвичайні пригоди Тоніно в селі, викликавши в однокласників подивування, захоплення й навіть заздрість.

Автор торкається тривалий час табуованої в дитячій літературі проблеми, що особливо болюча для дітей, – розлучення батьків. Письменниця відтворює

трагедію маленької людини, яка часто винить себе, спостерігаючи, як сперечаються, сваряться, ображають одне одного або просто мовчать найдорожчі люди. Світ почуттів дорослих часом видається дитині надто складним і хаотичним. «Наш дід іноді нагадував справжнісіньку божевільню! Щоб якимось порятуватись, я часом просто затуляв собі вуха і йшов до кімнати, а там думав про щось своє або малював» [3, с. 45], – говорить Тоніно. Точність художньо змодельованої письменницею ситуації потверджують і слова видатного спеціаліста з дитячої психології Жана Піаже про те, що дорослий світ не ворожий дитині, але однаково чужий і незрозумілий [див. про це: 2, с. 13]. Маленький герой повісті-казки А. Нанетті розгублено зазначає: «Я зрозумів, що вже геть нічого не розумію» [3, с. 23].

У межовій для дитячої психіки ситуації рятівними стають оніричні видіння, в яких «живуть» люблячі дідусь Оттавіано й бабця Теодолінда, а події найчастіше відбуваються у кроні Феліції. У сновидіннях малого реальний світ переплітається з ілюзорним. Дитяча душа «пам'ятає» відчуття волі, польоту, даровані дідусевою підтримкою й вірою у спритність і силу внука, тому радісні спогади оприявлюються в чарівному сні: «... ми з дідусем на черешні: гойдаємося на гілках, немов ті гімнасти на трапеції цирку. Дідусь висить вниз головою на найвищій гілляці, а я тримаюся за його руки. Він гойдається туди й сюди, розгойдується щораз сильніше й сильніше і раптом підкидає мене вгору, до неба. Я лечу ніби птах, широко розвівши руки, а дідусь посміхається мені знизу» [3, с. 41].

Сни хлопчика виконують пролептичну функцію, позаяк «випереджають» реальні події, натякають на те, що станеться пізніше. В оніричних видіннях Тоніно трансформуються події його життя: по смерті бабусі дідусь тяжко засумував, тому малий, не розуміючи, що це неможливо, прагне витягнути йому «скалку» із серця. Це щире бажання увиразнюється уві сні, наділеному функцією пророцтва: весела Теодолінда (зауважмо: чомусь «одягнена в білий лікарський халат» [3, с. 73]), пообіцявши витягнути «скалку», «висмикнула в Альфонсини з крила пір'їну і почала його (дідуся – О. Є.) лоскотати, а він сміявся» [3, с. 73]. Коли ж подивований Тоніно запитав, чи витягнула вона ту «скалку», бабця не відповіла. Вони просто зникли, розчинившись у повітрі. У сонній візії, на рівні підсвідомості, дитина шукає вихід зі складної життєвої ситуації, адже сон, за Фройдом, – це «аварійний люк або запобіжний клапан, через який витіснені бажання, страхи чи спогади знаходять вихід у свідомість» [див. про це: 1, с. 118].

Остаточно здоров'я дідуся підкосила звістка про те, що частину городу, де росла Феліція, експропріює муніципалітет, оскільки там незабаром проляже автострада. Від горя й самотності старий захворів і його відвезли до «безбарвного» дому.

Опосередковано впливає на розгортання сюжету промовиста кольористика, що, як і сновидіння, готує читача до сприйняття подальших подій. Довгих чотири місяці Оттавіано пролежав «у цілковито білій палаті, у глибині білого коридору» [3, с. 99], де в білому взутті й одязі ходили медсестри, де «білили матові шибки» [3, с. 99]. Як відомо, білий колір символізує чистоту, безвинність, але водночас холод (колір снігу), очевидно, тому й дідусь запам'ятався онуку «білим – як кімната, медсестра і вся та лікарня» [3, с. 100].

Після смерті Оттавіано і довгої судової тяганини Феліцію постановили зрубати. Тоніно намагається по-дитячому протистояти рішенню суду.

Детективно-пригодницькі, злегка іронічні нотки звучать в епізоді, де хлопчик міркує, як «вбити поліціанта, забрати в нього пістолет, а тоді побігти додому, щоб застрелити тих двох» [3, с. 122]. В екстремальній ситуації Тоніно знову бачить видіння, в якому з дідусем розкошує у листі Феліції; він літає-росте, а Оттавіано меншає і зникає з очей. «„Дідусю, де ти?“ – закричав хлопчик. „Я тут, Тоніно, тут, з тобою“, – відповів дідусів голос» [3, с. 117–118]. Старий Оттавіано назавжди залишиться у пам'яті вдячного внука. Світлий образ дідуся буде асоціюватися з черешнею, якій загрожує небезпека.

Щоб порятувати Феліцію, хлопчик приймає життєво важливе рішення: миттєво видряпується на верхівку черешні й ціною неймовірних зусиль, незважаючи на подряпані до крові руки, голод, холод, втому, накази поліцейських, рятує дерево роду, яке «примирило» його сім'ю. «Ми знову живемо всі разом» [3, с. 131], – радісно повідомляє він читачам. Уже 9-річний Тоніно, від імені якого ведеться оповідь, не дозволяє друзям вилазити на черешню і мріє про той час, коли його мала сестричка Корінна підросте, аби навчити її всього того, чого навчив його дідусь: розуміти і любити довкілля.

Анджела Нанетті – тонкий психолог і знавець вразливої дитячої душі. Письменниця віртуозно проникає у внутрішній світ маленького героя, ставить його в непрості життєві ситуації; увиразнює соціум із дитячої точки зору. Виховні, повчальні моменти так вдало «вживлені» в контекст книги, що дитина засвоює їх, робить необхідні висновки, сама того не помічаючи. Дорослим читачам, котрі, безсумнівно, глибше декодують текст, повість-казка італійської письменниці не тільки нагадає власне дитинство, а й змусить задуматись над проблемами виховання власних дітей/онуків.

### Література

1. Баррі П. Вступ до теорії: літературознавство і культурологія / Баррі Пітер. – К. : Смолоскип, 2008. – 355 с.
2. Діалоги про виховання: книга для батьків / [упоряд. О. Г. Сverdlova]. – К. : Рад. Школа, 1985. – 304 с.
3. Нанетті А. Мій дідусь був черешнею / Анджела Нанетті. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. – 135 с.
4. Barri P. Vstup do teorii: literaturoznavstvo i kulturologiya / Barri Piter. – K.: Smoloskip, 2008. – 355 s.
5. Dialogi pro viovannya: kniga dlya batkiv / [uporyad. O. G. Sverdlova]. – K.: Rad. Shkola, 1985. – 304 s.
6. Nanetti A. Miy didus buv chershneyu / Andzhela Nanetti. – Lviv: Vidavnitstvo Starogo Leva, 2015. – 135 s.

*В статтє рассмотрено жанрово-стилевую специфику повести-сказки «Мой дедушка был черешней» А. Нанетти. Внимание акцентировано на особенностях детского мировосприятия/миропонимания, непростых отношениях детей и взрослых, художественно смоделированных талантливой итальянской писательницей.*

**Ключевые слова:** метаморфоза, временнопространственный континуум, ретроспекция, эмоциональный дискомфорт.

*The article deals with the specifics of the genre-meaning of the story-tale «My grandfather was a cherry» by Angela Nanetti. It puts more emphasis on the specifics of the children's worldview/outlook, uneasy relationship between children and adults artistically modeled by the talented Italian writer.*

**Key words:** metamorphosis, time-spatial continuum, retrospection, emotional discomfort.

## АЗЕЙБАРДЖАНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА

*Азербайджанська дитяча література є складовою частиною азербайджанської літератури. У всіх класифікаціях літературних процесів азербайджанській дитячій літературі виділено окреме місце. Проаналізувавши записані Лопатинським на Кавказі казки, ми дійшли висновку, що їхні мотиви мають властивість мігрувати і в більшості випадків ідентичні в фольклорі багатьох народів.*

**Ключові слова:** дитяча література, казка, Схід, Кавказ, фольклор, художні образи, фантастика.

Немає народу, в усній народній творчості якого не було б казок. В їхні сюжети він вкладає своє бачення світу, у них відображається його історія і побут. Чимало казок різних народів має схожі сюжети, образи. Адаже люди різних країн і континентів контактують між собою. Але світовими обширами мандрують не казки, а казкові мотиви, сюжети. Один народ бере від іншого лише сюжетну основу казки, на яку нарощує власну. Якщо якийсь сюжет невідомими шляхами примандрував, наприклад, в Україну, то все чуже від нього відпадало, залишалось тільки своє, суто національне, зрозуміле і близьке всякому оповідачеві та слухачеві.

Народна казка – це плід колективної творчості народу, основною ознакою якої є фантастика, вигадка. «Усна словесність кожного народу далеко не вся оригінальна., – писав А.Кримський, – а значною мірою є надбанням міжнародним, інтернаціональним: один народ запозичує в іншого, той – у свого сусіда, той – знову у найдальшого сусіда тощо. Всякий фольклор, чи то він український, російський, слов'янський і взагалі будь-який європейський і азійський, має найрізноманітніше походження» [6, с. 11].

Літературні казки – це ті, що напитає майстрами слова. Інакше їх називають авторськими. Першовідкривачем цього жанру вважається французький письменник Шарль Перро (1628 – 1703), автор збірки «Казки моєї матінки Гуски». Дуже багато спільного у більшості казкарів світу: Г. Х. Андерсена, К. Коллоді, Дж. Родарі, Е. Кестнера, О. Пройслера та ін.

Казкова літературна спадщина дуже різноманітна. Це прозові і поетичні твори, казки-оповідання, казки-повісті, казки-легенди і навіть казкові епопеї. Об'єднує їх усіх наявність елемента дива. В. Сухомлинський вважав створення казок «важливим засобом розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини» [3, с. 133]. Як бачимо, творча натура лідера – головна.

Сьогодні, як ніколи раніше, школярі черпають інформацію з телеекрану, але ніщо не може замінити книжку. Вдумливе її читання — естетична і моральна насолода. Недарма великий педагог читання назвав «самостійним плаванням у морі знань, і наше завдання полягає в тому, щоб кожен вихованець зазнав щастя цього плавання, відчув себе сміливцем, який став віч-на-віч із безмежним морем людської мудрості» [1, с. 35].

На Сході здатність казки позитивно впливати на психічний стан людини була помічена лікарями й використовувалася свідомо. Один із найвідоміших прикладів такого лікування – історія Шахерезади із серії арабських казок «Тисяча і одна ніч».

Український народ завжди підтримував тісні взаємовідносини зі своїми сусідами. Ще в язичницькі часи наші пращури звертали увагу на Кавказ, де в розквіті були астрономія, математика, медицина й література. Туди їздили наші дипломати, купці, допитливі мандрівники. Вони привозили в Україну ювелірні вироби, математичні приладдя, лікарські рецепти і, не менш цінне, – народну творчість у вигляді притч, казок, прислів'їв. Усе це стало невід'ємною частиною української культури. Фольклор України теж емігрував на Кавказ. До нас приїжджали з неабияким зацікавленням, занотовували цікаві факти з життя нашого народу, його історії, побуту та культури.

Відвідавши Україну в 1652 році, антіохійський патріарх Павло Алепський писав, що по всій землі козаків усі вміють читати, знають порядок служби Божої та церковні співи, а священники навчають сиріт і не дають їм тинятися неуками. Великою мірою на дослідження відносин Україна-Кавказ вплинув великий сходовознавець Агатангел Юхимович Кримський. У своїх фольклористичних дослідженнях про культуру Кавказу, зокрема про народну творчість, вчений дійшов висновку, що в культурному житті мусульман та християн дуже багато спільного, і що простий народ ніколи не проводив чіткої межі між різними релігіями. Іслам визнає багато святих людей Старого та Нового завіту.

Старозавітні патріархи Аврам, Мойсей, Ісайя та інші вважаються божественними пророками і в мусульман. Іса, тобто Ісус, – теж є для них великим пророком (але не Богом). Отже, ми можемо говорити про тісні взаємовідносини між Україною та Кавказом, зокрема Азербайджаном.

Вище зазначалося про те, що взаємозв'язки літератур, культур України та Кавказу (Азербайджану, Вірменії, Грузії та інші) існують. Спробуємо це дослідити.

Усна народна творчість Кавказу дуже різнобарвна й багата. Здавна кавказці полюбили казку. Для багатьох кавказьких чарівних казок характерна досить стійка схема: у бездітного великого царя дивним чином народжується син, життя якого сповнене різними пригодами у пошуках коханої. Врешті-решт царевич щасливо володарює на батьківському троні. Ця більш-менш стандартна схема може доповнитися різноманітними подіями, і дуже часто казка такого типу розросталася до розмірів роману [5, с. 335].

Головним героєм, як правило, виступає молодший брат, а склад дійових осіб майже незмінний і характерний для більшості чарівних казок: це дєрвіші-мандрівники, які володіють чудодійною силою і рятують героя у безнадійних ситуаціях; купці, які ведуть караванну та морську торгівлю; злі ворожки та чарівниці, які роблять безлад, але врешті виявляються переможеними; прекрасні царівни і т.і.

Ми можемо побачити, що в українських казках, порівняно з кавказькими, такі сюжетні схеми: у бездітного селянина або, як в казках Грузії, – у царя, народжується син або дочка. В кавказьких же казках народження дівчинки в сюжетах майже не зустрічається. (Це впливає з народних традицій: в давнину, якщо у кавказця народжувався хлопець – цю подію святкували кілька днів, а от якщо дівчинка – народини не святкувалися).

Життя дитини і в українських казках пов'язане з пригодами, пошуками не тільки коханої, а й щастя. Фінал як українських, так і кавказьких казок в основному щасливий – казки по суті своїй оптимістичні. У казці «Сорок ключів» читаємо: «Цю красуню важко побачити. Потрібно вбити сім дивів перед тим, як увійти до саду. Там буде кицька, у якої на шиї висітиме сорок ключів. Вб'єш її – заволодієш ключами. Ними відмикнеш тридцять дев'ять кімнат, а в сороковій буде діва».

В українських казках ми теж зустрічаємо «магічні» числа – такі як 3, 7, 9. Наприклад: «Жили на світі чоловік та жінка, і в них було сім синів, але ті сини не жили у згоді, а завжди ворогували, та билися поміж собою. Невід'ємною частиною сюжетів кавказьких казок є боротьба головного героя з міфологічним персонажем дивом, який виступає антигероєм. Можна провести паралель між дивом кавказьких казок та відьмою українських. Див зазвичай дуже зла, підступна та хитра істота, яка усіма силами намагається зашкодити головному герою. Але в східних казках є мотив побратимства з ворогом, коли чоловік рятує дивові життя і вони стають друзями, що в українських казках майже не зустрічається. Спільним мотивом для казок обох народів є мотив про чарівну «пташку Щастя»: бідний збиральник хмизу, який щоденно важко працював, усі свої гроші віддав злиденному чоловікові. Згодом він знаходить чудову пташку, яка кожен день зносила по золотому яйцю. Про це дізнався злий сусід і шляхом обману змусив дружину збиральника хмизу підсмажити пташку, щоб з'їсти її голову, печінку і серце і стати царем, кожному ніч знаходити під подушкою гроші.

Кавказькі народні казки, зокрема азербайджанські, є частиною багатого кавказького фольклору і за своїми сюжетами, формами і художніми засобами вони надзвичайно різноманітні. Найбільшу кількість серед казок України та Кавказу складають чарівні казки. Народна фантазія наділяє позитивних героїв різноманітними достоїнствами – сміливістю, хоробрістю, патріотизмом, вірністю. На шляху до мети герой змушений долати багато перешкод, вступати в боротьбу зі злими силами, що зображуються у вигляді злої мачухи, поганих царів, різноманітних фантастичних істот: драконів, дивів, шайтанів. Герой, що уособлює добре світле начало, завжди отримує перемогу над темними, ворожими силами.

Отже, ми можемо зробити висновок, що основною темою українських та кавказьких народних казок є боротьба добра і зла. Народні казки зазвичай оптимістичні, тому герої завжди перемагають. Чарівні казки виховують у слухачів або у читачів почуття любові до Батьківщини і ненависть до її ворогів, повагу до праці і працюючих людей, завзятість у досягненні поставленої шляхетної мети, вірність даному слову.

Одночасно з чарівними казками в кавказькому та українському фольклорах дуже поширені новелістичні казки і казки про тварин ( птахів, комах). Наприклад, сім дочок, сорок служниць, події відбуваються через сім або сорок днів. Згідно з повір'ям, ці числа вважаються магічними. Кавказькі народні казки починаються з традиційного зачину: «Через тридцять земель, в тридцятому царстві, невідомому государстві жили-були старики» та найчастіше закінчуються кінцівкою: «Вам казки кінець, а мені меду глечик» [6, с. 342].

Українські ж казки починаються словами «Жили собі дід та баба» і закінчуються – «Ось і казочки кінець, а хто слухав – молодець». Казки як Кавказу, так і України образно малюють самовіддане і безкорисливе кохання, здійснення подвигу заради нього. Текст казки є вербальним повідомленням, що передає



предметно-логічну, естетичну, образну, емоційну та оцінну інформацію, яка оформлюється в ідейно-художньому змісті тексту в єдине ціле. Такий текст належить до художніх текстів міфологічної групи (Ч. Лопатинський) й характеризується наявністю клішованої структури. Казковий текст посідає місце найбільш упорядкованої підсистеми в загальній системі епіки з достатньо високим рівнем організації. Його основними характеристиками є обмеженість та стерео типізація дійових осіб. Текст чарівної казки має високий ступінь зв'язності, яка реалізується в образній системі (Ч. Лопатинський) та в упорядкованій системі предикатів. Чарівні казки виділяються не тільки за ознакою «чарівності», але й за досить чіткою композицією та структурними ознаками. Традиційна класифікація казкових персонажів, яка випливає з укладених казок Ч. Лопатинського у сорока двотомній праці «Описи місцевості та народностей кавказьких народів» – це «реальний герой», «нерозумний», «даритель», «чарівний помічник», «персонаж, який перетворюється», «відправник», «несправжній герой», «цар», «сміливий і мужній персонаж» – не дозволяє визначити їх чітку приналежність до системи образів ЧАРІВНОГО, тому в нашому дослідженні ми спираємось на таксономію, запропоновану кавказькими фольклористами (Е. Такайшвілі, П. Вострікова). Ця таксономія ґрунтується на визначенні семи складників елементу «чарівного» у кавказькій народній казці, а саме: чарівний супротивник, чарівний родич, чарівне завдання, чарівний помічник, чарівний предмет, магічна сила та магічне знання, перетворення дівчини [3, с. 67], Опозиція семантичних ознак персонажів чарівний/природний визначила розподіл персонажів кавказької народної чарівної казки за чотирма типами: ЧАРІВНИЙ НЕЗНАЙОМЕЦЬ, ЧАРІВНА ДІВЧИНА, ЧАРІВНИЙ ПОМІЧНИК, НЕЗВИЧАЙНА ЧАРІВНІСТЬ та ЧАРІВНИЙ ЗАСІБ.

Поняття магічна сила та магічне знання розглядаються нами як обов'язкові атрибути чарівних персонажів, а чарівне завдання є інструментом впливу чарівних персонажів на інших представників казкового світу. Фрагмент концептуальної моделі образу «ЧАРІВНОГО». Проілюструємо таксономічний аспект дослідження складників образу «ЧАРІВНОГО» на прикладі персонажа ЧАРІВНА ДІВЧИНА, яка представлена у текстах кавказьких народних казок найбільшою кількістю описів (53%).

Дівчина є «людина, яка після довгих страждань і принижень врешті стає вільною, самостійною і постає у казці як царівна». До класу дівчини- царівни належать персонажі казкової оповіді, які протистоять у казці силам ДОБРА, порушують устрій казкового світу, перетворюючи його на ХАОС [4, с. 140]. Їхня приналежність до складників образу "ЧАРІВНОГО" виражається у прояві в них чарівних здібностей або наявності ознак чарівної зовнішності й сильного духу, що особливо притаманне МІФІЧНИМ ІСТОТАМ.

Історія азербайджанської дитячої літератури, будучи досить різноманітною, є предметом наукового інтересу. Проте, лише наприкінці ХХ століття було проведено ряд фундаментальних досліджень, які у різних аспектах відображають його історію та поетику, видано кілька антологій та хрестоматій (1, 2, 3 і т. д.), велику кількість підручників з дитячої літератури (4, 5, 6, 7, 8). Серед дослідників, що займалися проблемами дитячої літератури, особливо слід виділити Західа Халіла, Гара Назманова, Фізулі Аскерлі, Рафіка Юсіфогли та ін.

Огляд теоретичної літератури дає нам можливість робити висновки щодо того, що в центрі уваги дитячих поетів та прозаїків перебуває ідейна, духовна тематика, розкриття взаємозв'язків між поетичними, релігійними й ідеологічними

суспільними установками, з одного боку, та їх впливу на долю дитячої літератури в Азербайджані, з іншого.

На сучасному етапі важко переоцінити виховне значення традиційної високохудожньої дитячої книги. Дитяче виховання наразі зазнає неабиякого впливу відео-, аудіо- та поліграфічної продукції комерційно-розважального характеру, у яких відсутня будь-яка виховна цінність, що зачіпає поверхневий, примітивний емоційний рівень й майже не потребує розумових зусиль для сприйняття. Зрозуміло, що такий низький рівень жодним чином не сприяє формуванню цінностей підростаючого покоління. Тому нагальною необхідністю у культурно-просвітницькій, педагогічній практиці на сьогодні є орієнтація на найкращі зразки класичної азербайджанської літератури.

Слід також відмітити ще одну проблему, з якою стикається сучасна дитяча література. В епоху інформаційних технологій до друкованого слова звертаються дедалі рідше, змінилися пріоритети й методи передачі культурних кодів. Електронні канали трансляції культури у своїй більшості базуються на аудіовізуальному як на найлегшому сприйнятті світу. Література ж потребує інтелектуальних зусиль, адекватного розуміння тексту, функціональної грамотності. Інформація, закладена у письмовому тексті, краще структурована й потребує більшої зосередженості. Юний читач має привчитися «бачити у літературному тексті акт думки» [7; 4]. Окрім розуміння тексту, потрібно також переживати, відчувати його, естетично насолоджуватися ним. Якщо все це відбувається під час перших зустрічей з книгою, то існує висока ймовірність того, що людина долучиться до книжкової культури.

У період глобалізації, коли національні культури трансформуються, з'являються нові технології, розширюється поняття культурної грамотності, інтелектуальний та культурний розвиток особистості набувають стратегічного значення, а роль книжкової культури як це не парадоксально, не відмирає, а зростає, хоча й набуває при цьому певної елітарності. Зараз, коли, на думку спеціалістів, смак до читання все більше втрачається, важливо, з одного боку, зберегти дитячу літературу як живий організм, а з іншого – врахувати історичний досвід становлення, розвитку та функціонування цього каналу трансляції культури.

Стратегія сучасного вітчизняного книговидавництва характеризується постійним зверненням до творчої спадщини дитячих письменників-класиків, що не викликає заперечень, оскільки мудрі, добрі вірші С. А. Щирвані, М. А. Сабіра, М. Мушфіга, С. Вургуна, А. Шаїга, оповідання Дж. Мамедкулизаде, Н. В. Чеменземінлі, С. С. Ахундова, Дж. Джабарлі, Мір Джалала та ін., що звертаються до внутрішнього світу читача, які спонукають його до перших філософських висновків, без перебільшення можна назвати «сімейними/родинними книгами», оскільки їх люблять представники різних поколінь, вони емоційно зближують батьків та дітей. І все таки, сучасні дослідження свідчать про те, що діти цього тисячоліття не так часто, як їх батьки, звертаються до літератури, створеної в радянську епоху. Якщо дітей дошкільного та молодшого шкільного віку залучають до читання класичної дитячої літератури батьки, то у підлітковому віці перевагу надають сучасним книгам далеко не найкращої якості.

Сьогодні, як і після радянізації Азербайджану у 1920 році, проблема «великої літератури для маленьких» знову стала актуальною, гострою та отримала

соціальне звучання, й постало питання про створення літературних творів, що озвучили сучасну соціокультурну ситуацію, що відображають проблеми й перемоги підростаючого покоління Азербайджану початку ХХІ століття.

Таким чином, питання, пов'язані з формуванням духовно-морального становлення особистості, вимагають не відмежованого теоретизування, а вивчення існуючої картини дитячого читання, визначення пріоритетних напрямків розвитку дитячої літератури. Увага до стилю, слова, жанру, а не до зовнішньої атрибутики, фантазій, спецефектів, увага до справжнього життя, праці, творчості, хоробрості духу у їх красі, – ось що є життєвим началом читання. Між тим, як зазначає О. Матвеева, «талановита книга сьогодні як ніколи потрібна підростаючому поколінню. Адже політична, екологічна й культурна обстановка, що склалася у нашій країні на початку ХХІ століття, не спрощують, а багатократно ускладнюють процес соціалізації й інтеоризації дитиною культури, створеної попередніми поколіннями: соціальне розшарування, міжнаціональні й міжконфесійні конфлікти, розпад колись великої країни, принизливе біженство, сирітство при живих, але стрімко деградуючих, які не знайшли місця у новій дійсності батьках, – ось далеко не повний перелік проблем, з якими сьогодні стикається молодь» [8]. Саме про ці больові точки дійсності, про непросте дорослішання хочуть читати наші діти, набагато чутливіші до фальші та брехні, аніж уявляють собі деякі автори.

### Література

1. Бабич С. Міфологема мандрів як пошуки оновлення (в «Апології peregrinacii do kraiv sikhnich» Мелетія Смотрицького) / С. Бабич // Слово і час. – 2001. – №11. – С. 22–56.
2. Саречев С. Фольклор країн Мегриба : бібліографічний показник / С. Саречев М. : ВГЛБ, 1979. – 133 с.
3. Дмитренко М. Українська фольклористика : історія, теорія, практика / М. Дмитренко // Редакція часопису "Народознавство" : Національна академія наук України. – 2001. – С. 34–96.
4. Черевко-Лопатинський Л. Збірник для описів місцевості та народностей Кавказу / Л. Черевко-Лопатинський // Тифліс.– 1912. – № 27. – С.134–156.
5. Черевко-Лопатинський Л. Збірник для описів місцевості та народностей Кавказу / Л. Черевко-Лопатинський // Тифліс. – 1912. – № 23. – С. 324–345.
6. Кримський А. Вступний критико-бібліографічний огляд / А. Кримський // Міллер В.С. Турецькі народні пісні. – М., 1903.
7. Лотман Ю. М. «Езда на остров любви» Третьяковского и функции переводной литературы в русской культуре первой половины XVIII века / Ю. М. Лотман // Избранные статьи. Т. 2. Талин, 1992, С. 22–28.
8. Матвеева Е.О. Роль книги начала третьего тысячелетия в социализации личности ребенка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www/detlit/ta-vkm.ru/articles4.html>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 08.08.15.

*Азербайджанская детская литература является составляющей частью азербайджанской литературы. Во всех классификациях литературных процессов азербайджанской детской литературе выделено особое место. Проанализировав записанные Лопатинским на Кавказе сказки, мы пришли к выводу, что их мотивы имеют свойство мигрировать и в большинстве случаев идентичны в фольклоре многих народов.*

**Ключевые слова:** детская литература, сказка, Восток, Кавказ, фольклор, художественные образы, фантастика.

*The children's literature contains the main part of azerbaijani literature. In all classifications of azerbaijani literary process the children's literature is given special place. Analyzing the fairy tales written by Lopatinskiy in Caucasus we may come into conclusion that their motifs in most cases may migrate identically to the folk of many other nations.*

**Key words:** children's literature, fairy tales, Orient, the Caucasus, folk, images, fantasy.

УДК 821.161.2

**Качак Т.Б.,  
Баран У. С.**

## **ДІТИ І ВІЙНА: ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕМИ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА**

*У статті висвітлено художні особливості та особливий ракурс інтерпретації теми «діти і війна» в українській літературі, адресованій юним читачам. Простежено літературну традицію репрезентації проблеми втраченого дитинства, зображення дитини та її соціалізації в умовах війни. Письменники другої половини ХХ століття звернули більшу увагу на психологію і характер юних героїв, а війну розкривали як велику трагедію, що увірвалась у дитинство цілого покоління й назавжди залишила слід у людських долях. Сучасна література для дітей – новий етап осмислення теми «діти і війна», який розгортається уже на прикладах українського сьогодення і є спробою авторів доступною мовою розповісти юним читачам про події на Сході, сформуванню правильну національну та громадянську позицію, дати відповіді на питання, які їх хвилюють.*

**Ключові слова:** діти, дитинство, мілітарна тема, література для дітей та юнацтва.

Проблема «діти і війна» в сучасному українському суспільстві одна з найбільш актуальних. Її актуальність зумовлена сьогоденням – подіями на Сході країни: неоголошеною війною, агресією сусідньої держави, мобілізацією української армії, яка змушена стати на захист свого народу та рідної землі. Література, яка є дзеркалом суспільного життя, не залишається осторонь. Письменники розгортають мілітарну тему, осмислюючи наслідки впливу війни на людські долі, заглиблюючись у психологію переживань дітей і дорослих, даючи відсіч нівелюванню морально-етичних цінностей. У літературі для дітей та юнацтва з'являються твори, у яких автори намагаються доступною дитині мовою висвітлити ситуацію, проінтерпретувати її через призму дитячого світобачення, передати емоції героя-ровесника.

Художнє розгортання теми «діти і війна» сучасними письменниками постає на ґрунті вже існуючої української літературної традиції. Філософський, психологічний, соціальний, історичний, етичний та інші аспекти художньої інтерпретації мілітарної теми в українській літературі ХХ століття знаходимо у прозових творах Віктора Близнеця («Ойойкове гніздо», «Паруси над степом», «Землянка», «Мовчун»), Миколи Вінграновського («Первінка»), Всеволода Нестайка («Це було в Києві»), Григора Тютюнника («Климко», «Вогник далеко в

степу»), Галини Пагутяк («Діти») та інших. У цих творах осмислено події та досвід Другої світової війни, але не у світлі радянської ідеології, як у творчості Олеся Донченка чи Олександра Копиленка, а через призму дитячої душі.

В. Базилевський, А. Біла, І. Бойцун, А. Гурбанська, Н. Резніченко та інші дослідники творчості названих письменників акцентують на особливостях творів про війну та повстання, в яких показано образи дітей. Проблемі дискурсу дитини у творчості Гр. Тютюнника, В. Близнеця та Є. Гуцала присвячено дисертаційне дослідження Олени Чепурної. Наталія Марченко аналізує твори Володимира Рутківського, серед яких і автобіографічна сповідь про дитинство у часи війни «Потречата». Праці названих науковців стали теоретичною базою літературознавчого дослідження творів мілітарної тематики. Його методологічну основу складають наукові розвідки, присвячені вивченню літератури для дітей як специфічного феномена, аналізу поезики художніх текстів, функціональним та рецептивно-естетичним аспектам.

Мета дослідження – показати особливий ракурс інтерпретації теми «діти і війна» в українській літературі, адресованій юним читачам. Мілітарна тематика й мотиви зринали у кожній історико-літературній епосі, яка співпадала з воєнним чи післявоєнним часом суспільного життя. Щоразу автори розставляли нові акценти, пропагували певні ідеї, але завжди війна – це руйнівна сила, драма і трагедія.

Вперше в українській літературі для дітей та юнацтва теми «діти і війна» торкнулися письменники 20-х років ХХ століття, таким чином відреагувавши на Першу світову війну. Образи дітей і підлітків у роки громадянської війни у соціалістичних тонах змальовує **Петро Панч** (1891–1978) у творах «Малий партизан», «Син Таращанського полку», «Біленький фартушок», «Валет». Автор неодноразово переробляв свої тексти після звинувачень цензорів, «розробляв» історико-революційні теми для дітей і про дітей з «правильних» ідейних позицій (за А. Мовчун). Це було свідоме виконання «соціального замовлення», адже в той час «на озброєння дитячої літератури й освіти загалом повернувся феодальний педагогічний принцип: виховання на зразках для наслідування. Діти хочуть бути такими, як улюблені герої. І література нещадно експлуатувала це прагнення» (за С. Іванюком). Герої П. Панча – ідеологічно правильні зразки для наслідування юними громадянами Радянського Союзу. Письменник працював у жанрі реалістичного оповідання, сповідуючи принципи драматичного показу дійсності, деталізації в описах подій, героїзації дитячих персонажів. Він один з перших торкнувся теми втраченого дитинства. Попри чітку ідейність та спрямування текстів на виховання у юного покоління громадянських рис (вболівання за суспільні ідеали, пріоритети держави, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками і Батьківщиною, самопожертва в ім'я партійної ідеології тощо), читачі відчитують трагедії «маленьких дитячих душ», яким випало жити у часи воєнного лихоліття. П. Панч розкриває проблеми формування особистості дитини, її соціалізації в тогочасних умовах, простежує причинно-наслідкові зв'язки та взаємовпливи; акцентує на епізодах, які розкривають дитячий характер, мислення, трактування подій з висоти їх життєвого досвіду.

Зовсім іншим у плані потракування подій, які відбуваються в Україні за часів Першої світової війни, є роман «Чмелик» (Прага, 1920) письменника української діаспори **Василя Королівя-Старого**. Герой твору – Максим Крушенко – полтавський юнак із національно свідомої родини, який залишається

сам після арешту батька. Події, які відбуваються з ним, не тільки формують характер хлопця, а й укріплюють життєві переконання, морально-етичні цінності, національну позицію. Максим змушений покинути Полтаву й поїхати в Київ до дядька, відтак – мандрувати по світу, щоб повернутися додому «озброєним знаннями, уміннями, досвідом». Виїжджаючи з України, Максим звертається до неї зі словами: «Прощай, моя нене Україно. Ні, не прощай, – а до побачення! <...> Я вернусь, щоб бути Тобі вірним сином і послужити для Тебе так же чесно й щиро, як служив Тобі мій покійний татусь і моя свята неня». Характер Максима розкривається ще більше, коли він потрапляє у родину німця Шульца. Навіть вдячність за те, що Шульц вивіз його з України і врятував від переслідування радянської влади, не зупиняє юнака перед втечею. Крушенко не зміг жити під одним дахом із тим, хто шпигував (з метою підготовки до війни), хто є ворогом його країни, його народу. Своє обурення він висловлює у листі до Шульца. В епілозі В. Королоів-Старий зазначає, що Максим зі своїм другом Ярком були на війні. Він воював у лавах Січових Стрільців. Патріотизм та національна гідність – якості головного героя, варті наслідування. Недарма письменник уточнює жанровий підзаголовок твору – «роман для юнацтва», акцентуючи на виховному й пізнавальному аспектах.

Друга хвиля домінування у літературі теми «діти і війна» припадає на 40–50-ті роки ХХ століття й пов'язана з осмисленням та інтепретацією подій Другої світової війни. У 1940 році в літературі знову актуальне «оспівування» подвигів танкістів, льотчиків, прикордонників, моряків. Твори такого плану пропагуються з метою формування у школярів відчуття обов'язку захищати свою Батьківщину від зовнішніх ворогів, виховання радянського патріотизму. Про це пише В. Костюченко: «1938 року на далекому Сході біля озера Хасан Червона армія розбила японські війська. З'явилося багато антисамурайських творів. Перші оповідання О. Гончара «Яблуко довголіття» («Піонерія», № 5, 1940), «Пісня Смоляна» («Піонерія», № 6, 1940) теж торкаються цієї тематики» [7, с. 107]. Впродовж 40–50-х років ХХ століття письменники особливо активно змальовують подвиги та героїзм дітей і молоді у боротьбі проти німецьких окупантів.

Пережиті воєнні роки накладають свій відбиток на психологію людей, їх долі, щоденне буття. Митці не надто переймалися внутрішнім світом дитини, її переживаннями чи страхами. Пріоритетним було зображення ідеалізованого та гіперболізованого героїзму, ейфорії від перемоги. Головний герой – позитивний і правильний, незважаючи на свій вік, віддано трудиться на благо батьківщини. Показовим у цьому плані є оповідання І. Копиленка «Хата хлопчика-мізинчика» (1947), в якому йдеться про відбудову спаленого під час війни села. У типовому для радянської літератури стилі письменник описує, як Денис, хлопчик-мізинчик, допомагає будівельникам зводити дім для них з матір'ю. У творі показано, як грається малий герой, допомагає матері й сестричці. Однак образам бракує психологізму, надмірна ідеалізація позбавляє їх правдоподібності.

Невелику кількість творів, адресованих дітям, доповнюють твори «дорослої літератури» про підлітків, молодь, їх подвиги у Другій світовій війні, життя і повоєнній країні та віддане служіння батьківщині. Зважаючи на той досвід, який отримали діти 40-х років ХХ століття, ці теми не були для них занадто дорослими. У шкільну програму кілька десятиліть поспіль входили ідейно пафосні романи О. Гончара «Прапорносці» та О. Донченка «Золота медаль».

Твори **Олеса Гончара** (1918 – 1995) розглядають у контексті історії літератури для дітей як знакові у 40-х–50-х роках ХХ століття. У повісті «Земля гуде» (1947), оповіданнях «Ілонка» (1949), «Дорога за хмари» (1953) теж відлунює війна, підноситься патріотизм підлітків, нескореність перед ворогом і радість від перемоги. Серед інших тем і проблем, «значне місце у творчості (О. Гончара – Т. К.) присвячено дітям: діти і війна, діти і сім'я, діти і школа, діти і вулиця, діти і природа» [7, с. 146].

Героїзм дітей у боротьбі з німецькими окупантами описував **Юрій Яновський** (1902 – 1954). Він не був дитячим письменником, але його твори про дітей і «дитячий патріотизм, що проявився вже на початку війни» близькі і зрозумілі юним читачам. Йдеться про оповідання «Дівчинка у вінку» (1941), «Школяр» (1942), «Петрусь і Гапочка» (1943), «Київська соната» (1945). Драматична, трагічна реальність (втрата батьків, домівки, засобів до існування, постійна небезпека) позбавляє цих дітей дитинства, гартує їх дух і спонукає до героїзму. Діти-герої і фрагменти боротьби з фашистами змальовані **Юрієм Збанацьким** (1914 – 1994) у повістях «Таємниця Соколиного бору» (1948) та «Літо в Соколиному» (1953), «Між добрими людьми» (1955), «Лісова красуня» (1955), «Єдина» (1948), оповіданнях «Ласунка», «Гвардії Савочка», «Щедрий Їжачок» та інших. Починаючи із 60-х років з'являється низка творів з елементами автобіографічного характеру. На воєнну тематику написані повісті **Віктора Близнеця** (1933 – 1981). Це були спомини із власного, розбитого війною, дитинства. Дуже влучно в контексті аналізу творів Віктора Близнеця пише Володимир Базилевський: війна була «страшною руйнівною силою, що смерчем увірвалася в людські долі. Але в сліпоті своїй висвітлила живі душі до денця. Так завжди буває на грані життя і смерті. Пройти повз подібний матеріал письменник не може. Народжувалася література покоління, що з крутогір'я літ озиралося на себе» [1, с. 12].

Діти-герої у творах В. Близнеця беруть активну участь у підпільній боротьбі з фашистами. Письменник використовує літературні ремінісценції із твору О. Гріна «Червоні вітрила», описуючи «спілкування» Ліди і Гриші у повісті «Паруси над степом» (1965). Попри весь драматизм розгортання подій (дітей мають відправити у Німеччину), письменник завершує твір на оптимістичній ноті.

Трагічна доля судилась хлопчику Мишкові із повісті «Землянка» (1966) та іншим дітям, які пережили війну, втратили батьків, залишились без даху над головою. Про них пише В. Близнець у повістях «Старий дзвоник», «Мовчун». Засуджуючи війну, протестуючи проти її руйнівної сили, письменник писав: «... важливо, повертаючись до того часу, зрозуміти для художника одну річ – в яких історичних умовах, грізних і важких умовах, формувалося це покоління, що воно взяло в той час у свій характер сильного і доброго. Сильне, на мій погляд, – це здатність переносити труднощі, наполегливість, моральний і духовний максималізм, працьовитість, яка була нам у дитинстві прищеплена, а ще – людська солідарність... І це для мене важливо в образах дітей того часу. Це ж я хотів показати в «Мовчуні». Важливий для мене цей образ, бо мені здається, що це обличчя певною мірою цілого покоління» [12, с. 63].

Воєнне дитинство показує і **Григорій Тютюнник** (1931 – 1980). З початком Другої світової війни дядька, який опікувався ним, мобілізували на фронт, а одинадцятирічний Григорій Тютюнник пішки пішов до матері у село на Полтавщину. Про цю мандрівку, дитинство, обпалене війною, він написав у

повісті «Климко» (1976). Війна очима дитини зображена у всіх її проявах: голод, холод, жорстоке знущання над людьми, сплюндровані міста і села. Щоб допомогти вчительці, яка з немовлям оселилась в нього, Климко вирушає по сіль. Його дорога – довга і небезпечна. Він ночує в полі, хворіє, тікає від небезпек. На його шляху трапляються добрі люди: Зульфат, безногий чоловік, який дарує взуття, тітка Марина, яка просить залишитися у неї жити. Климко вдячний їм, але він хоче повернутися до своєї станції, бо на його допомогу чекають. Трагічний фінал повісті (Климко помирає від кулі) – художнє вирішення Григором Тютюнником теми «діти і війна».

Художньою інтерпретацією міліарної теми є збірка новел «Співуча колиска з верболозу» (1991) **Євгена Гуцала** (1937 – 1995), адресована читачам старшого шкільного віку. Письменник дає цим творам інше жанрове визначення – «окупаційні фрески». Твори сюжетно й тематично об'єднані темою воєнного дитинства. «Через окремі епізоди й конкретні деталі автор показує трагедію народу, не цураючись ані високого, ані болюче-страшного, навіть того, про що мовчали протягом майже п'яти десятиліть. Дійсність українського села у часи фашистської окупації показано очима дитини, але душевний досвід, набутий у тих умовах, безперечно, сприйнятніший для читача, що стоїть на порозі зрілості. Вершини трагічного ведуть підлітка до розуміння нелюдської суті війни і невмирущості народної сили» [13].

Але якщо у 60–80-ті роки ХХ ст. цензура не дає можливості митцям повністю розкрити дійсний стан речей, то за часів незалежності автобіографічні твори про війну позбуваються радянського пафосу і є щирою розповіддю, спогадом про обпалене війною дитинство. Орієнтація на певну вікову категорію реципієнтів спонукає письменників використовувати типову модель художньої інтерпретації теми «діти і війна»: у центрі сюжетного розвитку подій – дитина-герой; артикулюється проблема втраченого дитинства; превалює дитяча точка зору на світ, що наближає твір до читача-дитини.

Ілюстрацією такої моделі є роман «Потерчата» **Володимира Рутківського**. У автобіографічному творі письменник на прикладі головного героя й оповідача Володка показує втрачене дитинство цілого покоління дітей, на долю яких випало жити в воєнний час, зазнати поневірянь, пізнати голод і людську жорстокість, пережити страх. І в цьому випадку в понятті «втрачене дитинство» асоціативно відлунює експлікація терміна «втрачене покоління»: «умовна назва генерації західноєвропейських письменників, які особисто пережили трагедію Першої світової війни, а тому підтримували антивоєнні настрої, що позначилися на їх творчості, загострено сприймали тенденції дегуманізації суспільства, абсурду буття, в якому немає місця повноцінній людині..» [8, с. 205].

Володимир Рутківський відносить себе до того покоління, яке прийнято називати дітьми війни. «Дві обставини наклали свій глибокий відбиток на дитинство Володимира Рутківського: війна, а точніше — окупаційні лихі й голодні часи, перенесені на селі, та українська історія. Обидві дали поштовх для створення головних творів життя. У першому випадку – щемливої біографічної повісті «Потерчата», у другому – історичної трилогії про джур-характерників», – пише О. Гаврош [4].

Наталя Марченко зауважує, що «його (В.Рутківського – Т. К.) “війна” виявилася трагікомічною, значно абсурднішою і трагічнішою водночас, ніж у старших на кілька років чи десятиліть товаришів, а повість, що визрівала в



творчій уяві письменника упродовж років <...>, привнесла у традицію мистецького осягнення феномену дитинства новітні художні й етично-філософські домінанти». Дослідниця переконана, що «саме «родові міфи», а не історично-документальна правда буття родини, згодом лягли у засновок автобіографічної повісті «Потерчата» (2008). Власне, твір тим і вирізняється на тлі собі подібних в українській літературі, що відверто демонструє болючий (інколи нестерпно жорстокий!) процес деміфологізації власної життєвої історії автором шляхом «переповідання» винесених із дитинства сюжетів і символів на основі здобутих у дорослому бутті контекстів» [9].

Глибокий психологізм дитячого образу розкривається завдяки таким епізодам, в яких дитяча щирість і безпосередність ставлення до себе і до того, що діється навколо, просто вражає. «Мабуть відтепер мама вже ніколи не любитиме мене, як любила до війни, і що тепер ніколи вони з Вікториком не вибачать мені таких слів. І буду я завжди сам на всьому світі. Аж поки не повернеться з війни татко...» [11, с. 49]. У хлопчика постійно присутній страх перед самотністю й покинутістю. Довоєнне дитинство було щасливим. Про це письменник згадує у спогадах: «Ще з учора я чотирирічний, був татковим та мамциним мазунчиком, до мене ставилися з уклінною посмішкою: аякже, — син директора школи! (Тоді це було зовсім не те, що сьогодні!). І одразу став ізгоєм. Війна викинула нас на вулицю без хати над головою (бо ж шкільна квартира — це не своя хата з городом). Як мати виходила нас з меншим братом — навіть уявити важко. Я й зараз не можу спокійно пройти повз пасльони, калачики, бузину та квітки акації. Іншими словами, опинилися на самому дні окупаційного суспільства. Тоді й пізнав ставлення тих людей, що ще вчора улесливо посміхалися. А от ті, яким діла не було до освіти, хто копірсався лише в землі, — ті поставилися, як до своїх. Із тих перипетій вийшов із однією думкою — людина мусить покладатися лише на себе» [Цит. За 9].

Контрастом виступає чистота дитячої душі на тлі жорстокої дійсності воєнного часу. Тема втраченого дитинства реалізується через драматично-трагічний пафос. Концентруючи увагу на темі «діти і війна» В. Рутківський обрав чіткі рамки хронотопу: дитячі роки Володика під час війни, сконденсований художній час і простір, координати якого означені образно — «між життям і смертю», «між небом і землею» [Див. 6, с. 331].

Володик навіть у своєму віці намагається дати оцінку діям німців і представникам радянської влади, задумується, хто ж кращий. Запитує про це діда. Письменник тільки штрихами висвітлює позицію українських селян, натякає на неоднозначне ставлення як до окупантів, так і до влади та тих, що відстоювали національні інтереси. Такий прийомом наштовхує дорослого читача на роздуми і формулювання власних оціночних суджень щодо поведінки дійових осіб, що є типовими представниками тогочасного суспільства. Дитина ж осмислюватиме жахіття Другої світової війни, читаючи книги, які здатні «показувати зсередини та викривати тоталітаризм через дитяче сприйняття. Такий досвід дитячого читання має усвідомлюватися в нашому суспільстві як необхідний превентивний метод», — пише Валентина Вздутьська.

Книга В. Рутківського є прикладом того, «як можна вдало, без спрощення та водночас доступно й не травматично для дітей писати про складні та філософські питання, як-то природа зла, ідеологія, тоталітарні системи, війна, смерть, ворожість, страх, несвідоме, віра, сенс життя тощо» [3].

Авторський жанровий підзаголовок – «Дитяча сповідь для дорослих, які так нічого й не навчилися» налаштовує читача на художній світ, побачений дитиною, дитяче трактування того, що відбувається. Цей твір про дитинство адресований читачам із спонуканням осмислити трагічний і драматичний життєвий досвід малого хлопчика, винести урок людяності, проаналізувавши події того часу, зробити певні висновки.

Дискурс дитинства, проблеми і психологія дитини домінують у адресованих дітям творах на мілітарну тематику, що виразно помітно в порівнянні з творами для дорослих, де йдеться про воєнні бої, прославляється героїзм солдатів, а між іншим натуралістично змальовано воєнні жахіття, смерть, агресію.

Нові інтонації зринають у художніх текстах, побудованих на подіях сучасних українських реалій. Змінюється ставлення дорослих до стереотипу, що дітей потрібно якомога довше оберігати від небезпечних запитань, важких тем. Приходить переконання, що «Людині потрібно закладати правильну матрицю ще з дитинства». Перед письменниками постає проблема розмови з дітьми-читачами про війну, яка триває в Україні зараз. Книжкові пропозиції різні залежно від вікової категорії адресатів.

Серед книжкових проєктів вирізняється книга Романи Романишин та Андрія Лесіва «Війна, що змінила Рондо» («Видавництво Старого Лева», 2015), яка не тільки популярна серед маленьких читачів, а й завоювала низку літературних нагород. Романа Романишин вважає, що потрібно правильно вибрати форму для бесіди з дитиною про війну: «це має бути розмова за допомогою символів, метафор. Потрібно уникати прямолінійності, бо шокуючої інформації, кадрів дуже багато, і вона добирається до маленьких голів дуже швидко. Свою книжку ми побудували мовою візуальних символів. Ми уникали мілітарних визначень, таких як “вибух”, “поранення”, “смерть” чи “зброя” – все це ми замінили універсальними символами» [13].

Насправді дитячою літературою є книжка «Листи на війну. Діти пишуть солдатам / Letters on the War. Children Write to Soldiers» («Братське», 2015), в якій вміщено дитячі листи солдатам на Сході України. Ця книжка почалася з розмірковувань про мову миру, любові, порозуміння та прийняття, яка властива всім людям. Зібрані тут дитячі листи – це і є приклад такої мови, а також найщиріший прояв людської єдності. Сучасні діти добре розуміють, що в Україні йде війна. Про це говорять у новинах, вдома, на вулиці, у школі. Вони грають в ігри, де основними сюжетними ролями є ролі героїв-захисників української землі. Вони наслідують поведінку дорослих, займають, як правило, таку ж (активну чи пасивну) позицію, як їх батьки.

Отже, художня інтерпретація теми «діти і війна» в українській літературі для дітей та юнацтва має свою літературну традицію. Починаючи з перших десятиліть ХХ століття письменники висвітлюють образ дитини та її соціалізацію в умовах війни, оспівують прояв героїзму та сили духу. Радянська ідеологія диктувала трафаретні зідеалізовані дитячі образи. Письменники другої половини ХХ століття звернули більшу увагу на психологію і характер дитини, а війну розкривали як велику трагедію, що увірвалася у дитинство цілого покоління й назавжди залишила слід у людських долях: «Тема протирічч питань гуманності та екзистенції, страху та свободи, любові та ненависті в одній особі на фоні Другої світової війни. Людина вслухається «в себе» [2]. Сучасна література для дітей – новий етап осмислення теми «діти і війна», який розгортається уже на прикладах

українського сьогодення і є спробою авторів доступною мовою розповісти юним читачам про події на Сході, сформувані правильну національну та громадянську позицію, дати відповіді на питання, які їх хвилюють.

У подальших розвідках, присвячених окресленій проблематиці, перспективним буде порівняння художньої інтерпретації теми «діти і війна» в українській літературі для дітей та зарубіжній, презентованій текстами «Генерал» Майкла Формана, «Ворог» Давида Калі, «Сімейна реліквія» Пьотра Гореліка, «Хлопчина незухвалий» Ред'ярда Кіплінга, «Бомба і генерал» Умберто Еко, «Летить, хрущі» Крістіне Нестлінгер, «Щоденник Анни Франк».

### Література

1. Базилевський Володимир. Рицар совісті. // Близнець В. Хлопчик і тінь: Повісті: для сер. та ст. шк. віку / Упор. Р. М. Близнець; Передмова В.О.Базилевського. – К.: Молодь, 1999. – С. 5–18.
2. Баран Уляна. Сучасна реалістична проза для дітей: український та німецький контексти (на прикладі творів Володимира Рутківського та Анне Вооргове) [Електронний ресурс] / Уляна Баран. – Режим доступу до статті: <http://urccyl.com.ua/novyny/details/item/uljana-baran-ukrajinska-realistichna-proza-dlja-ditei-tasuchasna-realistichna-proza-dlja-ditei-ukrajinskii-ta-nimeckii-konteksti-na-priklad/>.
3. Вздутьська Валентина. Сучасні стратегії прочитання «Потерчат» В. Рутківського [Електронний ресурс] / Валентина Вздутьська. – Режим доступу до статті: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/103#3>.
4. Гаврош Олександр. Характерник літературного ступу [Електронний ресурс] / Олександр Гаврош. – Режим лоступу до статті: <http://litakcent.com/2011/02/02/harakternyk-literaturnoho-stepu/>.
5. Гуцало Є. Співуча колиска з верболозу: окупаційні фрески : для старшого шкільного віку / Євген Гуцало ; Іл. М.М. Шелест . – Київ : Веселка, 1991 . – 284 с.
6. Качак Т. Б. Українська література для дітей: підручник / Тетяна Качак. – К. : ВЦ “Академія”, 2016. – 352 с.
7. Костюченко В. Літературними стежками. Нарис історії української літертури для дітей ХХ століття/ Віктор Костюченко. – К. : «К.І.С.», 2009. – 344 с.
8. Літературознавча енциклопедія: У 2-х томах. Т. 1. / Автор-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ “Академія”, 2007. – 608 с.
9. Марченко Н. Володимир Рутківський: тексти долі: Біографічний нарис / Н. Марченко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 432 с.
10. Мовчун А. І., Варавкіна З. Д. Рідне слово. Українська дитяча література. Книга друга. – К. : Арій, 2007. – 656 с.
11. Рутківський Володимир. Потерчата. Дитяча сповідь для дорослих, які так нічому й не навчилися / Володимир Рутківський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 256 с.
12. Слабошпицький М. Вийшов з дітей війни // Слабошпицький М. Літературні профілі. – К.: Радянський письменник, 1984. – С.50–74.
13. Як говорити з дітьми про війну [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті: [http://www.bbc.com/ukrainian/society/2015/06/150526\\_children\\_war\\_ko](http://www.bbc.com/ukrainian/society/2015/06/150526_children_war_ko).

*В статье освещены художественные особенности и особый ракурс интерпретации темы «дети и война» в украинской литературе, адресованной юным читателям. Прослежено*

літературну традицію репрезентації проблеми утраченого дитинства, зображення ребенка і його соціалізації в умовах війни. Писателі другої половини ХХ століття звернули більше уваги на психологію і характер юних героїв, а війну розкривали як велику трагедію, яка ворвалася в дитинство цілого покоління і назавжди залишила слід в долях людей. Сучасна література для дітей – новий етап осмислення теми «діти і війна», який розворається вже на прикладах української дійсності і є спробою авторів доступною мовою розповісти юним читачам про події на Сході, сформувати правильну національну і громадянську позицію, дати відповіді на питання, які їх турбують.

**Ключові слова:** діти, дитинство, воєнна тема, література для дітей і юнацтва.

*In the article the art features and unique perspective of interpretation of the theme "Children and War" in Ukrainian literature addressed to young readers. It traces the literary tradition of representation problem of lost childhood picture of the child and of socialization in war. The writers of the second half of the twentieth century have paid more attention to the psychology and character of the young heroes and war revealed as a great tragedy that broke the childhood of a generation and forever left a mark in human destinies. Modern literature for children - a new stage interpretation of the theme "Children and War", which takes place already on examples Ukrainian present and is an attempt to authors accessible language to tell young readers about events in the East form the correct national and citizenship, to answer questions that they concerned.*

**Key words:** children, childhood, military topic, literature for children and youth.

УДК 821.161.2 – 93.09

**Кизилова В. В.**

## **ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*У статті аналізується місце літератури для дітей та юнацтва в навчально-виховному процесі освітніх закладів України, окреслюються зміни у програмі з предмету «Літературне читання» в початковій ланці освіти, що насамперед стосуються кола читання. Робиться акцент на критеріях відбору авторів і художніх творів для вивчення в 1-4 класах.*

**Ключові слова:** література для дітей та юнацтва, коло читання, літературне читання, програма початкової школи.

Література для дітей та юнацтва – сегмент художньої творчості з виразною адресністю, вона найбільш пріоритетна в колі дитячого читання, тому не випадково посідає важливе місце в навчально-виховному процесі освітніх закладів України. Відповідно до програм початкової школи на уроках літературного читання діти знайомляться з героями дивовижних творів українських (Всеволода Нестайка, Ігоря Січовика, Анатолія Костецького, Григора Тютюнника та ін.), зарубіжних (Г.-К. Андерсена, М. Носова, брати Грімм, Астрід Ліндгрєн тощо) майстрів слова, що мають потужний пізнавальний, розвивальний, інформативний заряд, збагачують дитину духовно й естетично, сприяють її соціалізації.

Як відомо, нині в Україні відбувається процес реформування освітньої системи. Міністр освіти й науки України Лілія Гриневич наголошує на

накопиченні в освітній системі купи проблем, що насамперед стосуються початкової школи. «Ми маємо ситуацію, коли дитина у третьому класі не хоче йти до школи. Вона випадає з процесу, їй важко, вона не розуміє, тому ми оголосили про інтерактивне розвантаження програм». Цього літа на платформі ed-era.com було викладено програми початкової школи, у відкритому доступі всі мали змогу їх бачити, інтерактивно дописувати на сторінках кожної програми зауваження й рекомендації [1].

Оновлені програми для початкової школи набрали чинності з 1 вересня 2016 року, з середини серпня вони викладені на сайті МОН.

У програмі з літературного читання (2016) конкретизовано позиції, що спрямовують учителя на реалізацію компетентнісного підходу й формування ціннісного ставлення до читання як джерела знань і як засобу естетичного задоволення. Спрощено вимоги до навчальних досягнень учнів щодо власних висловлювань; обов'язкової кількості творів, що учні мають читати напам'ять. Проаналізовано та оновлено коло читання в кожному класі з використанням рекомендаційних списків дитячої літератури. Для виконання програми планується видання навчальної книги серії «Шкільна бібліотека» для учнів 1–2 та 3–4 класів, до якої увійдуть твори авторів, прізвища яких уведено в програму. У програмових вимогах вилучено кількісні показники темпу читання, натомість прописано якісні характеристики навички читання (наприклад, читає свідомо, правильно, виразно із дотриманням основних норм літературної вимови і мовчки (усвідомлено) в оптимальному для розуміння темпі) [2].

Хотілося б детальніше зупинитися на колі дитячого читання. Кого і що згідно із новітніми оновленими програмами для початкової школи вивчатимуть наші діти? (Прізвища нововведених авторів далі в тексті виділено курсивом).

#### **2 клас:**

**Скоромовки:** Олена Пчілка, Грицько Бойко, *Оксана Кротюк*, Любов Відута.

**Загадки:** Леонід Глібов, Тамара Коломієць, Ігор Січовик, *Дмитро Кузьменко*.

**Поезія** (сюжетний вірш, пейзажна лірика). Тарас Шевченко, Леся Українка, Олена Пчілка, Олександр Олесь, Марійка Підгірянка, Платон Воронько, Наталя Забіла, Любов Забашта, Анатолій Камінчук, Тамара Коломієць, Ліна Костенко, Анатолій Костецький, Володимир Лучук, *Сергій Пантюк*, *Оксана Сенатович*, Вадим Скомаровський, Віктор Терен, Ганна Чубач, Ігор Січовик, *Мар'яна Савка*, *Наталка Поклад*, *Григорій Фалькович*.

**Літературні казки, оповідання, уривки з повістей.** Іван Франко, *Наталя Забіла*, *Ніна Найдич*, Василь Сухомлинський, *Галина Малик*, *Сашко Дерманський*, *Марина Павленко*.

Віра Артамонова, *Марина та Сергій Дяченки*, Андрій М'ястківський, Володимир Сенцовський, *Лариса Ніцой*, Микола Трублаїні, Василь Чухліб, *Леся Воронина*, *Оксана Луцєвська*.

**Гумористичні твори:** *Тетяна Стус*, Грицько Бойко, Анатолій Григорук, Всеволод Нестайко, Ігор Січовик, Іван Світличний.

**Науково-художня література:** Олександр Копиленко, *Юрій Старостенко*, *Катерина Міхаліцина*.

#### **3 клас:**

**Поезія** (вірші сюжетні, пейзажні, гумористичні, фантастичні; акровірші, вірші-загадки, вірші-скоромовки). Тарас Шевченко, Леся Українка, Грицько Бойко, Дмитро Білоус, Микола Вінграновський, Платон Воронько, *Василь Голобородько*, Наталя Забіла, *Іван Андрусяк*, Ігор Калинець, Анатолій Качан, Ліна Костенко, Володимир Коломієць, Тамара Коломієць, Анатолій Костецький, Андрій Малишко, Андрій М'ястківський, Олександр Олесь, Петро Осадчук, Дмитро Павличко, Марійка Підгірянка, Олена Пчілка, *Оксана Луцевська*, *Михайло Григорів*, Вадим Скомаровський, Ігор Січовик, Іван Світличний, Микола Сингаївський, Володимир Сосюра, Павло Тичина, Ганна Чубач.

**Байки.** Леонід Глібов, *Павло Глазовий*.

**Літературні казки, оповідання, уривки з повістей:** Іван Франко, Леся Українка, *Валентина Вздольська*, Оксана Іваненко, Василь Симоненко, Вадим Скомаровський, Василь Сухомлинський, Олег Буцень, *Леся Воронина*, *Дмитро Кузьменко*, Євген Гуцало, *Сашко Дерманський*, Юрій Збанацький, Галина Вдовиченко, Всеволод Нестайко, *Зірка Мензатюк*, Василь Скуратівський, *Катерина Бабкіна*, Михайло Стельмах, *Лариса Денисенко*, Григійр Тютюнник, Микола Трублаїні, Дмитро Чередниченко, Василь Чухліб, Леонід Шиян.

**П'єси.** Олександр Олесь, Леся Мовчун.

**Науково-художні твори.** Оксана Іваненко, Олександр Копиленко, Юрій Старостенко, Алла Коваль, *Оксана Караванська*.

**4 клас:**

**Поезія.** Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Дмитро Білоус, Іван Драч, Ірина Жиленко, Любов Забашта, Ліна Костенко, Анатолій Костецький, *Олеся Мамчич*, Володимир Лучук, *Іван Малкович*, Дмитро Павличко, *Оксана Сенатович*, Василь Симоненко, *Ганна Черінь*.

**Байки.** Леонід Глібов, *Євген Гребінка*, *Павло Глазовий*.

**Літературні казки, оповідання, легенди, уривки з повістей, повістей-казок.** Михайло Коцюбинський, Марко Вовчок, Борис Грінченко, Остап Вишня, Олександр Довженко, Олесь Гончар, Олесь Донченко, *Анатолій Григорук*, Всеволод Нестайко, Іван Сенченко, Михайло Слабошпицький, Василь Сухомлинський, Григійр Тютюнник, *Марія Чумарна*, Василь Чухліб, Сашко Дерманський, *Леся Воронина*, *Михайло Чабанівський*, *Оксана Іваненко*, *Саша Кочубей*, *Галина Ткачук*, *Мар'яна Прохасько*, *Тарас Прохасько*, *Ірен Роздобудько*.

**П'єси.** *Іван Андрусяк*, *Неля Шейко-Медведева*.

**Науково-художні.** Антін Лотоцький, Василь Скуратівський, Алла Коваль, Паола Утевська, Анатолій Давидов, *Юлія Смаль*.

Таким чином, ми бачимо, що до програми з літературного читання введено близько 40 нових авторів (це 35 %), які відбиралися ініціативною групою за принципом подолання надмірної архаїзації програми, вилучення застарілих за змістом та художньою мовою текстів. З-поміж нововведених – українські письменники, які активно пишуть і публікуються сьогодні: Галина Ткачук, Григорій Фалькович, Оксана Луцевська, Василь Голобородько, Тетяна Стус, Іван Андрусяк, Галина Малик, Тарас та Мар'яна Прохаськи, Катерина Бабкіна та інші.

**Вилучено з програми початкової школи твори** Степана Жупанина, Миколи Вінграновського (2 клас), Івана Сенченка, Катерини Перелісної, Миколи Вороного, Олександра Копиленка, Панаса Мирного, Юрія Ярмаши, Валентина Бичка, Анатолія Дімарова, Богдана Чалого, Миколи Гоголя, Віктора Близнеця, Марії Пригари, Максима Рильського, Володимира Рутківського та ін. Необхідно

наголосити на основному критерії відбору персоналій – народжений *до* чи *після* Другої світової війни. Ініціативна група укладачів програми вважає перших представниками радянського «мейнстріму», й апелює до часової віддаленості їхніх текстів від сучасних дітей, що ускладнює рецепцію твору.

Іванна Коберник, радник міністра освіти і науки України, керівник спільного проекту МОН і соціальної платформи EdEra з оновлення навчальних програм зазначає: «Якщо ви візьмете канонічні підручники чи збірники для позакласного читання, то вони на сімдесят-вісімдесят, а інколи й дев'яносто відсотків складаються з пейзажно-сільських творів: стежка, ліс, степ, поле, річка... Вони переповнені незрозумілою дітям лексикою, яка, у принципі, і не знадобиться їм у подальшому житті. Різноманітними кептариками, валянками, мірами довжини, особливостями сільського побуту ХІХ століття. Звичайно, ця українознавча складова повинна бути в літературі, але вона в жодному разі не повинна бути домінантною. Деякі академіки вважають, що діти мають читати виключно таку стерильну, правильну мову в дусі Нечуя-Левицького. Ми високо цінуємо цього класика, але нею вже не розмовляють. Важливо навчити дітей розмовляти сучасною мовою, спілкуватися нею. Щоб українська мова не асоціювалася лише з давно померлими людьми» [3].

Дискусійним наразі постає факт наявності в читанках для початкової школи «незрозумілої дітям лексики», як і закиди чиновниці щодо навчання дітей «стерильної, правильної мови», що суперечать новозатвердженій програмі з української мови, в якій наголошується на необхідності нарощування словникового запасу учнів, збагачення їхнього мовлення різними граматичними формами, розвитку вміння користуватися мовними засобами відповідно до норм літературної мови (орфоепічних, лексичних, граматичних) [4, с. 7]. Хто як не письменник має бути носієм високоорганізованої літературної мови, до вільного володіння якою прагне кожна освічена людина?!

Такі «революційні» зміни викликали широку дискусію в суспільстві, що нині активно точиться на газетних шпальтах, в соцмережах, у вишах і середніх навчальних закладах. Ось лише кілька міркувань на підтвердження цього:

Олена Лук'янчук: Дякую всім небайдужим за титанічну працю! Дякую не тільки як мама школярика (бо з більшістю творів сучасних авторів він вже знайомий), дякую за тих дітей, для яких можливість знайомитись з сучасними авторами і читати їх випадає тільки на уроках літературного читання. Це чудовий шанс заохотити їх, запалити вогник.

Ігор Січовик: На жаль, дехто сприймає реформи приблизно так. Підмели в кімнаті. Стало чисто. Але нічого не змінилося. Реформи готуються роками, а не з приходом нового міністра. Все це самодіяльність. Шкільною наукою мають займатися висококласні фахівці. Не знаю, чи є такі. А упорядкувати збірник – це не реформа. Я їх десятки упорядкував. Реформи – це велика робота. Хто нею займається? Волонтери? Це смішно.

Roksolana Zharkova: Прекрасно! Ура! Нарешті наше МОН реформує літературну освіту! Маємо стільки класних сучасних авторів, що творять у руслі традицій укрдитліт, що «стрибають» над цією традицією, європеїзують і модернізують її, новаторськи шукають яскраві образи і сюжети!

Михайло Наєнко: У Франції протягом тривалого часу в ХХ столітті не пускали в освіту нікого з письменників ХХ-го; логіка була така: треба вивчати

класику, яка закінчилася в ХІХ-му, а ці (з ХХ-го) нехай ще підростуть і стануть колись класиками...

Подібна ситуація (щодо введення сучасних авторів у школу) вже була: у 20-30-х роках вилучали з «Кобзаря» «Нічого кращого немає, Як тая мати молодая» (мовляв, треба привчати дітей до життя в комуністичних притулках, а не пропагувати якусь там домашню матір і т. д), зате в хрестоматіях вільно почувалися «Барабани б'ють, б'ють...», саморобні тексти про «колективне навчання» і т. д. Петро Панч писав тоді: «В літературу (а відповідно й в освіту) рушив малописьменний письменник»... Не передати б тут куті меду... Коли, наприклад, «Ой, не крийся, природо...» Тичини (він же радянський!) замінять публіцистичними (замість художніх) переказами про шкільного бешкетника і т. д. [5].

Факт необхідності реформування освітньої системи в Україні не викликає заперечень. Оновлення змісту навчальних програм для початкової школи, зокрема кола читання, – один із перших і необхідних кроків, зроблений сьогодні, і зроблений він назустріч сучасному школяру з його відмінним від дітей попередніх десятиліть розумінням і сприйманням світу.

Утім, хотілося б поділитися деякими своїми міркуваннями щодо процесу роботи й застосованих методів, аби надалі уникнути прикрих недоліків і непорозумінь, що викликають сьогодні купу претензій з боку фахівців.

Викликає занепокоєння той факт, що для такої важливої справи було обрано літній час і шалені темпи (один місяць). Як відомо, в освітян це час відпусток, і цілком логічно, що переважна більшість фахівців могла не знати про це громадське обговорення. Хто увійшов до складу комісії і наскільки компетентними виявилися ті люди в галузі початкової школи, зокрема літературного читання й дитячої літератури як навчальної дисципліни, що викладається у вишах? Жоден фахівець із Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва (найавторитетніша на сьогодні громадська організація в Україні, до складу якої входять провідні дослідники літератури для дітей, методисти, викладачі вищих навчальних закладів, учителі, письменники) не брав участі в укладанні програми й оновленні кола читання. Наскільки фаховими були рекомендації й побажання дописувачів, які брали участь в обговоренні (рекомендації й побажання могли залишати всі – вчителі, батьки і т.д.)?

На пропозиції учасників дискусії відповіді модератора на платформі ed-era.com були приблизно однакові: *дякуємо, Ваші пропозиції будуть взяті до уваги, надішліть, будь ласка рекомендаційний список творів і т.д.* Зауваження здебільшого стосувалися змісту читанок, в яких, на думку багатьох учасників обговорення, багато архаїчного матеріалу... Звісно, зміст чинних підручників з літературного читання потребував ревізії. Утім, чи варто нехтувати творами Миколи Вінграновського, Віктора Близнеця, Володимира Рутківського, що сьогодні вилучено з програми, та багатьох інших майстрів слова (не увійшли до програми Олесь Бердник, Валерій Шевчук, Ігор Калинець, Олександр Зима, Дмитро Чередниченко, Ярема Гоян, Ганна Чубач й ін.), чий художній рівень належно оцінений не лише пересічними читачами, а й літературознавцями та критиками (численні наукові розвідки, докторські й кандидатські дисертації, літературні премії), на користь «широко відомих у вузькому колі» сучасних авторів **АЖ** у такій кількості?!



У цьому випадку варто вести мову не про **активність** письменників (адже нині ринок художньої літератури часто нагадує світ шоу-бізнесу, де долю автора і його твору вирішує піар-менеджер, спонсор, який вкладає в той чи той проект власні кошти і відповідно прагне на цьому заробити). Ідеться про інше: твір для дитини має не лише бути сучасним (написаний на актуальну сьогодні тему живою «сучасною» мовою), сприяти її соціалізації, нести пізнавальний, розвивальний, інформативний заряд. Найголовніший критерій характеристики творів для дітей, як і літературних творів загалом, – *художність*. Як вища якість літературного твору вона передбачає актуалізацію емоційної сфери читача; дає можливість подивитись на твір для дітей та юнацтва насамперед як на явище *мистецтва*, досягнути його естетичну, духовну цінність, що проявляється в певній текстовій структурі, зовнішній формі твору, його образотворчій і художньо-мовленнєвій майстерності, образності, змістовій сутності твору.

Поза сумнівом, твори Зірки Мензатюк, Галини Малик, Лесі Ворониної, Василя Голобородька, Сашка Дерманського мають гідний художній рівень, відповідають віковим особливостям читача, і їх з'ява в читанках стане приємною очікуваною подією і для дитини, і для вчителя. Утім, до рекомендованого списку потрапили автори творів, художній рівень яких є доволі дискусійним, їхні тексти видавалися маленькими тиражами й невідомі широкій читацькій аудиторії, в Інтернеті інформація про них відсутня (Саша Кочубей, Юлія Смаль, Дмитро Кузьменко, Катерина Бабкіна, Галина Вдовиченко й ін.). Частина рекомендованих авторів пишуть для підлітково-юнацької аудиторії, й незрозумілі мотиви введення їхніх текстів до програми початкової школи. Хотілося б застерегти й від ризику уведення до програм «свіжих» текстів, що побачили світ у 2015, 2016 роках. Кожен твір має пройти перевірку часом: він має бути апробований на певній читацькій аудиторії, мають бути рецензії, відгуки тощо.

На останок хочу навести слова сучасного письменника Івана Андрусика: «В останні роки бачу тенденцію до зменшення питомої ваги літературного в дитячій книжці. <...> Де межа між твором і проектом? Між «живим» і «фаховим»? Як за «добрими намірами» не втратити в дитині здатність сприймати естетичне й відгукуватися на естетичне так, як і слід відгукуватися – душею? <...> Все це конче потребує продумування, проговорювання, аналізу принаймні в професійному середовищі – інакше за гарними, ефектними, ба навіть іноді справді важливими проектами ми загубимо саму літературу, яку дитині жоден проект насправді не замінить» [6]. Сподіваймося, що при відборі конкретних творів (а не прізвищ письменників) для читанок початкової школи, а також оновленні програми з української літератури для середньої школи на нас чекатиме фаховий аналіз і діалог професіоналів.

### Література

1. Як зміниться навчання у початковій школі. Головні ідеї міністра Лілії Гриневич [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tsn.ua/ukrayina/yak-zminitsya-navchannya-u-pochatkoviy-shkoli-golovni-ideyi-ministra-grinevich-666342.html>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 18.08.16.
2. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-09-6pdf.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 28.08.16.

3. Оновлена програма: як і що читатимуть діти в молодших класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chytomo.com/news/onovlena-programa-shho-i-yak-chitatimut-diti-v-molodshix-klasax>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 05.09.16.
4. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 03.09.16.
5. <https://www.facebook.com/t.shcherbachenko?pnref=lhc.friends> Tania Stus c Ivanna Kobernik . – Дата звернення: 04.08.16.
6. 7 запитань письменнику: Іван Андрусяк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chytomo.com/interview/7-zapitan-pismenniku-ivan-andrusyak>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 08.09.16.

*В статье анализируется место литературы для детей и юношества в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений Украины, описываются основные изменения в программе по предмету «Литературное чтение» в начальной школе, которые касаются прежде всего круга детского чтения. Делается акцент на критериях отбора авторов и художественных произведений для изучения в 1 – 4 классах.*

**Ключевые слова:** литература для детей и юношества, круг чтения, литературное чтение, программа начальной школы.

*The place of the literature for children and youth in the educational process of educational institutions of Ukraine is analyzed in the article, the main changes in the syllabus on subject “Literary reading” at primary school are described, which concern, first of all, the sphere of children’s reading. The stress is set on selection criteria of authors and artworks for study in 1 – 4 forms.*

**Key words:** literature for children and youth, sphere of reading, literary reading, syllabus of primary school.

УДК: 821.113.5-31.09:115

*Кохан Р. А.*

### **КОЛИ «РОЗІРВЕТЬСЯ СРІБНА ВЕРВЕЧКА З ГЛАДЕНЬКИМИ ПЕРЛАМИ...»: СИМВОЛ ВІЧНОСТІ У ПОВІСТІ ЮСТЕЙНА ҐОРДЕРА «У ДЗЕРКАЛІ, У ЗАГАДЦІ»**

*Новітній літературознавчий дискурс пропонує широку перспективу наукового дослідження. Зокрема, вдячним для аналізу матеріалом видаються твори сучасних зарубіжних письменників. Ця розвідка присвячена проблемно-критичному аналізу повісті норвезького письменника Юстейна Гордера. Твір, написаний для дорослої читацької аудиторії, головним героєм якого постає важкохвора дитина, трагічно актуалізує життєво значимі категорії, ключовою з яких є категорія вічності. Символіка поза / понадземного існування насичує літературний твір емоційними максимами, котрі започатковують інтенційно зумовлене / передбачене автором читацьке сприймання. Моделювання автором художнього світу, що знаменує суміжність земного та небесного життя, а також рецептивна модель прочитання твору становлять основу представленого у цій статті аналізу.*

**Ключові слова:** дитина, дитинство, вічність, екзистенція, інтенція, літературне комунікування.

*«Я уже давно не стою на чужому узбережжі  
Егейського моря.  
А хвилі й далі продовжують битися об берег,  
перекочуючи рінь. І так цілу вічність» [1, с. 16].*

Літературний процес якнайкраще віддзеркалює динамічний розвиток суспільства, особливо у контексті «нової ери, що починається, робить наш час найцікавішим, бо маємо змогу пожинати плоди науки за попередні дві тисячі років. Вік відкриттів у науці завершується, йому на зміну приходить Вік опанування» [див.: 3, с. 19]. Літературознавчий дискурс, як відомо, центрує увагу навколо конкретної проблеми в межах літературного напряму, теорії, методології, творчості автора чи іншої дослідницької парадигми.

Художній твір як з феноменологічної, так і з рецептивної перспективи постає багатоплановою множиною мистецьких рішень. «Закодування» як семантичне втілення авторської інтенції та поступове смислове «розкодування» започатковують особливу форму творчого комунікування автора з читачем за посередництва художнього світу та героїв твору. Осягнення літературного твору з точки зору читачького сприйняття тривалий час забезпечує науковий простір перспективним дискурсивним матеріалом. Студії, присвячені методології рецептивної естетики та феноменології, що вважаються вихідною точкою подальшої полеміки (праці Р. Інгардена, Е. Гуссерля, М. Мерло-Понті, К. Ванхаузера, В. Ізера, Г.-Р. Яусса, М. Ігнатенко, Г. Сивоконя та ін.), а також розвідки стосовно комунікативної взаємодії між текстом і читачем (праці М. Бахтіна, У. Еко, М. Зубрицької, О. Червінської, П. Рікера, З. Лановик, Г. Грабовича та ін.), становлять беззаперечне підґрунтя для аналізу постмодерністичних творів з огляду на їх проблемну своєрідність.

Особливо цікавим у контексті взаємодії методологій видається дослідження творів сучасних письменників, котрі, не декларуючи власної письменницької автономії, впевнено «вводять в літературний обіг» взаємозаперечні, на перший погляд, категорії людської екзистенції. Саме з цих міркувань для цього дослідження вибрана повість норвезького письменника Юстейна Гордера «У дзеркалі, у загадці» (1993 р.). Попри літературно-історичну, жанрову та проблемну багатогранність, твори Ю. Гордера не становили центру для зацікавлення літературознавців.

Письменник, філософ, та, передусім, викладач Юстейн Гордер – умілий творець «недитячого світу дитини». Світовий бестселер «Світ Софії. Роман про історію філософії» (1991 р.) задекларував можливість «вмістимості» всієї історії дорослого світу в капсулі дитинства. Роман «Помаранчева дівчинка» (2004 р.) запропонував пережи(ванн)(тт)я історії кохання дорослих дитиною, а роман «Таємничий пасьянс» (1990 р.) показав дитину на життєво важливому шляху пошуку.

Сміливим та суперечливим авторським рішенням вдається вибір головного героя – дитини. Стереотипне уявлення про дитинство як етап на шляху дорослішання ставить (дорослому) читачеві Ю. Гордера питання стосовно передумовки – чи він матиме справу із нереальним або максимально адаптованим сюжетом, адресованим не його поколінню, чи все ж до нього звертатиметься автор. У просторі творів Ю. Гордера слід бути переконаним –

вибір є не випадковим та зумовленим: зображення буденного життя очима дитини «усерйознює» авторські міркування, надає їм особливої відповідальності. Водночас, устами дитини письменник здатен порушити ті найважливіші питання, страх перед якими є рисою дорослості. Окрім того, кожна дитина-герой Ю. Гордера переживає трагедію, що, своєю чергою, надає твору «недитячого» драматизму.

Повість «У дзеркалі, у загадці» відчиняє перед читачем двері у маленький (як екзистенційно, так і просторово) світ смертельно хворої Сесілії Скубтю напередодні Різдва. Дівчинка знає, що її стан щодня погіршується, а сумні очі терплячої мами та мовчазна безпорадність балакучого дідуся підтверджують це. Все ж свято відбудеться, нехай і трошки інакше: *«Цього Різдва Сесілія не зможе вийти на сходи, аби послухати святковий передзвін»* [1, с. 9], зате це Різдво для неї точно наступить, бо вона вже відчуває зі своєї кімнати *«невловимі пахощі чогось казкового та заворожливого. Це був сам різдвяний настрій»* [1, с. 7]. Кімната стала для важкохворої дівчинки не в'язницею, звідки вона ніколи не вийде, а дверима у ВІЧНІСТЬ. Знайома червона лампа на стелі, «білі фіранки з блакитними незабудками» на 27 кільцях, книжки, журнали «Ілюстрована наука», ляльки, коштовне каміння [див.: 1, с. 8] стали її ПРИТУЛКОМ. А ще був китайський записник: *«Це був маленький обтягнутий тканиною записничок, якого їй у лікарні подарував лікар. Коли вона підносила щоденник до світла, то чорні, червоні й зелені шовкові нитки починали мерехтіти»* [1, с. 8]. Він став ДОМОМ для її думок: *«Вона дала собі обітницю ніколи не викреслювати уже написане: кожнісіньке слово повинно зберегтися аж до судного дня»* [1, с. 9]. Усвідомлення вкрай поганого стану здоров'я не здатне змусити дитину перестати мріяти: вона дуже чекає на лижі та санчата під різдвяною ялинкою. Вони їй потрібні для зимових канікул, і жодні переконання рідних не мають значення. Свята віра, що, маючи лижі, вона стане та піде, змушує знесилена Сесілія усміхнутися, а незламне вміння радіти (бо ж краще лежати вдома біля рідних, ніж в лікарні) роздуває вогник на її свічці.

Приречена на важкі будні в ліжку Сесілія задається серйозними запитаннями та роздумами про життя, людину, її непостійність та невпевненість, що завтра настане: *«Можливо, нам стає сумно, дивлячись на красу, бо знаємо, що вона не вічна. А інколи сміємося з потворною, розуміючи, що це тільки витівка. Клоуни потішні, хоча й жахливо потворні. Коли у гримерній вони скидають із себе маски, то стають гарними. Тому клоуни такі сумні й нещасливі щоразу, коли заходять у свій цирковий вагончик, грюкнувши за собою дверима»* [1, с. 16]. Фізична слабкість надавала особливої ясності та чіткості думкам дівчинки, а все побачене чи почуте вона відчуває дуже гостро. Очевидно, хвороба загартовує не тільки дорослих, а й дітей: одного разу, побачивши через вікно веселого поштаря на велосипеді, який радісно махав їй рукою, Сесілія заплакала – поштар впав: *«Поштар на велосипеді на засніженій дорозі був наче втіленням самого сенсу життя»* [1, с. 11]. Діти не люблять падати, а ще вони дуже не хочуть і боятися помирати.

Новим витком історії занадто короткого життя Сесілії стала раптова поява у її кімнаті дивної істоти: *«Він – або вона – був босоногий і одягнений у білу льолю <...> Хто це – хлопчик чи дівчинка? <...> Вона вирішила, що, мабуть, хлопчик, хоча могло бути й навпаки»* [1, с. 22]. Несподіваний гість, який назвався Аріелем, декілька разів перепитує спантеличену Сесілію, як їй спалося. Страх та

захоплення дівчинки з'єдналися у клубок цікавості: як ця істота сюди потрапила? Навіщо? Що має на увазі, кажучи, що вони все знають про людей? Мабуть, готовність дівчинки заглянути глибше, ніж здатне людське око, щира дитячість її душі та гострота розуму привели «задзеркальне» створіння саме до неї: *«Коли вона була меншою, то часто стояла у лазничці перед дзеркалом і уявляла, як з його іншого боку існує свій окремішній світ. Часом її охоплював страх, що потойбічні мешканці можуть бачити її крізь скло і підглядати за нею, коли вона отак викаблучується перед своїм відображенням»* [1, с. 23]. Балакуче хлопчечя без жодного волоска на голові продовжувало баламкати ногами та дивувати Сесілію: вона не розуміє, хто такі «ми» і «ви», що значить смакувати словами, як замкнені вікна і двері не є перешкодою, аби зайти в дім, а ще – як ця маленька дитинка могла доглядати Сесіліного дідуса багато років тому, коли він також хворів у цій кімнаті. Багато наполегливих запитань маленької господині привели співрозмовників до хоча б якогось порозуміння: до неї завітав ангел, щоб «укласти угоду» – Аріель розповість Сесілії небесні таємниці, а вона йому, натомість, пояснить, як воно – бути людиною.

В різних іпостасях видається Аріель Сесілії: він і *«дух з лампи, який виконує всі бажання»* [див.: 1, с. 69], і *«Божжа дитина»* [див.: 1, с. 27], і позачасова субстанція [див.: 1, с. 46], проте знаменник залишається спільним: *«Сподіваюся, ви приходите в гості не лише тоді, коли справи зовсім кепські. Нічого безглуздішого мені ще не доводилося чути»* [1, с. 56].

Очевидно, не випадково ангел вибрав своїм «екскурсоводом серед людей» маленьку Скубтю: попри свій юний вік дівчинка здатна серйозно розмірковувати, а притаманна дітям мрійливість та вміння дивуватися відкриє її серце назустріч неземному.

Спілкування представників двох світів – земного й небесного – з першої хвилини та першого слова побудоване на довірі – Аріель не може / не хоче / не буде доводити Сесілії, чи існує він насправді: *«Саме в цю гру ми гратися не будемо. Уяви собі, що я не зовсім упевнений, чи ти – це справді ти. У такому разі неможливо буде довести, хто з нас двох має рацію»* [1, с. 27]. Незабаром дівчинка виявить, що вона й сама не хоче сумніватися, не довіряти чи переконуватися стосовно сутності Аріеля – їй достатньо того, що він з'явився саме зараз, коли їй так потрібен був друг. З «янголятком» (*«Ти ж не дорослий ангел, – пояснила вона. – Тому – янголятко»* [1, с. 28]) Сесілія може беззастережно обговорити все, що її турбує, на відміну від дорослих рідних, які «нестандартні» запитання вважають маренням. А позаяк питання, які цікавлять дівчинку, стосуються вічних проблем, вони є цілком у «компетенції» гостя. Поступово Сесілія погодиться з ангелом, що коротке перебування у земному світі, в будь-якому разі, поступається вічності в небі поміж таких, як Аріель: *«Дорослі, зазвичай, так пригріваються і затишно вмоцнюються у цьому світлі, що все Боже творіння сприймають за даність <...> Оце й дивно, бо ж перебувають вони у ньому лише з коротким візитом»* [1, с. 34]. Проте, час, призначений людині для перебування ТУТ і ЗАРАЗ вартує хоча б спроби недаремного його проведення: *«А ми ж, Сесіліє, говоримо про світ! Так, ніби світ уже сам собою не є сенсацією! Можливо, небесна канцелярія мала би вмістити анонс у найбільшій газеті: «Важливе повідомлення усім мешканцям світу! Це не просто чутки: СВІТ ІСНУЄ В ЦЮ МИТЬ!»* [1, с. 34]. Нездатність дивуватися та радіти знецінює світ з ангельської перспективи – Сесілія погоджується з цим, вона спостерігає, як люди, насамперед, дорослі, марнують

цінний подарований їм час життя на зовсім непотрібні та не вартісні речі, справи. На відміну від них, їй присуджено менше часу тут, на землі, проте вона використовує його по-справжньому – головним доказом цього є присутність біля її ліжка ангела Аріеля.

Видається, що завданням ангела є нагадати Сесілії, як вона *«стояла перед дзеркалом і дивилася собі у вічі»*, і при цьому бачила себе *«криницею, і такою глибокою, що не може побачити в ній дна»* [див.: 1, с. 44]. Аріель ніби з'явився, аби підтвердити, що Сесілія живе, змінюється, вона є цінним Божим дитям: *«Увесь витвір Творця, звичайно, загадка, – прорік Аріель. – Та найдивнішим є те, що там чи сям у цій великій загадці знайдуться живі істоти, які самих себе сприймають теж, як загадку»* [1, с. 44]. Багато спільного виявили дівчинка та ангел, а маленький з вигляду хлопчик зумів стати для хворої Сесілії не просто другом, а вчителем, опорою, *«стежкою вперед»*. Дівчинка знала, що прийде час і поряд з нею не буде мами, тата, братика Лассе, бабусі з дідусем та подруги Маріанни – буде Аріель. Він проведе її світлою стежкою та представить своїм братам як одну з них.

Все ж наразі Аріель у гостях Сесілії і вони мають домовленість: розкрити один одному таємниці. Дискутуючи про земне життя оченятами Аріеля та про небесне існування очима Сесілії, дівчинка зрозуміла, що ангелам також доступне далеко не все, чого вони б хотіли: Аріель не знає, як це бути з плоті та крові, дорослішати, споживати їжу, мерзнути, відчувати приємність *«аж до болю»* [див.: 1, с. 64], бачити сни, а, особливо, солодкі. Виявляється, Сесілії випала неймовірна лотерея: вона Є, а колись БУЛА людиною, а незабаром знатиме, як бути ангелом. Велика місія випала зараз на її честь – стати містком між світами, між реальністю та над-реальністю, між ЗАРАЗ і ЗАВЖДИ.

Дружба дівчинки та ангелика зробила неможливе: підняла прикуту до ліжка дитину, щоб вона побачила різдвяну ялинку, вивела на прогулянку рідним містечком, щоб Сесілія впевнилася – Різдво настало, все сталося, як завжди.

Багато вічних істин зуміла опанувати дівчинка завдяки новому другові: тепер вона знає ціну земного життя (*«Небо відображається в землі, як в дзеркалі»* [1, с. 108]) та життя взагалі (*«Усе Боже творіння – дзеркало, а Всесвіт – загадка»* [1, с. 108]), знає, що Сонце є *«дзеркалом, що позичає сяйво в Бога»* [див.: 1, с. 118]. Змішані почуття переповнюють серце Сесілії: вона сумує і сердиться, що не житиме вічно, проте, напевно, вибрала б вічний сон, а не життя.

Майже місяць відвідував Аріель Сесілію, але завжди був поруч. Він не покине її, не залишить наодинці з пожираючою несправедливістю, не дозволить думати про біль та слабкість, бо він – її ангел, її Аріель і тільки він зробить Сесілію *«Одіновим вороном»* [див.: 1, с. 156], ким є і сам.

Повість Юстейна Гордера *«У дзеркалі, у загадці»* привідкриває сторінку екзистенційних пошуків у літературознавстві. Проблематика вічності, особливо втілена у творі про дитину, набуває глибокого феноменологічного сенсу та рецептивного статусу. Про це свідчить, зокрема, назва твору – дзеркало у свідомості людини є *«воротами вглиб»*, а загадка безпосередньо пов'язана із буттєвою категорією.

Власне позиціонування літературного твору як невичерпного джерела інтерпретаційних рішень вводить постать читача у контекст наукового дослідження. Важлива участь читача у літературній комунікації полягає у його творчій місії, бо ж він *«примушує текст виявити потенційну множинність*

взаємозв'язків. Ці взаємозв'язки суть продукт обробки текстової сировини читацьким розумом, але не є текстом як таким, адже він утримує всього лиш речення, ствердження, інформацію і под. <...> Зрозуміло, що ця взаємодія не відбувається в самому тексті та виникає лише в процесі читання <...> В ході цього процесу виявляється те, що не виявлене в тексті, однак становить собою його "інтенцію"» (пер. з рос. – наш. – Р.К.) [4, с. 32–33]. Таким чином, глибока смислова наповненість літературного твору набуває цінності за умови свого втілення, чим є прочитання та сприймання реципієнтом. «Запуск» твору в життя є складним процесом взаємодії творця-автора та упривілейованого ним колеги-читача. Як зазначає М.Зубрицька, без читача «як кінцевого пункту призначення художньої інформації, не мислиме мистецтво слова» [2, с. 13–14].

### Література

1. Гордер Ю. У дзеркалі, у загадці / Юстейн Гордер. – Львів : Літопис, 1998. – 157 с.
2. Зубрицька М. Homo legens : читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів: „Літопис”, 2004. – 352 с.
3. Кайку М. Візії : як наука змінить XXI сторіччя / Мічіо Кайку / Переклала з англ. Анжела Кам'янець – Львів : Літопис, 2004. – 544 с.
4. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах / Умберто Эко. М. : Симпозиум, 2002. – 288 с.

*Новейший литературоведческий дискурс предлагает широкую перспективу научного исследования. В частности, благодарным для анализа материалом представляются произведения современных зарубежных писателей. Эта статья посвящена проблемно-критическому анализу повести норвежского писателя Юстейна Гордера. Произведение, написанное для взрослой читательской аудитории, главным героем которого является тяжелобольной ребенка, трагически актуализирует жизненно значимые категории, ключевой из которых является вечности. Символика вне / надземного существования насыщает литературное произведение эмоциональными максимумами, которые начинают интенционно обусловленное / предвиденное автором читательское восприятие. Моделирование автором художественного мира, который обозначает смежность земной и небесной жизни, а также рецептивная модель прочтения произведения составляют основу представленного в этой статье анализа.*

**Ключевые слова:** ребенок, детство, вечность, экзистенция, интенция, литературная коммуникация.

*The newest literary discourse offers a broad perspective of scientific research. In particular, works by contemporary foreign writers constitute the grateful and productive material for analysis. This research is devoted to the problem and critical analysis of the short novel by the Norwegian writer Jostein Gaarder. The work, written for the adult audience, features the protagonist represented by a seriously ill child, and tragically foregrounds the vitally important categories, the key of which is the category of eternity. The symbols of extra / superterrestrial existence imbue the literary work with emotional maxims which launch the reader's perception that is intentionally preconditioned / provided by the author. Author's modelling of the artistic world, marking the contiguity of earthly and heavenly life, as well as receptive model of reading the literary work, forms the basis for the analysis presented in this article.*

**Keywords:** child, childhood, eternity, existence, intention, literary communication.

## СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА ЯК ПРОСТІР (НЕ)(ПРО)(ДО)ЧИТАННЯ В МЕТОДИЧНОМУ ДИСКУРСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

*Для сучасної школи актуальною та достатньо гострою залишається проблема гармонізації стосунків у діалозі «вчитель – учень», а також у значно ширшому пізнавальному ланцюгу «вчитель – навчальний предмет – учень». Світова література має особливий статус у колі шкільних дисциплін саме завдяки її надзвичайно глибокому онтологічному потенціалу та можливості трансформувати навчальну комунікацію у продуктивне особистісне спілкування.*

**Ключові слова:** феномен літератури, пізнавальний діалог, методичний дискурс, рецепція, інтерпретація.

У новочасному гуманітарно-літературознавчому дискурсі (значно завдяки вдумливим та уважним дослідникам) здобулася на неабияке поширення метафорична характеристика літератури, концептуально вивершена Марією Зубрицькою: «Література – це розповідь: про дійсність – водночас реальну та ірреальну; про світ – без початку і кінця; про час – водночас обмежений та необмежений; про культуру – водночас єдину і розмаїту, цілісну і мозаїчну; про людське життя – водночас кінчене і безкінчене; про людину – неповторну і мінливу, загублену у візерункові своїх ідентичностей, у поліфонічному звучанні дійсності, світу, культури» [2, с. 293]. Мисленневий рух асоціативним шляхом – від дійсності, через світ, час, культуру, людське життя, людину – конче приводить до потреби/необхідності розміркувати про один із важливих антропологічно-культурологічних аспектів феномену літератури, а саме – про її місце у просторі навчання, виховання, розвитку дітей (зосібна, школярів).

Проблематика літератури в полілозі з дитиною (у всіх можливих варіантах реконструкції та калейдоскопічного «струшування» розмаїтих діалогів) неодноразово ставала центром наукових розмислів. Починаючи від теоретико-філософських пошуків сенсу дитинства (Л. Виготський, Л. Демоз, Д. Ельконін, І. Кон, К. Леві-Стросс, М. Мід, Ж. Піаже, Е. Тайлор, Дж. Фрезер, З. Фройд та ін.) та вивчення його психолого-педагогічних проєкцій (Т. Алієва, В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, З. Борисова, Н. Гавриш, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Кудрявцев, В. Кузьменко, А. Мудрик, В. Мухіна, С. Стельмах, Т. Троженко, Л. Українець), продовжуючись у поширеному дослідженні аспектів онтологічної парадигми дитинства (О. Кислов, Л. Нефьодова, М. Ноготкова, Т. Попкова, Л. Сандакова), його публіцистичного та літературно-художнього окреслення (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Кульчицький, В. Липинський, А. Макаренко, Олена Пчілка, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко), панорама дослідження кореляції дитина – література збагатилася напрацюваннями у ділянці максимально звуженого проблемно-ціннісного кола: увага зосередилася у предметному аналізі літератури для (про) дітей (Д. Білецький, І. Вавілова, У. Гнідець, К. Зайцева, М. Ісакова, Т. Качак, Л. Кіліченко, В. Кизилова, Л. Круль, В. Неділько, О. Папуша, В. Плахтій, Г. Саган, Б. Салюк, М. Славова, Р. Стаднійчук, Ю. Ступак, О. Тараненко, Б. Чайковський, Б. Шалагінов та ін.).

На окрему увагу, як видається, заслуговує досить важлива та смисловивичерпна проблема: література у школі, а вужче – світова література у



загальноосвітній школі. Особливо актуальною ця проблема стає відтепер, позаяк розпочинається впровадження кардинальних змін у змісті та методичній концептуалізації фундаментальних для формування метанавику читання дисциплінах (на зразок літературного читання у 2–4 класах, що з 1 вересня 2016 року входить у новий методично-креативний поворот).

### **Простір (не)читання**

Ймовірно, слід погодитися із зауваженням, що «у ХХ сторіччі метафору літератури як дзеркала <...> замінила метафора літератури як “вікна”, до якої найчастіше вдавалися феноменологи, герменевти, семіотики та постструктуралісти» [2, с. 39]. Зміна метафор може стати кроком на шляху пошуку відповіді на запитання: чому сучасний школяр не читає? Власне саме питання вже вийшло за рамки дискусійності, ставши доконаним фактом у пізнавально-розвивальному дискурсі. Визнання факту (не)читання складовою новочасного антропологічного контексту ніяк не може бути сприйнятим, виведеним на рівень «нормальності», «повсякденності» чи «буттєвості». Його визнання є найпершою спонукою замислитися, зосередитися і віднайти спосіб трансформації назворот. Свого часу, впроваджуючи в науковий обіг поняття домінанти, Б. Ухтомський зауважив: «Ось так принцип домінанти в соціальному аспекті перетворюється в закон заслуженого співрозмовника. Якщо зустрічна людина для тебе погана, то ти заслужив її собі поганою, – для інших вона може була і є хорошою! І ти сам винен у тому, що людина повернулася до тебе поганими сторонами» (тут і далі переклад з рос. наш – Л.М.-Б.) [7, с. 367]. Можливо, екстраполяція такого підходу допоможе зрозуміти, чому, власне, дитина-школяр не читає. Вочевидь, література, що тяжіє до метафори дзеркала, вже не може бути тим естетично ціннісним та інтелектуально вартісним простором, де підліток почуватиметься комфортно й гармонійно. Трансформація навально-пізнавального простору з домінантою на літературі-вікні може подолати межі (не)читання. Новий час потребує нових героїв, нових питань і принципово інших відповідей. Скажімо, Софія Амундсен (дівчинка-підліток, героїня роману Юстейна Гордера «Світ Софії»), в загадковий спосіб отримавши два листи, у кожному з котрих було написано лише одне речення («Хто ти є?» у першому та «Звідки взявся світ?» у другому), розпочала найбільш захопливу мандрівку свого життя – вона стала на початок шляху пізнання (істини, сенсу буття, історії філософії...). Сесілія Скутбю (повість Юстейна Гордера «У дзеркалі, у загадці»), семилітня невиліковно хвора дівчинка завершила в часі Різдва свою земну мандрівку і стала на початок нескінченного шляху пізнання істини. Дев'ятирічний Оскар Шелл (головний герой роману Джонатана Фоера «Страшенно голосно та неймовірно близько») присвятив рік свого життя, аби у власній свідомості подовжити на один рік життя свого батька, котрий зник під час подій 11 вересня, перебуваючи в одній із веж-близнючок. Тринадцятирічний шестикласник Грегуар Дюбоск (повість Анни Гавальди «35 кіло надії»), який був щасливим до трьох років, із натхненням у душі ствердив: «Я ненавиджу школу. Ненавиджу її понад усе на світі. Ні, навіть ще сильніше. Вона зіпсувала мені все життя».

На переконання М.Фуко, «цінність – це дещо, що має позитивну значимість. Вона може бути реально існуючим предметом або метафізичним “загальнобуттєвим” началом, осмисленим та уявним. Як осягнені розумом, цінності відіграють в житті людей роль деяких орієнтирів (маяків). Увійшовши ж в людську реальність, вони становлять радше функцію предметів, ніж їх сутність»

[9, с. 79]. Подальші висновки безпосередньо втілюють серцевинну проблему шкільного (не)читання: «художня творчість (подібно до інших областей людської культури) так чи інакше причетна до світу цінностей (як естетичних, так і інших). Мистецтво орієнтується й орієнтує на них (в кожній культурно-історичній ситуації по-своєму), осягає та висвітлює реальність співвідносно з ними. В наш вік для художньої творчості (як і для культури назагал) виявилися насущними такі цінності (грубо ущемлені в реальності), як свобода і єднання» [9, с. 80]. Тож, вважаємо, що найперший крок до виходу за дуже стійкий бар'єр (не)читання є включення до програми актуальних для онтологічної сутності підлітка текстів. Нинішня складність зумовлена лише першими кроками впровадження нової навчальної програми (2012 року), розумінням специфіки навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої є передусім процес, і лише згодом – результат. Головне завдання школи (принагідно) – вчити, а не навчити. Так само, головне завдання «Зарубіжної літератури» як навчальної дисципліни вбачаємо у максимально емоційному, максимально напруженому читанні, від котрого надалі у потрібний момент відбрунькуються, а згодом – розквітнуть цінності читання=сприймання → читання=розуміння → читання=інтерпретації тощо.

Історія сучасного шкільного курсу «Зарубіжна література» розпочалася переліком художніх текстів, котрі належало опрацювати впродовж навчального року (1992–1993). На момент ознайомлення із цим переліком учителі (ще вчора, здебільшого, російські філологи) мали до слугування лише власне натхнення, помножене на досвід і любов до дітей, своїх учнів. Самоусвідомлення результату першочергово мотивувалося відповідальністю, що поступово трансформувалася у взаємопов'язаний діалог: учитель мав своїм обов'язком створити сприятливе емоційно-естетичне середовище, учні за посередництва художнього тексту виростили у власній самооцінці, повертаючи вчителю особисту вдячність за кожне нове відкриття себе. Виконуючи перші навчальні програми, п'ятикласники писали листи Скруджеві і давали йому (без)цінні поради, як змінитися, аби стати доброю людиною, шестикласники самостійно обирали з переліку текстів «Володаря мух» і переймалися духом протистояння найгіршому в людській природі, семикласники гостро дискутували про моральний вибір Тараса Бульби, восьмикласники засновували шкільний літературно-критичний альманах, де дитячі тексти розташовувалися в гармонійному сусідстві з глибоким самостійним аналізом літературної класики. У цей період – заснування ідеї світової літератури як невід'ємної і необхідної складової середньої освіти – проблеми читання/не читання не існувало ані у методичній теорії, ані у щоденній практиці вчителювання. Відсутність підручників, хрестоматій, навчально-методичних посібників, опорних схем, практичних рекомендацій та готових розробок уроків – ніщо не могло спинити потягу школярів до книги. Гортання учительського записника-щоденника лише підтверджує висновок, що спільна натхненна праця, помножена на енергетику художнього слова й бажання вчителя розбудити найкраще в душі учня, може принести неймовірні плоди.

### **Простір (про)читання**

Чи варто дискутувати, що «діалог – це життя. Більше того: діалог – це запорука відродження і обітниця воскресіння. Діалог – це, мабуть, єдина надія для оновленого людства. Це якийсь новий Діоніс» [5, с. 187]? Світова література у контексті загальної шкільної освіти впевнено посіла одне із чільних, ключових місць. Звичайна класна кімната ставала щоразу чимось іншим, сповнюючись

іншим змістом, населяючись іншими персонажами, викликаючи інші емоції та враження. Художній текст репрезентує власний часопростір, водночас втягуючи у нього всіх причетних. (Про)читання літературного твору відбувається через диференціацію особливо організованого рецептивного горизонту. Основний масив навчальної програми традиційно зосереджений у високій літературній класиці, отож значно віддаленій від світорозуміння та світосприймання сучасного школяра. Водночас варто зазначити, що не менш віддалена вона і від методичної спромоги сучасного вчителя, котрий з цілої низки причин (як об'єктивних, пов'язаних із перманентними освітніми реформами впродовж останніх 25-ти років, так і суб'єктивних, першою серед яких є надзвичайно низький фаховий рівень молодого покоління вчителів) не може (не вміє, не хоче, не здатний) здійснити кульмінаційний етап літературного навчання – прочитання художнього тексту, що зорієнтоване на цілісне пізнання змісту і глибинне осягнення смислу(-ів).

Сприймання сучасної літератури принципово відрізняється від сприймання літературної класики, до того ж селективно відібраної з різних, часто ментально незрозумілих та невідомих культур. Певна атмосфера епохи сприяє якщо не спільності світогляду, то бодай окресленню деяких паралелей у поглядах на одні і ті ж явища та ситуації. З наростанням значного інтервалу формується вже інший тип читача – той, що моделюється знанням про його приналежність до конкретного історичного періоду. Цей читач «має цілком гіпотетичні обриси, він втрачає персональну зацікавленість у толеруванні особистості автора і намагається перебрати першість у реалізації рецептивного діалогу на себе. Матриця тексту стає полем експерименту для пошуку самого себе, читач кореспондує ряд запитань не автору, не вихідному смислу твору, а власним очікуванням від нього» [8, с. 54]. Очевидно, що «багато питань виникає у зв'язку із читанням, і всі вони впираються в головну проблему – співвідношення свободи і примусовості» [4, с. 172]. Саме критерій часової віддаленості фрагментує рецепцію художнього тексту в процесі вивчення літератури у школі. Підліток не готовий пізнавати онтологічні глибини знакових для світової культури текстів. Розуміння цієї проблеми дає вчителю «методичну підказку», яким чином найкраще адаптувати програмовий твір для конкретної вікової групи, для ще більш конкретного її формату – певного класу (як відомо, на одній паралелі цілком гармонійно співіснують кардинально різні мікросередовища учнів), якими прийомами забезпечити його сприймання, розуміння, інтерпретацію (чи деякі аспекти інтерпретації). Вчитель літератури повинен забезпечити учнівській аудиторії можливість здійснитися у форматі (про)читання: воно стає «радіше активним, ніж пасивним», читач набуває набагато більше ознак «комплексу індивідуальних реакцій», аніж позиціонує себе частиною «актуалізації колективної компетенції». У класі життя твору триває, розгортання естетично значимої інформації набуває значно більшої рецепційної площі: «із позірним розширенням читацької свободи синхронно посилюється залежність читача від авторської інтенції: чим далі від біографічного автора, тим більше затіненою є авторська настанова, а тому ускладнюється шлях до вихідного сенсу твору» [8, с. 54].

Завдяки (про)читанню літературний твір стає смисловим центром своєрідного полілогу, адже «щоб здійснитися, літературний текст потребує читацької уяви» [3, с. 352]. Здійснивши естетичну комунікацію, художній світ пропонує новий етап

зближення, адже синтезує перше і теперішнє прочитання твору, додає реакцію на нього, а також весь простір здобутого і примноженого цим світом значення. Варто погодитися, що «феномен художньої творчості виявляє себе у феномені художнього твору, який є найяскравішим опосередкованим свідченням про людину в її онтологічному вимірі» [1, с. 7]. Складність прочитання літературного твору зумовлюється потребою приєднатися до неосяжного буттєвого простору. Дитина-підліток перебуває у гормональному дисбалансі та болісно шукає себе. Матриця смислових кодів-ключів, котрі подає художній текст, не завжди накладається на благодатний ґрунт, інколи вступає у суперечність, інколи – у глибокий конфлікт. Отож, простір (про)читання також транспонується винятково у відповідальність і фаховість учителя.

### **Простір (до)читання / до читання**

За образною характеристикою М. Зубрицької, «читач отримав почесне запрошення на свято великої творчої гри, де він мав пройти всі випробування, опанувати текстуальний безлад та розокремленість його елементів і тим реконструювати мозаїчну текстуальну цілісність на підставі окремих сигналів та “слідів” органічної єдності» [2, с. 32]. Особливий феномен – початок емоційно-естетично вартісного «свята великої творчої гри» – пов'язується зі з'ясуванням тих ключових передумов, завдяки яким передача досвіду поступово вилучає з обігу категорію Іншого або, радше, Чужого. Перше (візуальне) знайомство з текстом відбувається в емоційній сфері людського характеру, викликає певні, часто мимовільні, асоціації, і згодом сприяє створенню (чи створює) враження. Ефект враження має яскраво виражений індивідуалізований характер, він однаково пов'язаний з інтелектуальною компетентністю читача і з його психологічною готовністю зануритися у царину відчуттів іншої людини. Успішна методика викладання світової літератури може вирости лише з відкритості до пізнання нового, передусім, з осягнення внутрішньої сутності сторонньої особи (якою в символічний спосіб є цілий «ансамбль кодів», що складається з авторів, текстів, учнівських облич), а далі «обростає» онтологічними чинниками для здійснення успішної літературної комунікації. (Про)читання ідеально здійснюється у вчитуванні в текст, що поступово асимілює уяву читача у зображений чи виражений простір авторського життєвого (чи емоційного) досвіду. Завдяки зусиллям учителя перипетійна складова твору сприймається частиною умовно-реального світу, при цьому фікційність його осмислена, однак дійсність – бажана, а тому відчута. Цілком погоджуємося, що «межі книжки ніколи не є чіткими, детально виписаними: поза простором, окресленим назвою, першими реченнями – і останньою крапкою, поза її внутрішнього конфігурацією та формою, яка її автономізує, міститься в системі посилянь до інших книжок, до інших текстів, до інших речень – є одним із вузлів усієї мережі» [6, с. 141]. Простір до читання – своєрідний лабіринт трансформації питань і відповіді, що стають питаннями і очікують нової відповіді. Цей простір невичерпний, виходу з цього лабіринту немає. Таким чином, світова література як предмет вивчення розростається у значеннях, смислах і рецептивно-інтерпретаційних координатах: вона стає осердям переживань, закутком для емоцій, майданчиком для дискусій. Метанавик читання зрештою трансформується у метанавик мислення та самоаналізу, акцентований нині компетентнісний підхід і центрування фокусу уваги на людині, маючи на увазі особистість учня, потребує критичного сприймання, ситуативного вирішення й розщеплення фокусу на особистісний

характер діалогу навчання, де центром Всесвіту все-таки є вчитель, яким (за Іваном Франком) «світ стоїть».

### Література

1. Астрахан Н. Буття літературного твору : Аналітичне та інтерпретаційне моделювання : [Монографія] / Н. Астрахан. – К. : Академвидав, 2014. – 432 с.
2. Зубрицька М. Номо legens : читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.
3. Ізер В. Процес читання, феноменологічне наближення / Вольф Ізер // Слово. Знак. Дискурс : [антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 349–368.
4. Компаньон А. Демон теорії / Антуан Компаньон – М. : Изд-во Сабашниковых, 2001. – 307 с.
5. Література. Теорія. Методологія : Пер. з польс. Я. Яковенка / Упор. і наук. ред. Д. Уліцької. – К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – 543 с.
6. Теорія література в Польщі. Антологія текстів. Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. / Упоряд. Б. Бакули ; За заг. ред. В. Моренця ; Пер. з польс. Я. Яковенка. – К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 531 с.
7. Ухтомский А.А. Доминанта / А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448с.
8. Мацевко-Бекерська Л.В. Наративні стратегії малої прози (на матеріалі української літератури кінця ХІХ – початку ХХ століть) : дис. ... доктора філологічних наук : 10.01.06 ; 10.01.01 / Мацевко-Бекерська Лідія Василівна. – К., 2009. – 407 с.
9. Фуко М. Що таке автор? / Мішель Фуко // Слово. Знак. Дискурс : [антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 598–613.

*Для современной школы актуальной и достаточно острой остается проблема гармонизации отношений в диалоге “учитель – ученик”, а также в более широкой познавательной цепочке “учитель – учебный предмет – ученик”. Мировая литература имеет особенный статус в кругу школьных дисциплин именно благодаря ее чрезвычайно глубокому онтологическому потенциалу и возможности трансформировать учебную коммуникацию в продуктивное личностное общение.*

**Ключевые слова:** феномен литературы, познавательный диалог, методичный дискурс, рецепция, интерпретация.

*The problem of harmonization of relationships in the dialogue “teacher – pupil”, as well as in a much broader cognitive chain “teacher – school subject – pupil”, remains relevant and pressing enough for modern school. World literature has a special status in the range of school subjects thanks to its extremely deep ontological potential and possibility to transform the educational communication into the productive interpersonal contact.*

**Keywords:** literature phenomenon, cognitive dialogue, methodical discourse, reception, interpretation.

### ФРАЗЕОЛОГІЧНЕ БАГАТСТВО ЗБІРКИ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «СТЕПОВА КАЗКА»

У статті розглядається функціонування фразеологізмів у збірці «Степова казка» Григора Тютюнника з погляду їх художньо-виражальних особливостей, експресивно-стилістичного забарвлення, співвіднесеності з певними стилями, індивідуально-авторського використання.

**Ключові слова:** фразеологізм, евфемізм, художній дискурс, суміщені омоніми, стилістичні функції, структурно-семантичні модифікації, ідіостиль.

До збірки «Степова казка» Григора Тютюнника увійшли казки, оповідання й повісті про рідну природу, людей, які її оберігають, про долю дітей у роки Великої Вітчизняної війни й повоєнні роки. Є тут твори і для дітей, і для дорослих, але всі вони виступають окрасою української літератури, у них не знаходимо прохідних слів чи випадкових фраз. У передмові до згаданої книги Михайло Слабошпицький зазначає: «Кожне речення такої прози – то вже справді самостійний художній твір, оте маленьке диво, перед яким німуєш у захваті, бо не годен збагнути, звідки воно таке взялося; воно – як сотворіння таїни» [2, с. 11].

Відомо, що мова художнього твору виступає як функціонально орієнтована система, побудована на основі особливих номінацій і своєрідних художніх прийомів, до складу яких входить використання фразем.

Фразеологія художніх творів уже була об'єктом наукового зацікавлення українських лінгвістів, зокрема Л. Авксентьева, М. Алексеєнка, М. Алефіренка, М. Богдана, І. Гнатюк, М. Коломійця, Ю. Кохана, А. Супрун, В. Ужченка та ін. Вони приділили увагу дослідженню фразеологічного багатства художніх творів класиків української літератури, зокрема Т. Шевченка, М. Коцюбинського, М. Стельмаха, М. Рильського, О. Гончара, П. Загребельного та ін.

*Мета нашої розвідки* – дослідити функціонування фразеологічних одиниць (ФО) у збірці «Степова казка» Григора Тютюнника.

Фразеологізми, ці згустки розуму й емоцій, наскрізь пронизані враженнями, оцінками, почуттями, пристосовані до вербалізації семантики мовця і слухача, читача; вони суціль комунікативні й прагматичні, з найширшою й деталізованою шкалою конотацій. На думку В. Ужченка, «таке переплетення найтонших нюансів звучання й становить їх експресивно-стилістичне забарвлення, зумовлює стильове розшарування з незглибимими потенціями функціонального використання» [3, с. 221].

Дбаючи про реалістичне зображення народу, його думок, сподівань, прагнень, Григир Тютюнник не обходиться без фразеологізмів народно-розмовного походження, серед яких чільне місце посідають прислів'я, приказки, примовки, образні порівняння, відшарування різних фольклорних жанрів. Наприклад: «*Не спиши з-перед батька в пекло*, – розважливо мовить Данило...» («Лісова сторожка») [2, с. 41]; «*Арсен знав, що все те могло бути, знав і те, що справжній страх не такий уже й страшний, як вигаданий*» («Біла мара») [2, с. 58]; «*про таких кажуть: «Тільки в хату – вже й своя»* (авторська характеристика невістки Рити з оповідання «Син приїхав») [2, с. 133].

У народно-розмовній фразеології творів Григора Тютюнника відбито (як прототипи образних виразів) давні забобони й вірування українців: «*Як схоти – так і зробиться!*» («Небезпечний приятель») [2, с. 32], «*Може б ти мені, Одарко, й на сито прикинула?* – питаються несміливо («Сито, сито») [2, с. 77], «... *на гріх, як кажуть, і курка свисне...*» («Син приїхав») [2, с. 156]; обряди, ігри й забави: «– Ей, Олесю! – кличуть з гурту. – Гайда з нами *подушки гнуть!*» («Дивак») [2, с. 98], «*Щоб відсвяткувати входуни...*, хлопці зварили на вечерю картоплі в кожушках до старого солоного сала. То було справжнє свято!..» («Климко») [2, с. 182], «Семен Петик є, так він *ходить «на чужу»*, на хутори», тобто залицяється до дівчини з іншого села («Вогник далеко в степу») [2, с. 267]; народні міри: «– А може, *ще й Бабак не свистів*, може, ще й не весна, а тільки відлига?» [2, с. 19], «– *Бабак свиснув уже* хтозна й відколи, ще вчора в полудень» («Як свисне бабак») [2, с. 20], «Як тільки над обрієм *зажевриє велика досвітня зоря*» («Біла мара») [2, с. 56], «...оно *вже сонце з-за пруга вихопилося*» («Біла мара») [2, с. 60], «*сонце підбилося височенько*» («Перед грозою») [2, с. 91], «ще тільки-но *почало сірिति*» («Климко») [2, с. 193], «*починає братися на світанок*» («Вогник далеко в степу») [2, с. 287], «ще *йти та йти*» («Біла мара») [2, с. 60]; жарти: «*Без одної Химки ярмарок буде*» («Климко») [2, с. 208]; побажання: «*Доброго здоров'я пивши*» [2, с. 126], «...*Терешко, хай царствує*, купив був...» («Груші з копанки») [2, с. 127], «*Минулося – і цур йому*, радій, що минулося» [СК, 209], «*Хай там його, козака, смерть обминає*» («Климко») [2, с. 216].

Чільне місце в збірці «*Степова казка*» Григора Тютюнника відведено евфемізмам, які «сприймаються як перехідні одиниці від етнокультурного до лінгвістичного порядку або їх синтез» [3, с. 196]. Сфери евфемістичної заміни стосуються теми смерті: «*Трьох чоловіків своїх любеньких пережила. Скоро-скоренько і я до них піду. Піду, походжу, всіх трьох провідаю*» [2, с. 127], «*Біла нього ляжу. Він упізнає, посунеться...*» («Груші з копанки») [2, с. 127], «*Терешко вже давно пішов*» («Крайнебо») [2, с. 130]; народження: «*онука гарного «привела»*» («Син приїхав») [2, с. 133]; старості: «*в таких літах на зорі тільки й спиться, а вночі думки всякі в голову лізуть та привиди*» («Біла мара») [2, с. 58].

Стилістична диференціація дозволяє виявити особливості функціонування фразем різної стилістичної приналежності в художньому дискурсі. Найбільший шар фразеологічного багатства творів Григора Тютюнника складають розмовні вирази: *брати дружину* [2, с. 133], *не велика мудрація* [2, с. 141], *ніде ані лялечки* [СК, 169], *жити можна* [2, с. 171]. Немало зустрічаємо в творах Григора Тютюнника просторічних висловів: «*Дай тому в пику!*» – радили Їгоркові старші парубки» [2, с. 108]; *ляснуть гроші* на меблі, одяг та всякі дрібниці [2, с. 134]; *чорт-тього зна!* [СК, 153]; «*І всім на дурняк дай*» [2, с. 173]; «...*кричали, вибалушивши чорні циганські очі*» [2, с. 183].

У збірці «*Степова казка*» представлені й інші функціонально-стильові різновиди фразеологізмів: фольклорні: «*Так вони зажили в мирі та злагоді*» [2, с. 48], «*А тітка так і зацвіли, як маківка*» [2, с. 79], «– *Ловись, рибко, велика й маленька...*» [2, с. 93], «*Чого, моя квітко, хто тебе обидив, га?*» [СК, 207], «*вовчик-братик*» [2, с. 296]; жаргонні: «*Гришухо, веди на рубон!*» (їсти) [2, с. 236]; книжні: «*Я приготую вам краплі датського короля...*» [2, с. 170].

У дискурсивному просторі творів Григора Тютюнника фразеологізми виконують найрізноманітніші стилістичні функції: оцінну: «*Таж викапаний татусь!* – щасливо цокотіла Дзякунка, щасливо обціловуючи внука» [2, с. 133],

«Павлушко наш *ні в чому не прошибе*, – гордовито мовив Никифор» [2, с. 140], «*За що не візьметься, бісів хлопець, все в нього до ладу получається!*» [2, с. 149], «– Ти ди', яким *козирем став*» [2, с. 151] (персонажі оцінюються позитивно), «Митро, правда такий, що й *гарячу смолу питиме...*» [2, с. 150], «Климко засміявся й закашлявся, дивлячись на дядька з папугою: видно ж, що *одірви й покинь!*» (дається негативна оцінка) [2, с. 199]; мовної характеристики персонажа: «– А чого ж, – раділа Дзякунка. – І людям услуже, й *копійку заробить*. Воно так: *копійка до копійки – та вже й руб!*» [2, с. 136], «Тоді виправдовувалася жалібно й гугняво: «Як воньо ж бо *тут пече, а там тече*, а тут тобі рогач спав!» («Син приїхав») [2, с. 146]; «– По ліки людина прийшла. Чоловікові погано. – Людина, людина, – перекинула Бочончиха. — І всім на *дурняк дай*» («Климко») [2, с. 173]; відтворення внутрішнього стану персонажа: «*Дівчатка падали зо сміху*» («Дивак») [2, с. 108], «Дзякунка аж у *поли вдарила* [2, с. 137], «*Поволі похолонуло в грудях...*» («Син приїхав») [2, с. 147]; синонімічного увиразнення експресії, створення градації: «То ж бо директор *тяг* його до сьомого класу, можна сказати, *за вуха*: просив, умовляв, примушував – і таки *вивів у люди*» («Син приїхав») [2, с. 150]; «Не спав, а в *гарячці був*. *Без пам'яті був* трохи не три дні. Так тебе тіпало, бідолагу, що аж *підкидало на ліжку...*» («Климко») [2, с. 213] тощо.

Нерідко ФО служать для самохарактеристики дійових осіб: «... *серця б тобі увірвала*» (цим виразом тітка Марина висловлює свою любов до Климка, адже їй нічого не шкода для нього, ніби матері для дитини) [2, с. 219].

Природно, що фразеологізми найчастіше витворювалися на основі «підручного» матеріалу, тобто всього найвідомішого, перевіреного. Так постала чи не найчисленніша група соматичних ФО, які відіграють помітну роль у дискурсі художніх творів Григора Тютюнника. Особливо поширена група ФО з компонентами око-очі: *в очах стояв туман* [2, с. 46, 87], *вступила очі в підлогу* [2, с. 142], *в око ліпить* [СК, 199], *не встигли ми й оком зморгнути* [2, с. 247], *не зводить очей* [2, с. 273], *очей не стуляла* [2, с. 293].

Нерідко в творах використовуються так звані суміщені омоніми, пов'язані з відтворенням жестів і міміки людей: «Валерій Максимович *нахилив голову й одійшов убік*» [2, с. 120] (так дуже точно й лаконічно в оповіданні «Смерть кавалера» зображується бездіяльність замполіта, який, незважаючи на звання Героя Радянського Союзу, не зміг захистити Їгорка від сваволі директора училища).

На думку М. Алефіренка, у певних дискурсивних умовах і відповідно до мовленнєвого жанру «сприймаючою свідомістю та її носіями (конкретними комунікантами)» породжується смисл, «як правило, суб'єктивний, оскільки його завжди хтось відкриває, знаходить, розпізнає, інтерпретує» [1, с. 540]. Підкоряючись авторській волі, ФО виявляють приховані, на перший погляд, семантичні нюанси, без урахування яких неможливо зрозуміти їхні функції в мовленні героїв і словах автора.

Ужиті в художніх текстах Григора Тютюнників фраземи піддаються структурно-семантичній модифікації. При цьому існує кілька прийомів подібної трансформації. По-перше, це зміна форми компонентів або компонентного складу ФО: «*вибалушивши чорні циганські очі*» [2, с. 183], «*тохнюпив стрижену голову*» [2, с. 188] (тут помітні вклинювання слів-означень). По-друге, трапляється контекстне обігрування ФО чи її окремих компонентів: «*Колись казано: Боже*



*поможі. А зараз: отак і кажі, тільки й сам поможі» [2, с. 125]; Набити руку – це не означає побити руки... [2, с. 224].*

Таким чином, аналіз фразеологічного багатства збірки «Степова казка» доводить, що Григора Тютюнника можна вважати одним із кращих майстрів образного слова, який часто послуговувався текстотвірним потенціалом фразеологізмів. Стилiстичне використання ним фразеологічних засобів має оригінальний характер і тісно пов'язане з тими художньо-зображальними завданнями, які ставив письменник.

Системний підхід до аналізу фразеологічного складника художніх творів Григора Тютюнника для і про дітей може сприяти розширенню досліджень із фразеологічної стилістики, вивченню ідіостилію письменника.

### Література

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики [Текст] / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Тютюнник Г. М. Степова казка : повісті, оповідання, казки / Григор Михайлович Тютюнник. – К. : Веселка, 1989. – 302 с.
3. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови: навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К : Знання, 2001. – 494 с.

*В статье рассматривается функционирование фразеологизмов в сборнике «Степная сказка» Григора Тютюнника с точки зрения их художественно-выразительных особенностей, экспрессивно-стилистической окраски, соотносённости с конкретными стилями, индивидуально-авторского использования.*

**Ключевые слова:** *фразеологизм, эвфемизм, художественный дискурс, совмещённые омонимы, стилистические функции, структурно-семантические модификации, идиостиль.*

*The article reveals the functioning of phraseologisms in the collection of «The steppe tale» of Grigor Tyutyunnik in terms of their artistic and expressive features, expressive and stylistic coloring, certain styles, individual and copyright using.*

**Key words:** *phraseologism, euphemism, artistic discourse, combined homonyms, stylistic features, a semantic and structural modifications, idiostyle.*

УДК 372.41

**Мордовцева Н. В.,  
Починкова М. М.**

### ТВОРЧЕ ОПРАЦЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*У статті розкрито особливості творчого опрацювання художнього твору на уроках літературного читання в початковій школі, зокрема представлені завдання й прийоми під час роботи над твором.*

**Ключові слова:** *художній твір, читання, літературне читання.*

На сьогодні літературне читання займає особливе місце в навчальному процесі. Загальновідомо, що діти мало читають, ІТ-технології посідають в їхньому житті посідають провідне місце. Але всім давно відомо, що знання, фантазія, логіка думки й міркувань, любов до рідної мови, уміння логічно й образно розмірковувати виховуються лише читанням. Уміти читати, бути читачем – це високе мистецтво, йому треба наполегливо вчитися. Із реформою початкової освіти на зміст цього предмета необхідно звернути особливу увагу.

Від початкової школи значною мірою залежить, чи полюблять діти читання, чи можливо залишаться байдужими до літератури. Саме в молодших школярів треба сформувати читацькі інтереси та закласти міцний фундамент етичної культури особистості.

Отже, основне завдання сучасної літературної освіти – це формування уважного читача з розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки, при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення.

Опора на загальний показник розвитку, пов'язаний із сприйманням художнього твору, характерна для більшості досліджень (Н. Молдавська, Л. Жабицька, О. Никифорова, В. Ягункова, Л. Калінінський, З. Романовська, С. Жупанін та ін.). Вивчення проблеми літературного розвитку, його співвідношення із загальним розвитком дозволяють з'ясувати ті можливості дитячої психіки, дитячого інтелекту, на які слід опиратися при формуванні в дітей здатності до повноцінного сприймання художніх творів.

Наукові розробки Є. Барбіної, І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, А. Суценка, Н. Щуркової та інших учених спрямовані на становлення особистісно орієнтованої шкільної системи, що враховує потреби всіх суб'єктів педагогічного процесу. Сучасні педагоги (І. Бех, С. Гончаренко, О. Пехота, В. Рибалка, І. Якіманська та ін.) розглядають особистісний підхід як найважливіший принцип організації навчально-виховного процесу, що передбачає врахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини.

Практика роботи в школі показує, що вчителів дуже важко зацікавити дітей, залучити їх до читання, учителі формально підходять до аналізу тексту. Вихід із цієї ситуації вбачаємо в творчому підході до роботи з текстом, зокрема до аналізу тексту, використання літературних ігор на уроках літературного читання.

Використання літературних ігор на уроках відповідає віковим особливостям дітей, виховує в дітей кмітливість, увагу, виробляє вміння швидко орієнтуватися і знаходити правильні рішення, і, звичайно, читати твори. Колективні ігри згуртовують дітей, сприяють формуванню дружніх стосунків між ними. У цих іграх школярам потрібно узгоджувати свої дії з діями інших учасників, гри, дотримуватись правил, бути справедливим до товаришів.

Дидактичними умовами використання гри як засобу формування читацьких умінь і навичок є:

- органічне включення гри у структуру уроку;
- посилення розвивальної спрямованості дидактичних ігор;
- вміле керівництво педагогом процесом ігрової діяльності.

Охарактеризуємо виділені підходи.

Складність використання гри у навчальному процесі пов'язана з її особливостями (двопланова поведінка, відсутність персональної відповідальності кожного за результат дій, спрощене уявлення про реальність), що потребує від учня зусиль для входження у гру. Потрібно, щоб учні зорієнтувалися на результати гри.

Головні умови ефективності застосування літературних ігор – органічне включення в навчальний процес; захоплюючі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римування; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей).

Наведемо декілька прикладів використання літературних ігор на уроках літературного читання.

Формуванню на пропедевтичному рівні поняття «автор твору» сприяє система літературних ігор. Таку роботу можна розпочати з гри «Що ти про мене думаєш?».

Цю гру можна провести на одному з перших уроків читання під час знайомства з підручником (на прикладі підручника О. Савченко «Літературне читання. 3 клас»). Мета гри – сформуванню вміння розуміти авторське ставлення до теми твору, до його героїв. Учитель може запропонувати дітям прочитати заголовки творів зі змісту підручника й зробити висновки про ставлення автора до героя чи теми тексту. Наприклад, перший розділ підручника з літературного читання «Цікава книга природа» містить такі твори: «Перший подих осені» (За А. Волковою), «Осінь гра» (М. Сингаївський), «Чи ми з природою єдині» (Г. Черінь) та ін.

Учитель може запропонувати дітям висловити свої думки: «Що ти думаєш про твір? Про що він? Як автор ставиться до героя?». Можна зачитати дітям уривок з тексту для підтвердження або заперечення їх думки.

Цікавою вправою є спостереження за авторським словом. Пропонуємо дітям прочитати вірш:

### **Чародійне слово**

Хлоп'я у полі стежкою прошкує.  
Метелик білий в маки залетів.  
Чорненький котик в снопиках мишкує,  
Вони такі під сонцем золоті!  
Він ловить шурхит, шелест, шарудіння,  
Хапає снопик лапками двома.  
А миша знає слово чародійне,  
І він її ніколи не спійма (Л. Костенко).

- Які слова видались вам незнайомими, не зовсім зрозумілими, або просто цікавими? (прошкує, мишкує).
- Давайте спробуємо їх замінити іншими і прочитати вірш. Чи змінився настрій вірша?
- Давайте подумаємо, які ж такі чародійні слова знає миша? Придумайте римовані рядки для заговору від кота (Наприклад: ма-ма-ма кіт мене ніколи не спійма).

Діти із задоволенням залучаються до гри, придумують римовані рядки.

Цікавим є творче завдання «Уяви слово». Оскільки в літературних творах слова – це цілі образи, їх треба вміти відчувати, починаємо тренування. Спочатку

ми пропонуємо дітям виконувати це завдання усно, але з плином часу й збільшенням тренувань можна почати письмово оформлювати відповіді. Наприклад:

«Дайте відповідь на запитання „Що Ви уявляєте, коли я кажу слово „ліс“? Які звуки ви чуєте? Які смаки ви відчуваєте? Який настрій у вас? Які відчуття (холодно, тепло, приємно) у вас виникають?».

Важливою роботою на уроках літературного читання є створення власних текстів. Така робота зацікавлює дітей, дозволяє доторкнутися до «роботи» письменника. Можна використовувати такі прийоми:

Приєм «Пишу листа». Напиши листа своїй мамі від імені Лисички з казки «Лисиця та рак» (3 клас). Цей прийом допомагає поставити себе на місце іншої людини, співвіднести її думки й почуття зі своїми.

Приєм «Пишемо казку на новий лад» (групова форма роботи). За запропонованими словами придумати казку: колобок, велосипед, дід, баба, мобільний телефон, лисиця, ведмідь, вовк. Інсценувати казку.

Приєм «Лист по колу» (групова форма роботи). На чистому аркуші написати історію, наприклад, на тему «Дитячий ранок в саду звірят». Після створення обов'язково обговорити свою історію, і по черзі записати на аркуші. Робота закінчується тоді, коли аркуш повертається до першого письменника.

Таке творче опрацювання художніх творів на уроках літературного читання в початковій школі, на нашу думку, стане цікавим учителям і дітям, зацікавить дітей у читанні.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо творчого опрацювання художніх творів на уроках літературного читання в початковій школі.

### Література

1. Нечаева Н. В. Организация литературного творчества / Н. В. Нечаева. – М. : Просвещение, 1993. – 194 с.
2. Савченко О. Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я Савченко. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2013. – 192 с.

*В статье раскрыты особенности творческой обработки художественного произведения на уроках литературного чтения в начальной школе, в частности представлены задания и приемы во время работы над произведением.*

**Ключевые слова:** художественное произведение, чтение, литературное чтение.

*In the article the features of creative processing works of art at the lessons of literary reading in primary school, in particular, presents tasks and techniques while working on the piece.*

**Keywords:** artwork, reading, and literary reading.

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ПОЕТИКИ КОЗАЦЬКОГО ЕПОСУ В РЕЦЕПЦІЇ ВАЛЕРІЯ ТА НАТАЛІ ЛАПІКУРІВ У ПОВІСТІ-ФЕНТЕЗІ «ЧАРІВНА БРАМА»

*Дослідження висвітлює питання трансформації поетики козацького епосу в рецепції Валерія та Наталі Лапікурів у інформаційно-ігровій повісті-фентезі «Чарівна брама» у двох інтерактивних аспектах: як співвідношення авторської (інваріативної, інтертекстної) в літературному творі і даної класичної (варіативної, прототекстної) моделі; як процес рецепції класичного міфу (його елементів) у ході авторського опрацювання матеріалу.*

**Ключові слова:** інформаційно-ігрова повість-фентезі, міфопоетика тексту, Валерій та Наталя Лапікури, козацький епос.

Народнопоетична традиція, яка характеризує культурологічний концепт українців на сьогодні набула особливої значущості та актуальності. А підвищений інтерес з боку письменників до процесів авторської рецепції, що формує націотворчі чинники сучасних поколінь, спровокував на межі ХХ – ХХІ століть питання функціонування міфу в культурно-духовному житті сучасного суспільства як незвичайного інтерактивного феномена, який спирається на праці З. Фрейда, К.-Г. Юнга, Дж. Фрезера, Н. Фрая, К. Леві-Стросса, М. Еліаде, Я. Голосовкера, О. Лосева, Є. Мелетинського, В. Топорова та ін. У літературознавстві поняття міфологічного мислення характеризується як «головний будівельний засіб художнього образу – ...що уявляється, по суті, сучасним інобуттям міфу» [8, с. 387]. І міфопоетичні елементи як універсальні позачасові інтертекстні категорії актуалізують різні потенціали людської природи, дають змогу побачити джерела художнього твору на рівні апеляції до традиційних міфологічних схем і моделей. Теоретичні праці К. Юнга [7], М. Еліде [4], Р. Барта [1] дозволяють розглядати поетику традиційних (вічних) категорій як багатоаспектний чинник мистецько-світоглядного середовища тексту, який, за словами Г. Білової, «...якщо врахувати те, що розвиток людини здійснюється у постійному розширенні поля усвідомлення усього, що відбувається, то у творчості особистості це усвідомлення здійснюється у символічній, метафоричній формі, яка, будучи універсальною, немовби узагальнює процеси інших людей» [2, с. 18].

Передача надбаного, узагальненого поколіннями досвіду дітям – покликання не кожного сучасного письменника. Писати для дітей і про дітей – складна робота, яка враховує не лише вимоги часу та замовлення суспільства, а й особливо вразливу, непосидючу категорію читацької аудиторії. Сподіваємось, що творчість подружжя Лапікурів у цьому аспекті залишиться науково цікавою ще не одне десятиліття. Безперечно, вона спродукує численні інтерпретаційні значення в ракурсі науково-методологічної думки і стане предметом критичних дискусій малого й дорослого реципієнта мислячого, homo legens. Бо майже всі дитячі книги, фентезі «Чарівна брама», повість «Детектива!» та інші, призначені для сімейного прочитання. Оскільки першими читачами й рецензентами творів Лапікурів є їхні четверо дітей і онуки.

Наша розвідка призначена висвітленню питань трансформації поетики козацького епосу в рецепції Валерія та Наталі Лапікурів у повісті-фентезі «Чарівна брама» [6], яку на сьогодні методисти внесли до переліку

рекомендованих текстів для самостійного читання для учнів середньої ланки. Ця мета дає можливість презентувати результати нашої студії в двох інтерактивних аспектах: як співвідношення авторської (інваріативної, інтертекстної) в літературному творі й даної класичної (варіативної, прототекстної) моделей; як процес рецепції класичного міфу (його елементів) у ході авторського опрацювання матеріалу.

Ідея «Брами», за зауваженнями видавців, «виникла під артобстрілом на боснійських фронтах Першої Балканської війни, куди Лапікурів привела їхня журналістська доля. І нехай вас не дивує, що деякі персонажі схожі на їхніх рідних дідусів і бабусь, а українське село з паралельного світу – на те, де пройшли найщасливіші роки їхнього, авторів, дитинства. І нехай вас не дивує, що багатство, розмаїття і доброта героїв української міфології не поступається навіть всесвітньо відомому світові Толкіна. [5] Як казав один із героїв лапікурівських повістей, чи ми не українці?».

За авторським визначенням, «Чарівна брама» – повість-фентезі, за особливістю побудування сюжету – це твір – ігрового фентезі. Ігрове фентезі натхненне рольовими іграми і дія його відбувається у всесвіті, створеному редакторами для настільних і комп'ютерних ігор. У таких творах діють закони та правила, прописані для сетінга – наприклад, в частині застосування чарівниками заклинань. Серед найпомітніших творів цього роду – цикл *Dragonlance* Маргарет Уейс і Трейсі Хикмена, ігрові всесвіти *Warhammer* і *Magic*, до цього ж ряду належать твори Річарда Кнаака, Крісті Голден, Аарона Розенберга, Кріса Метцена, Кейта Декандидо.

Пропонована юним читачам «Чарівна брама» – інформаційно-ігрова повість-фентезі, побудована на трансформації поетики козацького епосу на рівні жанру, використаних мотивів, образів, мовних засобів тощо.

На нашу думку, доречним до визначення особливості жанру твору буде додати повість у новелах (укладена з шістнадцяти розділів та післямови), кожна з яких носить доволі закінчену оповідь з певною темою та основною думкою. В основу сюжету покладено подорож як структуротворчий мотив (один з провідних мотивів героїчного епосу). Оригінальним є те, що розділи розпочинаються з аксіологічного резюме-перестороги реципієнтові, скажімо, перший розділ, «у якому ми застерігаємо читача не тицяти пальцями у невідомі кнопки, оскільки халепа від натиснутої навмання кнопки може бути не схожою на ту, в яку встряв наш герой – школяр Богдан Сокіл (для друзів – Даня)» [6, с. 5] або десятий розділ, «з якого можна зробити кілька висновків, що починаються на „не“: не слід піддаватися на провокацію, не варто займатися лікуванням, якщо у цьому не тямиш, і аж ніяк не можна ласитися на чуже» [6, с. 93].

Твори «ігрового» фентезі можуть мати будь-які ознаки інших піджанрів, але головною особливістю піджанру є концентрація уваги на квесті групи героїв, стилізованої під партію з рольових ігор. Цей твір не є виключенням: Богдан, підліток, занурений у світ кібернетичних новацій, волею року опиняється в комп'ютерній грі на правах реального, а не віртуального гравця, якому треба вирушити в путь, пройти різні козацькі випробування, щоб разом з побратимами перетнути чарівну Брामу.

За жанром гри, гравці розподілені на два ворогуючих табори, мають помічників та суперників. Роль ігрового тла в повісті відведена слов'янській міфології як традиційному (вічному) тексту, крізь призму якого розкриваються

устрої, закони, правила паралельно-віртуального козацького світу. Роль споглядача виконує (за канонами магічного реалізму) однокласник Боді – Вітюня. У якості традиційних підказок-гіперсилок виступає невеликий словничок до кожного розділу, який, подаючи традиційне трактування понять, термінів, комп'ютерного сленгу, допомагає реципієнту зрозуміти авторську рецепцію тієї чи іншої лексеми.

Національно-історичний виклад художньої візії Валерія та Наталі Лапікурів у творі охоплює різні віхи життя нашого народу часів язичництва й християнського побутування, тісно переплетених у світоглядній концепції українців і сьогодні. Козацтво – одне із самобутніх етносоціальних груп українців, не дивлячись на загальне намагання до фотографічності, у повісті, як і в зразках неказкового епосу, використовується прийом конкретизації. Наближаючи вимисел до реальності створюваних подій, автори показують загоєні чудотворно від лікарських трав рани, підтверджують оповідь іменами самовидців, показують матеріальних свідків подій (шаблю, ніж, палицю, деревину, загострене каміння, підтверджують сучасними топонімічними відповідниками тощо).

Паралельне існування двох провідних чинників нашої ментальної суті яскраво розкрито в повісті в образах характерника (легендарного козака-чарівника XV–XVI століть), козаків-воїнів, Юри (легендарного воїна-змієборця), Кирила з Кожум'яків (київського ремісника, який у сиву давнину позбавив жителів Києва від страшного Змія з Гориничів), Степового (вітру, онука бога Стрибога), Сіверка (сина Стрибога), Перуна (бога блискавки й грому), Михи (бога тварин), Мари (богині зла, ворожнечі й смерті), Домовика (боженятка, що живе в хаті разом із людьми), русалок, нявок, мавок (міфічних істот – злих духів, що помщаються людям за їх передчасну самогубну смерть), перевертнів (злих чаклунів, які, прибираючи вовчу подобу, полювали на дітей, жінок, немічних старих), Чугайстра з мамунами (одних із духів лісу), Марени (сестри Мари, проте доброї, бо захищала все живе на землі), відьом і волхвів (які, за традиціями українського епосу, наділялися властивостями чаклунства, цілительства), Змія (дракона), Оха (головного чаклуна, казкового учителя ворожбитів), Коркодима (таємничої істоти, схожої на алігатора епохи Давньої України-Русі за літописами XVI століття), куця (маленького чортенятка, яке робило дрібні капості) тощо.

Культивуючи світоглядне уявлення українців про первісний анімізм, автори персонажів-учасників твору-подорожі-гри знайомлять з легендами про вербу, калину, криницю, дуб, вовка, kota (перевтілених людей). Наприклад: «Привів один дядько свого старшого сина до діда в науку. Як водиться, на двадцять років. Дід йому і каже: „Ніколи нічого не чіпай ані на моєму обійсті, ані біля моєї криниці”. А той не послухався чи забув. Проїздив якимось повз дідову криницю, дивиться – гарна така вербичка росте» [6, с. 102]. Вирізана дядьком сопілка для молодших дітей була відтятим пальцем у старшого сина, про це батько взнав після його повернення. За законами віри – діти відповідають за гріхи та помилки батьків, тому то і честь бережуть з молоду.

Безперечно, «...фольклор, як ритуалізовано-функціональний вид мистецтва, своєрідна форма суспільної свідомості, не зникає, це не тільки традиційна спадщина минулих віків чи десятиліть, а й творчість сучасників (скажімо, майданний фольклор, фольклор урбанізованих верств населення та професійних середовищ, соціальних груп, фольклор повсякденних мовленнєвих ситуацій)» [3, с. 7]. У повісті фольклорну основу тексту презентовано різними

народними прислів'ями, приказками, прикметами, сталими словосполученнями, фразеологічними висловами. Реципієнт отримує пояснення: чому людина повинна оберігати власне «справжнє ім'я» (дане при хрещенні), щоб не наврочити ворожбу; характерником може стати старша або молодша дитини в роду, що народжена лише в суботу; бджола – Божа муха, що не лише людині, а й Богові мед носить; що кожній людині рано чи пізно повинна зустрітися Доля, головне – не пропустити і впізнати її; чому горобині ночі (з 21 на 22 вересня та з 21 на 22 березня) темні, страхітливі, бо під їх час владу над землею і людьми до третіх півнів мають чорні, злі сили; саме в горобині ночі та в ніч на Івана Купала зустрічаються в лісовій гущі мертві вогні, які вводять невдах-шукачів скарбів у оману; діброва – це померлі волхви, що перетворились на дерева; сиріжки – гриби, які називаються так не тому, що їх можна сирими їсти, а тому, що ці гриби клали до горщика, заливали молоком і ставили в піч, молоко виварювалося на сир, виходила з сиром їжа; підкурювання – прийом давньої медицини, завдяки якому добре гоїться рана; відтоптати ряст – померти; найсмачніші козацькі поживні страви – рибальська каша та соломаха (рецепти яких докладно презентовано реципієнтам); ластівчин колодязь – тунель попід землею, по якому до вирію відлітали ластівки, а характерники ними користувались як підземними ходами, аби безпечно дістатися, куди треба.

Майстерність характерника в паралельному світі не давалася даремно, її треба було головному герою Богдану заслужити. За традиціями козацького життя, характерництву навчались багато років у декількох наставників. Прізвище хлопця Сокіл – свідомо авторський прийом, бо при допомозі Степового хлопець навчився літати, дядько Яків навчив Бодю бачити суть (сіть) будь-якої справи, Ох – лікувати та безпечно мандрувати. Важливу роль у формуванні підлітка в паралельному світі відіграла зустріч з козаком Мамаєм. «Ну, Мамай – справжній характерник. Він не те, що соколом чи горностаєм обернутися може, а навіть мурахою, як треба. Колись мишенятком прикинувся, прошмигнув до поганців у стан і всі тятиви у луків поперегризав. Уранці козаки налетіли, бусурмани за луки – а ними хіба що гедзі від коней відганяти можна. А вже стрілу на льоту піймати – то для Мамає дитяча забавка. Зате від його стріли ніхто ухилитися не зміг. Недаремно для нього Ох кращих учнів своїх посилає» [6, с. 26].

Отже, трансформація поетики козацького епосу в рецепції Валерія та Наталі Лапікурів у повісті-фентезі «Чарівна брама» глибоко оригінальна, прийоми стилізації гри-фентезі, розробка традиційних мотивів та образів, мовне оформлення яскраво відображають синтез міфологічного й авторського світобачення і своєрідного розв'язання естетичних та виховних завдань твору мистецтва, який, переконані, викличе в реципієнта насолоду. На нашу думку, подальші розробки дослідженої теми є перспективними, бо допоможуть краще осягнути близькість народного світогляду, світовідчуття поетиці письменників та простежити складові їх стилю.

### Література

1. Барт Р. Мифологии / Р. Барт. – М. : Изд.-во им. Сабашниковых, 1996. – 235 с.
2. Білова Г. О. Несвідоме як джерело творчої діяльності: дис. канд. філос. наук: 09.00.12 / Г.О. Білова. – Харків, 1997. – 20 с.



3. Дмитренко М. Український фольклор і глобалізація: проблеми збереження генетичного коду / М.Дмитренко // Фольклористичні зошити: Зб. Наук. Праць. – Вип. 10. – Луцьк, 2007. – С.3-10.
4. Элиде М. Аспекты мифа / М. Элиде. – М. : АКАДЕМІА, 1994. – 140 с.
5. Перелік текстів, рекомендованих для самостійного прочитання школярам середньої ланки [Електронний ресурс]. – Режим доступу до видання: [http : // www.slideshare.net/Library43/ss-55124290](http://www.slideshare.net/Library43/ss-55124290)
6. Лапікура Валерій Павлович. Чарівна брама / В. П. Лапікура, Н. М. Лапікура ; худож. Т. Єгорова. – К. : Грані – Т, 2008. – 183 с.
7. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени / К .Г. Юнг. – М.: Прогресс, Универс, 1996. – 234 с.
8. Міфологічне мислення : Філософський енциклопедичний словник / НАН України Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; Наук. ред.: Л.В Озадовська, Н. П. Поліщук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

*Исследование освещает вопросы трансформации поэтики казацкого эпоса в рецепции Валерия и Натальи Лапикуров в информационно-игровой повести-фэнтези „Чарівна брама” в двух интерактивных аспектах: как соотношение авторской (инвариантной, интертекстной) в литературном произведении и данной классической (вариативной, прототекстной) моделей; как процесс рецепции классического мифа (его элементов) в ходе авторской обработки материала.*

**Ключевые слова:** *информационно-игровая повесть-фэнтези, мифопоэтика текста, Валерий и Наталья Лапикуры, казацкий эпос.*

*The study covers issues of transformation of the Cossack epic poetics in the reception of Valeriy and Natalia Lapikurs in the information and game story-fantasy "Charivna Brama" (Magic Gate) in two interactive ways: as correlation in the literary work of author's (invariant, intertextual) and the classical (variable, prototext) models; as the process of reception of classical myth (its elements) in the course of the author's material processing.*

**Keywords:** *information and game story-fantasy, myth and poetics of the text, Valeriy and Natalia Lapikurs, Cossack epic.*

УДК 821.111–2.09–93

**Панько О. І.**

### **ХУДОЖНЄ РОЗКРИТТЯ ОБРАЗУ ДИТИНИ (на матеріалі повісті Р. Дала «ВДВ»)**

*У статті запропоновано художнє розкриття образу дитини у повісті Роальда Дала "ВДВ". Основна увага приділена специфіці аналізу персонажу, виділено основні складові, що розкривають постать героя. Запропоновано також особливості сприйняття образу-дитини читачем. Наголошено і пояснено актуальність головного героя-дитини як постаті, що дозволяє збагнути емотивний вплив тексту. Виділено поняття ототожнення читача з образом героя у тексті.*

**Ключові слова:** *образ дитини, читач, реципієнт, фольклор, світосприйняття, світогляд.*

Дослідження образу дитини продиктоване вимогою часу. Воно є одним зі способів вивчення постаті читача-дитини, його світогляду та світосприйняття. **Актуальність** вивчення стосується також і ролі, відведеної персонажу дитині: він (персонаж) часто є головним героєм твору, через нього автор комунікує з читачем, реципієнт ототожнює себе з постаттю героя-дитини і здійснює емотивний вплив на читача, що спонукає працювати його увагу, уяву, уявлення, мислення.

Подібні процеси в літературі для дітей завжди привертали увагу науковців. Серед відомих літературознавців, котрі вивчали образну систему (систему образів) у дитячій літературі, є П. Гант, Д. Елкінд, Д. Епплард, Б. Кюммерлінг-Майбауер, М. Ніколаєва та ін. На наш погляд, заслуговують на особливу увагу і студії українських науковців Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва (м. Львів): У. Баран, С. Васюти, С. Іванюка, Є. Канчури, Т. Качак, В. Кизиловой, Л. Лебедівни, Л. Овдійчук, Б. Салюк та інших, які порушують проблемні питання з літератури для дітей на українському просторі, в тому числі й щодо системи образів, їхньої типології. Зазначена вище установа запропонувала низку проектів, що поліпшують якість викладання у школах, промоції читання в Україні, популяризують художню літературу серед дітей та підлітків.

Цей потужний пласт досліджень у царині літератури для дітей є доказом такої істини: читач-дитина прагне читати про те, що є зрозумілим, відповідає його світогляду та світобаченню, а образ дитини, зокрема, сприяє функціонуванню комунікативного аспекту (комунікації) у літературі, через нього автор звертається до читача, акцентує на певних істинах.

З огляду на сказане, зауважимо, що репрезентативним для аналізу образу дитини, розуміння рецепції читача є творчість Роальда Дала (1916–1990) та його повість «ВДВ» (1982). У поданому творі переплетено поняття дружби, містики, вкраплено фольклорні мотиви, представлено фантастичні світи, додано трохи детективу тощо. Поєднання невідомого простору та реального середовища, системи образів велетнів, особливо Великого Дружнього Велетня (ВДВ), королівського палацу з його звичаями допомагає розкрити природу вчинків та поведінки маленької героїні.

Беручи до уваги назву повісті «ВДВ», читач мимоволі прогнозує «почути» про велетня. Однак, головною героїнею є дівчинка Софі, котра, як виявилось, є одного віку зі своїм читачем. Такий вибір автора – не випадковий, бо відповідає очікуванням реципієнта-дитини. Майже кожен читач-дитина прагне почитати про свій світ, дізнатися про тривоги, переживання, що хвилюють його, розтлумачити для себе хаотичне у природі через ототожнення з героєм-дитиною.

Відтак, спираючись на вищезазначене, вважаємо, що доцільно аналізувати образ дівчини Софі, акцентуючи на:

- суголосності з фольклором (використання фольклорного принципу змалювання персонажів, де джерелом є народні традиції);
- розкритті образу через контекст теми дружби, що є лейтмотивом повісті;
- особливостях зображення образу дитини, котрий відповідає читацьким очікуванням (бачити дієвого, самостійного персонажа-однолітка, з яким ототожнює себе читач).

Розглядаючи образ дитини у повісті «ВДВ», зазначимо: унікальністю стилю Роальда Дала є уміння заповнити увагу читача, включаючи до кінця твору, розкриваючи міркування, вчинки героїні в неймовірних ситуаціях та різних топосах. З початку тексту інтригує моторошна подія. Головна героїня Софі не може заснути. У неї немає мами чи тата, біля яких вона може притулитися під теплою ковдрою. Дівчинка живе в сиротинці й відчувається дуже самотньою. Софі підкрадається до віконця й бачить страшну довгу тінь. Внутрішній стан та переляк дівчинки особливо відчутний у той момент, коли вона спостерігає за роботою дивної істоти. Ця необережність – таємне підглядання та допитливість Софі – призвели до викрадення незрозумілим створінням, яке несе її невідомо куди.

Дівчинку принесли до країни Велетнів, а викрадач є одним із її жителів. Вона насмілилася розплющити очі лише тоді, коли опинилася в середині печери. Насамперед Софі бачить велику кількість полицок та пляшечок із дивними написами, які ще не може розібрати. Господарем цього житла є її викрадач – ВДВ, або Великий Дружній Велетень. Він заспокоїв Софі й пояснив причину появи у його сховищі: як виявилось, дівчинка стала свідком таємних справ, про котрі не повинна дізнатися жодна істота. Такий перебіг подій імпонує читачеві, бо автор залучає його (читача) до пригод, пробуджує в нього переживання за Софі та показує його свідком великої таємниці, відомої тільки ВДВ та його «непроханій» гості.

Дівчинка швидко опановує себе, починає довіряти велетню, а згодом переконується: він – дуже добрий. Їхні стосунки почалися з довіри, а потім, подружившись, вони навчилися чути один одного, взаємонавчались, діяти спільно. У тексті Роальд Дал акцентував на тому, що цілком різні особистості можуть бути друзями. На прикладі їхніх стосунків автор скеровує читача бачити непомітно, простежує вразливу натуру та характер обох персонажів, ВДВ та Софі, демонструє багатство та красу їхніх внутрішніх світів.

Випробуванням для маленької героїні було опинитися у країні Велетнів, де всі велетні, окрім ВДВ, їли людей. Красномовними є їхні імена: Кровопопивач, Досмертїстискач, Костохруст, Дітопожирач, М'ясопоглинач, Угорлоковтач, Дівчатокчавчав (пер. В. Морозова, відповідність до англ. імен: Bloodbottler, Bonecruncher, Childchewer, Meatdrinker, Gizzardgulper, Maidmasher [8, с. 66–67]). В їхні імена навмисно вкладено якість характерів та різновид занять. Докладніше про емотивний вплив ономастики цього твору на реципієнта пише О. Петренко [4, с. 102–111]. Дослідниця зауважує, що «В чарівному світі казки Р. Дала стилістичні, почуттєві барви ужитих там онімів стають особливо виразними» [4, с. 111], що дозволяє читачу легко візуалізувати прочитане.

Прикметно, що в повісті вживана велетнем лексика, особливості пізнання ним світу відповідають дитячому мовленню, способу мислення дитини, що водночас є простим і містить мудрість. До прикладу, ВДВ пояснює Софі, як природа відчуває наругу над нею через людей: «... Якщо в дерево цюкнути сокирою, я чувати холодрижний звук із самого серця дерева» [1, с. 51]. У такий спосіб ВДВ спілкується з героїнею, акцентує її увагу на непомітних речах, вчить любити навколишній світ.

Для більшої виразності Роальд Дал використав фольклорний принцип змалювання персонажів. Він наділив їх домінуючими рисами, використовуючи в зображенні засіб контрасту, не вдавався до детальних описів. Відомий фахівець із

дитячої літератури Маргарита Славова у дослідженнях акцентує на певних виразних деталях у текстах для дітей. Вона підкреслює, що *«не можна допустити марнотратну описовість, яка <...> може набриднути читачеві»* [5, с. 52]. Змалювання образів повісті «ВДВ» відповідає твердженню науковця. Образ головної героїні Софі розкрито не через опис її зовнішності, а через її мову, вчинки, протилежність до свого друга ВДВ. Таке художнє зображення дозволяє авторові зосередити надовго увагу читача.

Спільним із фольклорними традиціями є також те, що читач повісті «ВДВ» мимоволі очікуватиме подібність сюжету до англійської народної казки «Джек та бобове зерня». Вона є основою, від якої відштовхується реципієнт при формуванні уявлення про образи. Насправді Роальд Дал у повісті «ВДВ» іде до протилежного – описує доброго велетня, а не людожера з казки. Використавши фольклорну основу, письменник не просто заповнює увагу читача, він його інтригує несподіваним поворотом подій. Запереченням в образі ВДВ автор кидає виклик реципієнту, залучивши до аналізу тексту, примусивши працювати увагу, уявлення, мислення читача.

Цікаво спостерігати за пригодами Софі у країні Снів. Автор акцентує на допитливості дівчинки, яка опиняється у просторі, де все навиворіт. Потрапивши у цей сакральний світ, Софі змінюється. Вона не просто усвідомлює значимість праці ВДВ, готувати і дарувати сни дітям, а й розуміє вартісність кожного створіння природи, навіть себе, маленької дівчинки. Результатом подорожі до країни Снів стає віра в себе, в свої можливості. Саме після цього вона переконує ВДВ діяти – звернутися до самої королеви Англії по допомогу у знищенні людожерів.

На нашу думку, тема дружби, що є лейтмотивом твору, доповнює художнє осмислення образу Софі. Цікавою у цьому контексті є праця Чед Клайста [див.: 10], який розкрив тему дружби у повісті Роальда Дала «ВДВ». Він подав тлумачення поняття дружби Арістотелем. Великий філософ вважав: у дружбі важливо бажати одне одному добра; мати однакові інтереси та займатися подібними справами; бути однаковими у соціальному статусі [10, с. 161]. З огляду на запропоновані істини, Чед Клайст доповнює, що Роальд Дал у казковій повісті доводить – при відтворенні дружби можна не враховувати запропоновані філософом складові. Цілковиті протилежності – Софі та ВДВ – стали друзями. Однак, тут беремо також до уваги фольклорний принцип контрасту, що є важливою складовою літератури для дітей, бо саме на цьому акцентує читач-дитина, сприймаючи текст.

Дружба між ВДВ та Софі розпочалася відразу після викрадення, коли велетень пообіцяв дівчинці, що піклуватиметься про неї. Вони стають близькими один одному, будучи представниками різних світів. Подорож у країну Снів та посвята Софі у таємниці снів лише зміцнює їхні стосунки. ВДВ розкрив таємницю єдиній Софі, що вже є ознакою довіри, обов'язковим компонентом дружби.

У свою чергу, дівчинка також піклується про друга-велетня. Софі завжди його підбадьорює, заохочує, коли той вагається, та спонукає до ухвалення рішень. Без її підтримки велетень не зміг би позбавити себе та Англію від небезпеки своїх побратимів – злих людожерів-велетнів. Як бачимо, побажання добра у казці доповнено довірою, прихильністю та щирістю стосунків. Так, Софі підбадьорила велетня піти до королеви й розповісти їй все. Вона: *«поцілувала кінчик його великого пальця»*.

– Я знала, що ви допоможете! – зраділа вона. – Ходімо! Швидше!» [1, с. 156]. Така підтримка є виявом поваги, захоплення та віри у справи одне одного.

У руслі теми дружби простежуємо зображення внутрішнього світу Софі, розкриття нею «невидимих» речей. Дівчинка, яка колись заперечувала існування того, що не можна побачити, стала більш щирою, відвертою до світу невідомого. Боязка вдача Софі значно змінюється до кінця твору. ВДВ навчив її любити життя, захоплюватися ним. Він показав, як можна веселитися, запропонувавши їй випити чарівний напій, що підносить вверх. Символічно, споживання цього напою вважаємо одним із важливих елементів обряду ініціації, властивого багатьом культурам. Софі, таким чином, пройшла черговий етап свого становлення. З іншого боку, вживання напою розглядаємо також як дитячу гру, пустування дітей, які сміються над тим, що забороняють дорослі. Отже, час, проведений разом, пустощі та підбадьорювання одне одного об'єднали їх ще більше. Стосунки Софі та ВДВ є доказом того, що цілковиті протилежності можуть бути справжніми друзями.

Цікавим у тексті є представлення Софі світу людей, засудження велетнем їхніх згубних вчинків. Він пояснює: «Людські створінькала робити правила, які підходять їм самим» [1, с. 96]. Велетень роз'яснює, що світ людей є не менш жорстоким та несправедливим, у ньому так само нехтують правилами. Відтворюючи правдиві реалії життя, Роальд Дал врахував недосвідченість та дитячу невинність свого адресата, але водночас повідомив про реалії сьогодення.

Простежуючи, як Софі змінюється й усвідомлює деякі істини, реципієнт бачить і її вплив на ВДВ. Дівчинка розтлумачує йому основи граматики, вчить правильності вимови, допомагає під час зустрічі з королевою та військовими. Її посередництво між велетнем та монархом Англії демонструє підтримку свого друга. Простежуємо терпимість Софі до ляпів ВДВ. Вона поводить себе дуже мудро, намагається не критикувати, а підтримати свого друга, а наприкінці твору ВДВ уже сам висловлює бажання, щоб позайматися з Софі, що демонструє довіру та симпатію велетня до дівчинки.

Отже, на основі розбіжностей між дівчинкою та ВДВ Роальд Дал демонструє важливість таких відмінностей. Саме це сприяє дружбі Софі та велетня. ВДВ – не просто друг, він, як зазначає, Клайс, «квазі-ментор для Софі» [10, с. 170]. Їхні стосунки побудовані на явищі зміцнення дружби через відмінність, у результаті чого кожен стає кращим, досвідченішим та мудрішим. Як бачимо, тема дружби є лейтмотивом оповіді, і це допомагає розкрити образ Софі, натомість застосування принципу контрасту при змалюванні персонажів демонструє прагнення автора зробити текст зрозумілим читачеві.

Однак розкриття образу персонажа (головного чи другорядного) буде неповним без урахування властивості читача-дитини (читача-героя [див.: 3]) ототожнювати себе з персонажем/персонажами. Такий реципієнт прагне бачити те, що оточує його, пояснює його світ, передає його думки. У цьому контексті Софі, героїня повісті, відповідає очікуванням читача, бо для неї характерно поводитися, відчувати, переживати те саме, як і властиво читачу.

Тому, на нашу думку, ототожнення зі світом головного героя відбувається здебільшого через акцент на наступних складниках:

- за принципом аналогії з дійсністю;

- своєрідність художнього змалювання вигаданих світів каталізує уяву читача, слугує важливим моментом для сприйняття тексту та усвідомлення образу дівчинки;

- подібність образу головного персонажа до читача.

Вважаємо, що світ головної героїні є близьким до читацького. Роальд Дал змальовує звичний та впізнаваний реципієнтом соціум. Перебування в сиротинці на початку твору та переміщення до палацу королеви Англії в кінці – це своєрідне обрамлення всієї повісті, яке змушує читача не просто повірити у правдивість описаного, а й мати змогу порівняти зі своїм світом, включивши фантазію та змусивши запрацювати уяву.

Іншою ознакою процесу ототожнення є "впізнавання" тексту – це традиційні фольклорні образи велетнів, а також мова тексту, певні розповідні схеми, ситуативні моделі поведінки та вчинків тощо. Читачу-герою вже властиво бути "досвідченим" стосовно таких компонентів, тому такий показ розширює його світогляд та утверджує позицію щодо розуміння художнього світу.

У контексті аналізу ототожнення реципієнта зі світом тексту та головним героєм хочемо наголосити на надзвичайному емотивному впливі двох вигаданих світів – країни Велетнів та країни Снів. Саме на їхньому тлі Софі опановує себе, вчиться відрізнити важливе для себе, свого життя, мудрішає та демонструє можливість неможливого. Таке змалювання дає поштовх читачеві повірити у себе, свої можливості. Крім того, реципієнт залучає свою увагу, уявлення та фантазію, щоб представити ці світи, а це скеровує до розвитку критичного мислення читача.

Знаковим для трактування образу дівчинки є аналіз подібності головного героя й читача, що виявляється в наступних рисах:

- для більшості читачів Софі є їхнім однолітком, що дозволяє читачеві краще збагнути її турботи, подібні до читацьких;

- автор показує дівчинку з тими ж емоціями та почуттями, що може відчувати й адресат повісті: радість, смуток, відчуття самотності, незрозумілість дорослими;

- втілення в образі Софі бажання дитини самореалізуватися й бути героєм. Для читача-героя важливо бачити, що персонаж, подібний до нього, стикається із труднощами й уміло їх долає.

Спираючись на окреслені складові, вважаємо, що через ототожнення реципієнта з головним героєм можливий вплив тексту на читача-героя. Роальд Дал у цьому контексті врахував підсвідоме бажання адресата читати про свій світ, власні емоції та тривоги. Кожен реципієнт здатен відчутти подібність до Софі, яка, з одного боку, зображена героєм, але, з іншого, – є такою ж беззахисною, самотньою та невпевненою, як і читач. Крім того, адресат, читаючи про пригоди Софі, мимоволі оцінює та аналізує ситуації, в які потрапляє дівчинка, формує певні висновки і стосовно своєї (читацької) поведінки.

Отже, на нашу думку, у повісті «ВДВ» саме образ дитини є основним компонентом характеристики рецептивного середовища читача, що водночас демонструє розуміння автором свого адресата. Образ Софі у тексті репрезентовано здебільшого через зв'язок із фольклором, своєрідне розкриття теми дружби, врахування властивості читача-героя ототожнювати себе з героєм тексту. Крім того, у творі надзвичайно вдало розтлумачено розуміння героєм дійсності, що спонукає читача до формування певних висновків відносно функціонування середовища людей. Автор порушує доволі складні філософські

проблеми кризь призму дитячого світосприйняття і їх реципієнт здатен усвідомити. Жанром казки Роальд Дал полегшив відтворення непривабливої дійсності, безглуздості вчинків та правил, а відтак і наслідків того, що створила людина і що суперечить природі. При цьому, на нашу думку, письменник майстерно врахував особливості читацької рецепції подібного, разом із тим узявши до уваги здатність читача усвідомити ці істини, дивлячись на світ очима головного героя чи героїні.

### Література

1. Дал Р. ВДВ (Великий Добрий Велетень). Повість / Р. Дал; перекл. із англ. В. Морозова за ред. І. Малковича. [Іл. Кв. Блейк]. – К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2013. – 272 с.
2. Зубрицька Марія. Номо legens: читання як соціокультурний феномен / Марія Зубрицька. – Львів: Літопис, 2004. – 352 с.
3. Панько О. Категорія читач-дитина: вікова класифікація та диференціація поняття / Оксана Панько // Прикарпатський вісник наукового товариства ім. Т. Шевченка “Слово”. – № 2 (26). – Івано-Франківськ: в-во Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, 2014. – С. 310–323.
4. Петренко О. Ономастика дитячих творів Роалда Дала: дис... на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук : спец. 10.02.04. – германські мови / Оксана Дмитрівна Петренко. – Одеса, 2006. – 244 с.
5. Славова Маргарита. Волшебное зеркало детства [Текст] : статьи о детской литературе / М. Славова. – К. : ИПЦ “Киевский ун-т”, 2002. – 94 с.
6. Шалагінов Б. Б. Великий світ маленького дитинства / Борис Шалагінов, Назарій Назаров // Всесвіт. – 2008. – № 5–6. – С. 166–171.
7. Шалагінов Б. Б. Чи дійсно для дітей треба писати “так само, як для дорослих, тільки краще?” / Борис Шалагінов // Література. Діти. Час: Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – С. 10–16.
8. Тиховська О. М. Українська народна чарівна казка: психологічний аспект. [монографія] / Оксана Михайлівна Тиховська. – Ужгород: Гражда, 2011. – 256 с.
9. Dahl R. BFG / by Roald Dahl, ill. by Quentin Blake. – London: Puffin, 2001. – 199 p.
10. Roald Dahl and philosophy: a little nonsense now and then / edited by Jacob M. Held and Adam Barkman. – Maryland: Rowman & Littlefield, 2014. – 250 p.

*В статтє предложено художественное раскрытие образа ребенка в повести для детей Роальда Дала «ВДВ». Основное внимание уделено специфике анализа персонажа, выделено основные составляющие, которые раскрывают фигуру ребенка-героя. Также предложено особенности восприятия образа-ребенка читателем. Отмечается и объясняется актуальность главного героя-ребенка как фигуры, которая разрешает понять эмотивное влияние текста. Также выделено понятие отождествления читателя с образом героя в тексте.*

**Ключевые слова:** образ ребенка, читатель, реципиент, фольклор, мировосприятие, мировоззрение

*An artistic analysis of the child's image in the book "BFG" by Roald Dahl is proposed in the article. The main attention is devoted to the character analysis. The main components are proposed, those that develop the child-hero image. The attention is also focus on the reception specifics of the child*

*image. It is noted and explained the importance of a child-hero as the main character of the story as it helps to realize the emotional influence of the text. The concept of a reader's identification with the hero is also analysed in the article.*

**Key words:** *a child image, a reader, a recipient, folklore, world perception, outlook*

УДК 372.881.116.12

*Правова Н. В.*

### **ВИВЧЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ШКОЛАХ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

*У статті розкриваються деякі особливості роботи над поетичними творами на уроках літературного читання у школах з російською мовою навчання.*

**Ключові слова:** *літературне читання, молодші школярі, поетичний твір, словникова робота, засоби виразності, виразне читання.*

Одним із шляхів засвоєння української мови як державної є опанування молодшими школярами курсу літературного читання, адже першоелементом літератури є саме мова з усім розмаїттям стильових та образних багатств.

Курс літературного читання є комплексним розділом навчання української мови як державної у початкових класах шкіл з російською мовою викладання, органічною складовою освітньої галузі «Мови й літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти. Основна його мета – формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з українською дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного курсу української літератури в основній школі [2, с. 63].

Загальні проблеми методики літературного читання в початкових класах, і зокрема актуальні питання вивчення поетичних творів, розглянуті В. Бадер, О. Джежелей, В. Мартиненко, А. Мовчун, В. Науменко, Г. Олійник, О. Савченко та ін. Конкретні рекомендації щодо організації уроків літературного читання у школах з російською мовою навчання знаходимо в працях О. Хорошковської, Г. Шелехової та ін.

Змістові лінії програми з літературного читання (3–4 класи) передбачають засвоєння учнями основних понять з поезики, ознайомлення з найкращими зразками поетичного українського слова. Однак, досвід проведення уроків літературного читання, результати оцінювання навчальних досягнень учнів з цього курсу свідчать, що чимало українських поетичних творів для російськомовних учнів залишаються складними як для сприйняття, так і розуміння. Особливо недоступним для учнів-білінгвів є усвідомлення образності поетичного висловлення думок.

Мета статті – розкрити особливості методики вивчення поетичних творів на уроках літературного читання у 3–4 класах шкіл з російською мовою навчання.

Поетичні твори займають значне місце в колі читання, визначеному програмою. Російськомовні школярі знайомляться у 3 класі з віршами



сюжетними, пейзажними, гумористичними, акровіршами, віршами-загадками, скоромовками, у 4 класі з поемами (історичного характеру), легендами, байками. Реалізація змісту програмової лінії «Коло читання» у 3 класі щодо поезії передбачає формування умінь розрізняти фольклорні й авторські твори; називати основні теми читання, прізвища, імена українських письменників; у 4 класі – знати напам'ять 4-5 віршів. Державні вимоги щодо розуміння поезії як жанру містяться й у змістовій лінії «Досвід читацької діяльності». Так, учні набувають умінь розрізняти та визначати жанрові особливості поетичних творів, називати ознаки вірша як жанру (рима, ритм, поділ на строфи – без уживання терміну); називати основні теми опрацьованих віршів; пояснювати, які почуття висловлює поет у творі, називати основну відмінність акровіршів і віршів-безкінечників; у 4 класі – ще й розрізняти вірші за емоційною тональністю, мати уявлення про жанрові особливості байок та називати їх героїв. Окрім цього, програмою передбачено ознайомлення учнів з такими поняттями, як засоби художньої виразності (епітети, порівняння, метафори, гіперболи, повтори). Державною вимогою є сформованість умінь знаходити в тексті епітет, метафору (без уживання терміну), порівняння, з'ясовувати з допомогою вчителя їх роль у тексті.

Слід зазначити, що хоча зміст роботи над поезією й вимоги щодо її засвоєння чітко визначені у змістових лініях «Коло читання» та «Досвід читацької діяльності», робота над поетичними творами здійснюється і в процесі реалізації інших змістових ліній програми («Літературознавча пропедевтика», «Робота з дитячою книжкою; робота з інформацією», «Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного»). Таким чином, аналіз програми свідчить про те, що в курсі літературного читання формується певна поетична компетентність, яка включає в себе навички естетичного сприйняття, вміння аналізувати поетичний твір, володіння певним мінімумом знань з поезики.

Опрацювання поетичних творів на уроках літературного читання в школах з російською мовою навчання залежить від урахування багатьох складників цього процесу.

Розуміння літературного тексту залежить як від характеристик читача, так і від особливостей тексту, що сприймається. Так, важливими факторами для сприйняття є вік учня, рівень його культури, особливості пам'яті, мислення й уваги, спрямованість уваги, ступінь володіння навичкою читання.

У роботі над поетичними творами слід брати до уваги рівень знань учнів про поезію, набутий в процесі роботи над цим жанром літератури на уроках читання рідною мовою, оскільки без базових елементарних знань поезики повноцінне сприйняття й розуміння творів буде ускладненим. Так, учні повинні вже розуміти, що віршована мова – це своєрідний тип мови, що для її організації особливе значення має ритм. Він створюється повторенням наголошених і ненаголошених складів у рядку, а кінці рядків римуються. Отже, ритм і рима – дві суттєві ознаки віршованої мови. Важливим є набутий учнями досвід сприймання поетичних творів, особливо ліричних. Ознайомлюючись з останніми, школярі повинні проїнятися емоційним станом ліричного героя, пережити те, що його хвилює, тішить, засмучує. Якщо вчитель вчив дітей відчувати поетичний текст рідною мовою, обирав такі шляхи роботи над художнім твором, щоб викликати яскраві емоційні відгуки читачів на поетичне слово, то цей наявний читацький досвід допоможе і в роботі над поетичними творами українською мовою.

Методика підготовки та проведення уроку літературного читання у школах з російською мовою навчання має певну специфіку. Основні структурні компоненти уроку опрацювання віршів на уроках читання рідною мовою мають бути наявними і на уроках читання українською, але деякі з них стають більш значущими. Дуже важливим для дітей-білінгвів є процес першого слухання поетичного твору. «Слухання “занурює” дитину в українське мовне середовище, сприяє мимовільному засвоєнню звукових образів – слів, словосполучень, виразів» [3, с. 111], що сприяє виробленню правильності, виразності читання учнів, подальшому повноцінному розумінню.

Процес розуміння художнього твору є поетапним – від розуміння кожного слова, словосполучення, висловлювання до повного занурення в текст, цілісного його розуміння. Перший етап визначає хід усієї подальшої роботи над твором, оскільки отримана інформація (розуміння значень слів, виразів, словосполучень) дає можливість учням прогнозувати подальший зміст, ставити питання, шукати на них відповіді, тобто вступати у певний діалог з автором. Для учнів-білінгвів цей етап особливо важливий, оскільки правильне, неспотворене розуміння окремих елементів твору забезпечить його повне розуміння. Це вимагає здійснення словникової роботи під час читання віршованих творів. Як правило, така робота зводиться до пояснення окремих слів та виразів, які здаються незрозумілими вчителю. Але для дітей-білінгвів таких слів значно більше. Це інколи зовсім прості слова, оскільки, при всій чутливості дітей до слова, словниковий запас українською в них невеликий. Тому словникова робота не обмежується тільки поясненням значень нових слів перед першим читанням твору, а продовжується й на інших етапах уроку.

Інший бік цієї роботи в тому, що вчитель повинен домогтися розуміння слів, виразів, які в контексті набувають іншого змісту, створюючи поетичний образ, картину. Оскільки усвідомлення художньо-виразових функцій лексичних засобів значною мірою залежить від розуміння учнями їх семантики. Таким чином, у роботі над поетичним твором вчитель повинен бути особливо пильним до пояснень окремих слів і виразів, тлумачення змісту речень. Так, наприклад, у вірші П. Тичини «Вечір» не можна залишати без роз'яснення слова «навшпиньках», «вуста», «зорі», вирази «підійшов вечір», «прослав на травах тумани», у небилиці Олени Пчілки «Дивна хатка» – слова «книшова», «стріха», «цибульова», «защепнена», «гасають», «вскоки», «втішная», вирази – «ласку мав», «бездонний глечичок». А вірш Є. Горєва «Ходить осінь в дібровоньці» потребує часу для ознайомлення дітей із переносним значенням слів у таких, наприклад, поєднаннях лексем «ходить осінь», «у золотій обновоньці», «стелить килим». Копіткої роботи над словом потребує вірш Оксани Сенатович «Лютий». Розтлумачити слід слова «гостина», «чимала», «капловухі». Особливої уваги потребують лексеми «Морозища, Морозенки», «Вітренко, Вітрисько», які є назвами членів родини Лютого.

Отже, робота над засобами виразності та образності тісно пов'язана із словниковою, їх успішне поєднання забезпечить повне розуміння поетичного тексту. На думку відомого науковця Г. Шелехової, учителям готуючись до уроку читання, слід відібрати з тексту, що буде вивчатись, групи слів для словникової роботи: 1) нові слова, значення яких будуть пояснені; 2) слова, які вживаються в переносному значенні; 3) ключові слова, важливі для розуміння головної думки; 4) слова, важкі для вимови в орфоепічному аспекті; 5) слова, близькі за звучанням

із словами рідної мови, значення яких варто уточнити [4, с. 41]. Слід зазначити, що важливо навчити й учнів самостійно шукати в тексті незнайомі слова, звертатися за їх роз'ясненням до вчителя чи шукати значення слів у словнику або підручнику тощо. Таким чином, словникова робота на уроках літературного читання у школах з російською мовою навчання – це і окремий етап уроку перед першим ознайомленням із віршованим твором (для попередження спотвореного розуміння змісту), і обов'язковий елемент роботи під час аналізу віршованого тексту.

Основними прийомами семантизації нових слів є мовні і наочні. Серед мовних актуальними для уроків літературного читання у школах з російською мовою навчання є переклад і засобами української мови. Слід зазначити, що якщо перший спосіб активно застосовується у практиці навчання, то другий дуже обмежено. Спостереження за навчальним процесом свідчать, що більшість учителів уникають можливості пояснити значення нового українського слова засобами української мови. А саме цей спосіб є ефективним під час роботи над словами, вжитими у переносному значенні. Окрім того, використання вже відомих українських слів для описового пояснення активізує набутий словниковий запас російськомовних школярів.

Найдоступнішими способами семантизації нових слів у початковій школі є наочні – демонстрація малюнка, плаката, світлини, самого предмета тощо. Наочний спосіб забезпечує, перш за все, запам'ятовування нових слів, тобто сприяє збагаченню словника учнів, але він не є універсальним. Г. Шелехова зазначає, що обираючи спосіб тлумачення, вчитель має враховувати особливості сприймання російськомовними учнями української мови, співвідношення слова зі словом рідної (російської) мови, характер самого слова (конкретне чи абстрактне, тематичне чи ні, чи має синоніми й антоніми) [4, с. 41].

Ще однією особливістю опрацювання поетичних творів на уроках літературного читання у школах з російською мовою навчання є особлива увага до підготовки і здійснення виразного читання. Як зазначає О. Хорошковська. «якщо діти оволодівають елементарною грамотою і певною сумою вмінь щодо виразності на уроках першої мови, то ці вміння за належного керівництва з боку вчителя вони переносять і на читання українською. Однак спостереження показують, що тут трапляються певні труднощі» [3, с. 113]. Одним із шляхів запобігання цих труднощів є майстерне виразне читання учителем напам'ять художнього твору, що вивчається. Таке читання є прикладом для наслідування, важливим засобом розкриття ідейно-художнього змісту тексту, введення дітей в атмосферу переживань і почуттів, переданих у творі, одним із прийомів формування вмінь виразного читання. Позитивно впливає на виразність читання учнів демонстрація зразкового читання віршів майстрами слова.

Обов'язковим етапом роботи над поетичним твором на уроці літературного читання в школах з російською мовою навчання має бути вправління у виразному читанні молодших школярів. Під час опрацювання віршованого художнього тексту слід дбати про надання можливості кожному учневі прочитати його виразно. Таке читання вголос виявляє рівень розуміння школярами змісту та ідеї художнього твору, дає уявлення вчителю про правильність, швидкість читання українською.

Таким чином, методика вивчення поетичних творів на уроках літературного читання у школах з російською мовою навчання має певну специфіку. До

особливостей роботи над поезією ми відносимо ретельно сплановану та здійснену вчителем словникову роботу, спрямовану на усвідомлення значення кожного слова, образного виразу, речення, що зумовлює повне розуміння авторського задуму й засобів, за допомогою яких він його втілює. Зміст такої роботи зумовлюється особливостями сприймання російськомовними учнями української мови, наявним у них активним і пасивним словниковим запасом. Обов'язковим для навчання російськомовних учнів сприймати поезію українською є слухання зразків майстерного читання поетичних творів і постійне вправляння у виразному читанні учнів, що вчить їх відчувати поетичний твір українською. Важливою є опора на досвід читацької діяльності рідною мовою (російською), наявність якої забезпечить успішність і на уроках літературного читання державною.

### Література

1. Савченко О. Я. Методика літературного читання в початковій школі: навч.-методич. посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 205 с.
2. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1-4 классы. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.
3. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.
4. Шелехова Г. Збагачення словникового запасу четверокласників на уроках українського читання / Г. Т. Шелехова // Українська мова і література в школі: Науково-методичний журнал. – 2009. – №8. – С. 39–43.

*В статье раскрываются некоторые особенности работы над поэтическими произведениями на уроках литературного чтения в школах с русским языком обучения.*

**Ключевые слова:** *литературное чтение, младшие школьники, поэтическое произведение, словарная работа, средства выразительности, выразительное чтение.*

*The article reveals some features of work the poetic works on lessons of reading in schools with Russian language of education.*

**Key words:** *literature reading, elementary school student, poetry, dictionary work, means of expression, expressive reading.*

УДК 82–93:314.743

**Пушко В. Ф.**

### ЕМІГРАЦІЙНА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА: ГЕНЕЗА, РОЗВИТОК, МОДИФІКАЦІЇ

*У статті запропоновано різні погляди щодо розвитку еміграційної прози для дітей та юнацтва. Проаналізовано твори Емми Андіївської, Віри Вовк, Лесі Храпливої-Щур, Леоніда Полтави та ін. Названо чотири тематичні групи української еміграційної прози.*

**Ключові слова:** *еміграційна література, реінтерпретація, оповідання, казка, сюжет, композиція, образ, художнє мислення, ідеологічна заангажованість.*

Протягом багатьох років знайомство широкого кола українських читачів з письменниками-емігрантами було неможливим через ідеологічні перешкоди. З тих же причин у програмах навіть не згадувалось про наявність літературного процесу поза межами України. Лише із здобуттям Україною державної незалежності в її культурне життя почали вливатися літературні твори письменників, які вимушено емігрували на Захід.

Нині є нагальна необхідність реінтерпретації доробку письменників-емігрантів, які творили для дітей у добу ідеологічної заангажованості художнього мислення. Попри відчутний ідеологічний тиск, іспит часом витримали твори, сповнені загальнодемократичного змісту, прагнення виховати в дитини високі моральні якості.

Проблема дослідження еміграційної прози перебувала в полі зору таких літературознавців, як О. Астаф'єв, С. Бородица, Г. Грабович, М. Ільницький, Ю. Ковалів, Р. Мовчан, Л. Рудницький, С. Павличко, Ю. Шерех та інші.

Українська еміграційна проза є однією з тих основних гілок сучасної української літератури, яка виконує спільну місію та специфічні завдання. М. Жулинський, осмислюючи інтелектуальний доробок українських емігрантів зазначає: «Рідко яка еміграція змогла відродити на чужій землі нову гілку літературного процесу, живе відгалуження національної культури; українській це вдалося. Завдяки існуючим традиціям літературної творчості таких дитячих письменників, як Віра Вовк, Мар'яна Савка, Зірка Мензатюк, Леонід Полтава, Марійка Підгірянка, Ема Андієвська та ін.» [1]. У контексті їхньої літературної творчості, на нашу думку, особливе місце належить прозі, завдяки якій розкрився широкий зміст думок і почуттів.

Твори емігрантів насичені звуками та образами рідної природи України – сонця, літа, весни, бджіл, меду, квітів, лісу, а також спогадами про рідних, друзів, дитинство. У своїх творах вони згадували сакральний образ України, з яким асоціюється Батьківщина, край, земля, де народився той чи інший письменник.

*Мета даної розвідки* – розглянути різні точки зору щодо розвитку еміграційної прози для дітей.

Сьогодні не достатньо дитячої літератури на полицях книгарень, хоча насправді література для дітей це ще серйозніше, ніж література для дорослих, бо книга має надзвичайний вплив на свідомість маленької людини, вона формує смаки, виробляє характер, змінює уявлення про світ. Одна литовська художниця якось зауважила, що дитяча література робить дорослих людей внутрішньо молодими. Коли ми читаємо «маленьку» літературу, самі стаємо дітьми: спонтанними, емоційними, безпосередніми, добрими, лагідними.

Мар'яна Савка зазначає, що дитячий письменник повинен так писати, щоб у процесі він сам розважав себе. Якщо йому нудно, то й дітям буде нудно. Коли він пише, то він уже не дорослий, він повинен думати, як дитина, знайти дитячу мову. Дитячий автор не тільки зображує, але й перевтілюється [1].

Слід наголосити, що література для дітей сегментується за віком. Коли дитина досягає певного віку, вона починає шукати себе в дитячих творах. Школярам потрібні твори про їхнє середовище.

Література для дітей розвивається в тісному зв'язку з «дорослою», зазнаючи впливу тих же історичних умов. Однак твори дитячої літератури мають свої особливі ознаки, які відрізняють їх від літератури для дорослих. Найбільш

характерними ознаками літератури для дітей слід вважати 1) наявність у творі предметного, конкретно-життєвого художнього образу; 2) ліризм розповіді; 3) динамічність розвитку сюжету; 4) багатство, точність та емоційність мови. Нині прийнято розрізняти принаймні чотири самостійних розділи: література для дошкільного, молодшого, середнього й старшого шкільного віку. Кожен із цих розділів має свої особливості щодо вибору теми й героя, способів зображення характерів. Відрізняються в творах для дітей різного віку сюжет і композиція, мова, а також художнє й поліграфічне оформлення книги.

Розквіт жанрів повісті й оповідання в еміграційній літературі для дітей дослідники пов'язують з інтенсивним розвитком гуманістичної тенденції.

Еміграційна література має для дітей велике значення, оскільки вона не орієнтувалася на те, щоб догодити владі. Здебільшого її автори сповідували вічні, загальнолюдські духовні цінності. Саме така література може навчити школярів долати життєві труднощі, бо самі емігранти гідно несли свій хрест вимушеної розлуки з Батьківщиною, виборювали не тільки своє місце в інонаціональному оточенні, а часто й елементарне право на життя. При цьому вони зберігали людську й національну гідність. У своїх творах письменники-емігранти приділяють багато уваги розкриттю внутрішнього світу героїв творів, їх цікавлять неординарні характери, емоції, настрої. Декому з них притаманний ліризм, філософська наповненість творів, ретельне дослідження психологічних загадок. Герої приваблюють дитячою чистотою, відкритістю до сприйняття прекрасного, світлого, неординарним поглядом на світ. Дійовими особами творів виступають здебільшого незвичайні діти. Вони по-своєму сприймають реальність, часом загострено реагують на ситуації, що випробовують їхнє «Я».

Леонід Рудницький у статті «Література з місією. Спроба огляду української еміграційної прози» виділяє чотири тематичні групи української еміграційної прози.

До першої групи відносимо твори, метою яких є збереження свого я, своєї української ідентичності та намагання затримати при житті літературні традиції України. Ця група включає автобіографічні повісті, мемуари й інші споріднені жанри. Друга група безпосередньо зв'язана з першою: до неї входять твори, в яких висвітлюються теми, раніше заборонені в Україні. До третьої групи зараховуємо твори письменників, що намагалися охопити своє нове довкілля та визначити деякі моменти з українського життя в діаспорі. Остання, четверта група – це письменники, творчість яких віддзеркалює модерним, а то й авангардним способом, проблеми сучасної людини [2, с. 42].

Казки Емми Андіївської мають філософське підґрунтя й несуть великий моральний заряд. У своїх творах письменниця виходить за межі логічного мислення, яким здебільшого оперує людина, відмовляється від звичної системи координат, щоб прояснити щось невідоме та заглянути глибше у сутність буття.

У творах Віри Вовк висвітлюється проблема збереження та розвитку національних традицій. У свій час письменниця збирала народні «співанки» до свята Івана Купала. Ряд творів розкривають мотиви рідної землі та української природи: «Баляда про дівчину-осінь», «Анаконда», «Дош» та ін. Її творча діяльність була нагороджена визначними преміями. Віра Вовк отримала літературні премії імені Івана Франка в Чикаго (1957, 1979) і Києві (1990), а також премію Благовість (2000). Отже, творчий доробок Віри Вовк – широкий і багатогранний.

Також багато працював у галузі еміграційної літератури Леонід Полтава (Єнсен). У Баварії він організував та редагував два часописи – «Школяр» і «Школяр». Для молодших школярів письменник створив дві абетки: одну – веселу, де діють їжачки, зайчики; другу – про князів, запорожців, Гонту, Довбуша. Нині відомі такі його твори: «Слон по Африці ходив», «Жучок-Щербачок», «Лісова пригода». Художні тексти, які залишив після себе письменник допомагають дітям краще пізнати цікавий світ, любити й охороняти рідну неньку – Україну. Його твори читають в Америці, Австралії, Франції, Німеччині та інших країнах. Леонід Полтава часто казав: «Люблю працювати для дітей!» Отже, в еміграційній літературі для дітей образ України, рідного краю, де народився письменник є домінуючим.

Письменниця української діаспори Леся Храплива-Щур, де б вона не була, серцем і думкою завжди з Україною. Яскравим прикладом цього є збірка «Далеким і близьким», в якій вона з ніжністю і безмірною любов'ю пише про рідну землю: озера та ріки Західної України, чудові Карпати, вкриті зеленим мохом лісів та полян. У текстах Лесі Храпливої-Щур можна зустріти дітей, характер яких вимальовується поступово, проявляється в поведінці, рішеннях, вчинках. Письменниця ніби розчиняється в своїх персонажах, примушує читача дивитися на світ їхніми очима й міркувати їхніми думками. Ці образи вирізняються оригінальністю й самобутністю. З особливою увагою автор вміє вживатись у психіку української дитини в чужині («Забавки Мартусі», «Вишивані квіти»), знаходить засоби для її зацікавлення, для її патріотичного виховання.

Виховний вплив еміграційної прози на сучасну молодь безсумнівний, адже вона несе в дитячі душі ідеали Добра як вершину певної системи цінностей, справедливості, людинолюбства, гармонії зі світом.

Таким чином, письменники-емігранти, перебуваючи тривалий час в тих чи інших країнах, намагалися пристосуватися до нової для них ситуації, вписатися в оточуючий світ. Адже за кордоном опинилися люди різних політичних переконань, несхожих або й протилежних поглядів. Після здобуття Україною незалежності ставлення до емігрантів різко змінилося. Іван Овсій зауважує, що ретельно муровану впродовж десятиліть греблю замовчування й фальсифікацій прорвало бурхливим потоком різноманітної інформації. Люди в повному розумінні цього слова відкрили для себе українську діаспору [1, с. 168].

### Література

1. Овсій І. Українська діаспора / І. Овсій // Всесвіт. – 1996. – №1. – С.168–172.
2. Рудницький Л. Література з місією. Спроба огляду української еміграційної прози / Л. Рудницький // Слово і час. – 1992. – №2. – С.41–45.

*В статье предложены различные взгляды по развитию эмиграционной прозы для детей и юношества. Проанализированы произведения Эммы Андиевской, Веры Вовк, Леси Храпливой-Щур, Леонида Полтавы и др. Названы четыре тематические группы украинской эмиграционной прозы.*

**Ключевые слова:** эмиграционная литература, реинтерпретация, рассказ, сказка, сюжет, композиция, образ, художественное мышление, идеологическая заангажированность.

*In the article the different views on the development of emigration prose for children and youth. Analyzed works by Emma Andiyevska, Vera Vovk, Lesia Khraplyva-Schur, Leonid Poltava etc. Named the four thematic groups of ukrainian emigration prose.*

**Keywords:** emigration literature, reinterpretation, stories, fairy tale, story, composition, image, artistic thinking, ideological bias.

## ЛИТЕРАТУРНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*У статті С. М. Рудь «Літературно-методичний аналіз художнього тексту для дітей як засіб навчання майбутнього вчителя початкової школи» розглядається такий засіб роботи, як літературно-методичний аналіз тексту. Відзначається, що використання цього аналізу дає можливість формувати комплекс професійних умінь студентів, готувати до майбутньої вчительської діяльності.*

**Ключові слова:** урок літературного читання, літературно-методичний аналіз художнього тексту, основні принципи шкільного аналізу тексту, герой, композиція, образні засоби мови, види завдань.

На современном этапе обучения в начальной школе урок литературного чтения предполагает «знакомство с литературой и детской книгой, обеспечение общего и литературного развития, совершенствование навыка чтения, формирование способов и приёмов работы над текстом и книгой, необходимой культуры коммуникации, осуществления самостоятельной квалифицированной современной читательской деятельности при переходе к изучению системного курса литературы в средних классах» [5, с.71].

В реализации этих задач особую роль играет учитель как творец учебной деятельности детей, как человек, формирующий у младших школьников «знания, умения и навыки, позволяющие им осуществлять самостоятельный выбор, чтение книг сообразно общепринятой культуре, поставленной цели и выходить на коммуникацию и творческую деятельность» [5, с. 74]. Это возможно лишь при условии, что учитель начальных классов владеет комплексом профессиональных умений, к которым относятся умения: «отбирать учебный материал, полноценный в художественном и методическом отношениях; производить литературно-методический анализ произведений детской литературы при подготовке к уроку; методически грамотно организовывать анализ художественного произведения; проводить разные виды творческой работы с целью организации вторичного синтеза прочитанного и проанализированного произведения; методически грамотно составлять конспект урока, исходя из специфики учебного материала, учебных задач, особенностей контингента учащихся» [4, с. 79].

О подготовке такого учителя постоянно писали выдающиеся ученые-методисты XIX в. (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, Ц. П. Балталон), XX–XXI в.в. (С. И. Абакумов, С. П. Редозубов, Е. А. Адамович, З. И. Романовская, Н. Н. Светловская, М. И. Оморокова, И. Ф. Гудзик и др.).

Современные методисты (Г. М. Первова, М. П. Воюшина, О. В. Кубасова, В. И. Яковлева, О. В. Сосновская) отмечают, что в настоящее время необходимо говорить «о двух направлениях процесса обучения чтению: 1) собственно обучение чтению, которое ведется на трех уровнях – формирование и совершенствование навыка чтения, обучение чтению и восприятию художественного текста, формирование читательской самостоятельности; 2)



получение ребенком литературного знания, т. е. обеспечение литературного образования и литературного развития детей младшего школьного возраста» [2, с. 102]. Чтобы эти направления были реализованы, необходимо научить будущего учителя начальной школы, готовясь к уроку чтения, выбирать виды и приемы методической работы в зависимости от особенностей содержания и формы изучаемого художественного произведения, тщательно анализировать тексты, данные в учебниках, прежде чем читать их с детьми.

Цель данной статьи – проанализировать возможности такого средства подготовки будущего учителя 1–4 классов к уроку литературного чтения, как литературно-методический анализ.

Литературно-методический анализ, по мнению Г. М. Первой, должен «обеспечить полноценность восприятия детской литературы учителем и учащимися, усилив связь всех компонентов обучения: учебного материала, методики его изучения и субъектов читательской деятельности» [3, с. 26]. Проведение такого анализа художественного текста перед разработкой урока позволит определить эстетическую, литературоведческую ценность произведения, полноту его восприятия самим учителем; сопоставить свое, взрослое, восприятие с детским, исходя из психических особенностей этого процесса у младших школьников; даст возможность наметить и устранить трудности восприятия изучаемого произведения отдельными детьми, всем классом; обратить внимание на языковые средства, используемые автором для создания художественных образов. «Определив специфику учебного материала, учитель точно в соответствии с ней выбирает виды и приемы методической работы с книгой и текстом на уроке, стремится подчеркнуть достоинства и оригинальность произведения и книги, проводит исполнительский анализ текста, т. е. составляет речевую партитуру выразительного чтения» [3, с.26–27].

Приступая к литературно-методическому анализу текста, будущий учитель должен помнить об основных принципах школьного анализа: 1) анализу подлежит текст произведения, изображение в нем жизненного материала, а не сама жизнь; 2) анализ должен учитывать жанровые особенности произведения; 3) анализ возможен только после эмоционального восприятия произведения, потому что аналитическое чтение – всегда вторичное чтение; 4) анализ может быть избирательным, т.е. на уроке могут обсуждаться не все элементы произведения, а только те, которые в данном произведении наиболее ярко выражают его идею. Следовательно, выбор видов и приемов анализа зависит от специфических особенностей изучаемого произведения.

Учет этих принципов необходим для проведения литературно-методического анализа.

Прежде чем начать такой анализ, необходимо внимательно прочитать произведение, которое будет изучаться на уроке. А затем начать работу над ним, выполняя следующие действия (их последовательность четко определена Г. М. Первой [3, с. 27], и мы опираемся в работе со студентами на советы названного автора, включив в них свои дополнения): 1) определить жанр произведения. Вспомнить специфические особенности данного жанра, влияющие на методику чтения текста в целом. Например, в рассказе – это наличие системы событий и действующих лиц; в сказке – фантастический вымысел, своеобразная композиция, наличие иносказания; в басне – аллегория, мораль; в стихотворении – особая организация стихотворной речи (наличие рифмы, ритма), ее

повышенная эмоциональность, ибо в стихотворении поэт выражает свои чувства, переживания, вызванные картинами природы, общением с близкими людьми; 2) выяснить тему произведения (ответ на вопрос «О чем рассказывается в тексте?»), соотнести ее с тематикой уже изученных произведений, установить их сходство и отличия, подумать, что нового несет в себе данный текст среди однотемных. Обязательно обратить внимание на заглавие; 3) определить сюжетное построение: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию, развязку, эпилог. Определить, все ли в сюжете будет понятно детям при первичном восприятии текста. Если в произведении нет сюжета, т. е. системы событий, необходимо выделить отдельные картины, последовательность рассуждений, т. е. части, из которых состоит текст (особенно это важно при чтении лирических произведений); 4) установить композиционные особенности текста, выделить диалоги, монологи, что важно для выбора видов чтения и пересказа. Например, наличие в текстах диалогов предполагает использование чтения по ролям, драматизации; последовательное повествование дает возможность для проведения подробного пересказа; повествование с несколькими сюжетными линиями требует выборочного чтения, частичного пересказа; 5) составить описание художественных образов произведения. Работать над характеристикой персонажей с детьми можно, используя такие памятки: а) 2 класс: персонаж. Кто он? Какой он? Нравится ли он мне и почему? 3 класс: произведение, имя героя. Какой он? Что о нем рассказывается? Нравится ли он мне? С кем дружит? Кого не любит? 4 класс: произведение, имя героя. Внешность. Поступки. Взаимоотношения с другими персонажами. Мое отношение. Особое внимание обратить на пейзажи в произведении (важно показать детям, что пейзажные зарисовки помогают представить место, где происходят события, изображаемые писателем, а также понять настроение, переживания героев); б) провести анализ языковых средств, используемых автором. Выделить «образные», «ключевые», «словарные» ряды. Наметить те части текста, которые будет читать учитель, составить партитуру для выразительного чтения; 7) сформулировать идею произведения, подчеркнуть его воспитательную, познавательную, эстетическую значимость. Продумать вопросы для обобщающей беседы.

Используя такой целостный анализ, будущий учитель «интерпретирует художественное произведение на свойственном ему литературоведческом уровне» [3, с. 27], повышая его, совершенствуя на практике.

Приведем пример литературно-методического анализа текста, проведенного совместно со студентами на практическом занятии по методике обучения чтению учащихся начальной школы.

«На уроке будем читать сказку С. Г. Козлова «Как поймать облако» [1, с. 37–39]. Необычность сказки можно определить по ее заглавию. События реальные и фантастические тесно переплетаются. Смысл заглавия помогает определить тему всего произведения: в сказке рассказывается о том, как можно поймать облако. В сюжете выделяются такие части: 1. Экспозиция. *Ежик сказал Медвежонку: «Скоро зима. Пойдем поудим напоследок для тебя рыбки. Ты ведь любишь рыбку?».* *Они взяли удочки и пошли к реке.* 2. Завязка действия. *«А что, если мы поймем облако? – подумал Медвежонок. – Что мы тогда будем с ним делать?».* 3. Развитие действия. *Медвежонок и Ежик ловят рыбу и говорят о том, что в прошлом году здесь утонуло облако, и, может быть, они его поймут. Всю ночь они сидели и ловили то луну, то маленькие звездочки, которыми забросали все*

небо. 4. Кульминация. *Под утро они, усталые, сонные, вдвоем еле-еле вытащили из воды вместо облака солнышко.* 5. Развязка. *Солнышко отряхнулось и покатило по полю. А кругом было тихо, хорошо, и последние листья, как кораблики, плыли по реке...*

Композиция сказки – диалогическая. Поэтому обязательно надо использовать работу в парах для проведения чтения по ролям, драматизации. К тексту дана иллюстрация, что дает возможность применить выборочное чтение, составление устного рассказа.

Главные герои сказки – Ежик и Медвежонок. Сравнивая их, можно отметить, что они как бы дополняют друг друга: Ежик – решительный, поддерживает Медвежонка, заботится о нем, наблюдательный, замечает вокруг необычные вещи и старается поделиться своими наблюдениями с другом. Медвежонок – менее решительный, увидев серое, лохматое облако, пугается, но успокаивается, потому что рядом надежный друг, которому он доверяет, полагается на него и знает, что Ежик всегда поможет ему. Оба героя вызывают симпатию. Недаром автор в их имена включил суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением. Наблюдая за их поведением во время рыбалки, приходим к выводу, что Медвежонок и Ежик – большие друзья, заботящиеся друг о друге.

Необходимо обратить внимание на пейзажные зарисовки, которыми С. Козлов начинает и заканчивает сказку: *«На реке было так тихо, так спокойно, деревья склонялись к ней печальными ветвями, посередине медленно плыли облака»;* *«Кругом было тихо, хорошо, и последние листья, как маленькие кораблики, медленно плыли по реке»*. Они создают ощущение спокойствия, таинственности мироздания, помогают лучше понять характеры героев.

Для словарной работы следует выбрать такие слова: *смеркаться, наживка, задремывать*. Их значение можно объяснить по ходу чтения текста, используя такой прием, как подбор синонимов: *смеркаться – темнеть, наживка – приманка, задремывать – засыпать*. Ключевые слова в тексте сказки: *тихо, хорошо, спокойно, медленно, поплыли, задремывать* – придают повествованию умиротворенность, создают ощущение спокойствия, тишины, которую не нарушают герои, разговаривающие шепотом (не хотят, чтобы их разговоры мешали хорошему клеву). Уместным будет следующее задание: нарисовать пейзажи к сказке или выучить наизусть описание природы.

Идейный смысл произведения таков: друзья всегда поддержат и помогут друг другу, если будут действовать согласованно.

Литературно-методический анализ текста дает возможность выбрать типовые виды работ, заданий, вопросов, используемых в обучении, дополнить их проблемными, дискуссионными вопросами, способными вызвать обсуждение темы, образов, языка. Чаще следует использовать такой вид заданий, как самостоятельное составление проблемных вопросов, что даст возможность формировать у детей умение вчитываться в текст, видеть в нем не только его «верхушку», но и «глубинные течения» (подтекст).

Такая работа над текстом произведения перед уроком литературного чтения поможет студенту, будущему учителю, осознать не только содержание произведения, его специфические признаки, языковые особенности, но и обдумать возможности текста для организации полноценного его восприятия младшими школьниками, выбрать виды, приемы работы, задания, вопросы, направленные на саморазвитие ребенка через чтение.

## Литература

1. Лапшина И. Н. Литературное чтение. Русский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с обучением на русском языке / И. Н. Лапшина, Т. Д. Попова. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
2. Львов М. Р. и др. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.
3. Первова Г. М. Подготовка к уроку чтения / Г. М. Первова // Начальная школа. – 1994. – № 10. – С. 26–32.
4. Русский язык в начальных классах: [сборник методических задач] / М. С. Соловейчик, О. В. Кубасова, Н. С. Кузьменко, О. Е. Курлыгина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 256 с.
5. Учебные программы для общеобразовательных учебн. завед. с обучением на русском языке. 1–4 классы. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.

*В статье С. М. Рудь «Литературно-методический анализ художественного текста для детей как средство обучения будущего учителя начальной школы» рассматривается такое средство работы, как литературно-методический анализ текста. Отмечается, что использование этого анализа повышает возможности формирования комплекса профессиональных умений студентов, готовит к будущей учительской деятельности.*

**Ключевые слова:** урок чтения, литературно-методический анализ художественного текста, основные принципы школьного анализа, герой, композиция, образные средства языка, виды заданий.

*In the article S. M. Rud "The Literary-methodological analysis of a literary text as a means of training future primary school teacher" is considered such a tool, as a literary-methodological analysis of the text. She is noted that the use of this analysis increases the possibility of complex formation of professional skills of students, preparing for the future of the teaching activities.*

**Key words:** reading, literature-methodological analysis of a literary text, basic principles of school analysis, character, composition, figurative language, types of tasks.

УДК 373.31:82–343

*Сергеева К. О.*

## АВТОРСЬКІ КАЗКИ ЗА ФОЛЬКЛОРНИМИ МОТИВАМИ В СУЧАСНІЙ ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*Статтю присвячено особливостям сучасних українських казок. Особливу увагу приділено казкам за фольклорними мотивами Світлани Прудник. Визначені специфічні риси авторських казок за фольклорними мотивами у порівнянні із ознаками сучасної дитячої літератури.*

**Ключові слова:** сучасна дитяча література, літературна казка за фольклорними мотивами, зміна сюжету, характер героя.

Коло навчального читання як складова літературної освіти школярів має рухливий характер. Про це свідчать і зміни, що відбулися у 2016 році в програмі «Літературне читання» для початкової школи, у результаті яких кількість рекомендованих для вивчення сучасних авторів була значно збільшена. До переліку письменників додані Ніна Найдич, Галина Малик, Олександр Дерманський, Марина Павленко, Леся Воронина, Оксана Луцкевська, Валентина Вздольська, Зірка Мензатюк, Лариса Денисенко та інш., у творчості яких переважають казки. Для того, щоб казкові твори сучасних авторів послуговували літературному розвитку молодших школярів, потрібний їх ґрунтовний літературознавчий та методичний супровід, однак на сьогодні він тільки формується.

Літературна казка як жанр існує близько трьох століть. Багато літературознавців, методистів та педагогів-практиків працювало над вивченням його різних аспектів. Серед них можна назвати Н. С. Бібко, Л. Ю. Брауде, Л. В. Дерезу, В. В. Кизилову, М. Н. Липовецького, І. П. Лупанову, Г. П. Сабат, О. В. Сорокотенко, Н. Б. Тихолоз, Ю. Ф. Ярмаша та інших.

Серед різноманітних класифікацій авторських казок (Н. С. Бібко, О. О. Гарачковської, Л. В. Дерези, Л. В. Овчиннікової, Ю. Ф. Ярмаша та інш.), як найбільш зручну з практичної точки зору, ми обрали класифікацію Ю. Ф. Ярмаша [4], яка передбачає поділ розмаїття літературних казок на переказ письменником народного сюжету, казки за фольклорними мотивами і власне авторські казки.

У своєму дослідженні ми зосередили свою увагу на перших двох видах казок, оскільки вважаємо фольклор невичерпним джерелом розвитку дитини, що навіть в модифікованому вигляді впливає на національну свідомість читача. Розглянемо їхні особливості.

Переказ народного сюжету передбачає літературну обробку фольклорного матеріалу. Як приклад таких творів можна назвати прозову збірку українських народних казок, упорядковану Борисом Грінченком, фольклорні записи казок Лесі Українки та Олени Пчілки, збірку «Золота гора» в переказі Н. Л. Забіли, «Калиточка» в переказі М. А. Пригари, казки «Летючий корабель», «Ох» в переказі О. Д. Іваненко. У цих творах автори намагалися максимально зберегти фольклорну спадщину й адекватно передати її нащадкам, орієнтуючись переважно на дитячий вік. Саме тому особливу увагу в літературних обробках приділено лексичному шару творів. «Автор надає народному творові високо поетичної художньої форми, збагачує його цікавими деталями, описами природи, герої твору під його пером набирають більшої конкретності, виразності» [4, с. 228]. Характерною рисою переказів народного сюжету письменниками є максимальне збереження сюжетної лінії та характерів персонажів.

Група казок за фольклорними мотивами, на відміну від переказів, має значно більшу свободу для автора. Часто письменники, працюючи над такими казками, вдаються до зміни форми написання: з прозової на віршовану. Так, на початку ХХ ст. з'явилася збірка Б. Д. Грінченка «Книга казок віршем», у яких автор переказав народні казки. Він вважав, що дітям легше сприймати та запам'ятовувати віршовану мову, ніж прозову. Якщо Б. Д. Грінченко практично не вносив зміни у сюжетну побудову казок, то його наступники діяли більш сміливо. Прикладом можуть слугувати віршовані переспіви народних сюжетів Наталю Забілою, подані в збірці «Під дубом зеленим» («Плискачик», «Сорока-Білобока», «Зайчикова хатка», «Вовк і семеро козенят» та ін.) Н. Л. Забіла

зізнавалася, що їй не подобаються сумні кінцівки, тому вона намагалася їх переробляти на позитивні. Відбулися зміни в сюжеті казок: той же Плискачик залишився живим, його врятувала внучка Ганнуся, вовк не з'їв козенят, його прогнав пес Рябко тощо. Змінюються й образи героїв, їхня кількість. Дослідники відмічають, що Н. Л. Забіла «будує зовсім інші стосунки між персонажами, ніж в народних казках. Ці стосунки позбавлені використання чарівних засобів, а спрямовані на побутове зображення життя героїв» [3]. Герої казок отримують більш яскравий характер, казкарка наділяє їх як позитивними, так і негативними якостями, що робить їхні образи більш правдоподібними. Наприклад, головний герой казки «Плискачик», з одного боку, самовпевнений та хвалькуватий, а з іншого, добрий та допитливий.

Автор казок за фольклорними мотивами «може комбінувати в одне ціле сюжети різних казок, давати несподівані повороти давно відомим фольклорним темам, зіштовхувати між собою героїв різних народних казок і примушувати їх діяти спільно» [4, с. 228].

Серед авторів казок за фольклорними мотивами можна також назвати Ю. Ярмиша («Курочка Ряба і лисиця», «Казка про ріпку і внучку», «Та сама мишка»), Л. Компанієць («Панська подяка», «Щаслива людина», «Голубочки»), В. Лучука («Вередлива дочка», «Не-моя-це робота»), І. Неходу (збірка «Посмішиш – людей насмішиш»).

У сучасній українській дитячій літературі зберігається традиція звертання до фольклорних мотивів. Аналіз різноманітної книжкової продукції показав, що сьогодні переказ народного сюжету в класичному тлумаченні практично відсутній, хоча обробки фольклорних текстів у сучасних книжках для дітей зустрічаються часто, але, на жаль, це відбувається без вказування прізвища того, хто втрутився у твір.

Сучасні казки за фольклорними мотивами в колі читання представлені іменами І. Левченка («Казка про Іванове щастя», В. Терена («Котилася горошина»). Такі казки наявні й у творчості С. Прудник. З'ясування особливостей літературних казок за фольклорними мотивами на прикладі творчості С. В. Прудник у ракурсі специфіки сучасної дитячої літератури стало **метою** нашої статті.

Професійний журналіст Світлана Прудник має як власне авторські казки (за класифікацією Ю. Ф. Ярмиша), подані в збірках: «Казки про літери», «Казки тітоньки Пательні», «Казки Київських дерев», «Казки затишного лісу», так і казки за фольклорними мотивами, які особливо рясно були представлені у 2008–2009 рр. в науково-методичному журналі «Початкова школа»: «Бублики для Пана Коцького» (№ 2, 2008 р.), «Онук Колобка» (№ 3, 2008 р.), «Багатоповерхова рукавичка» (№ 4, 6, 7, 2008 р.), «Дерезенята» (№ 8, 2008 р.), «Солом'яні бички» (№ 9, 2008 р.), «Балакуча Хвесья» (№ 12, 2008 р.), «Котигорошко, Котиквасолько, Котибіб і сімейка зміїв» (№ 1, 2009 р.), «Круть, Верть і перепічка», «Курочка Ряба і Курчатко Золоте пір'ячко» (№ 2, 2009 р.), «Телесик рятує гусеня» (№ 3, 2009 р.), «Про липку і дідове бажання» (№ 4, 2009 р.), «Дівчинка Кривенька Качечка» (№ 12, 2009 р.).

Для читача сигналом того, що автор спирається на певні фольклорні сюжети, є, перш за все, назва твору, вона прямо вказує на першоджерело, на казку, яка була в основі літературного твору. Отже, аналогами зазначених вище казок С. В. Прудник є відповідні народні казки: «Пан Коцький», «Колобок»,

«Рукавичка», «Коза-Дереза», «Солом'яний бичок», «Язиката Хвеська», «Котигорошко», «Круть і Верть», «Курочка Ряба», «Івасик-Телесик», «Про липку і зажерливу бабу», «Кривенька Качечка».

Щодо причин створення казок за фольклорними мотивами авторка казала: «Якось я дивилася мультик, мабуть ви всі його бачили — „Льодовиковий період–2”, і подумала: а чому немає Котигорошко–2, Рукавички–2, де живе тепер Язиката Хвеська, чи є у неї онучка, що сталося з Паном Коцьким? І наступного дня вже до мене прийшла казка „Багатоповерхова рукавичка”, а ще за кілька днів у двері постукала казка „Бублики для Пана Коцького”, а за нею прийшла казка „Котигорошко, Котиквасолько, Котибіб і сімейка зміїв”. Так з'явилися у мене нові українські казки» [1]. Тобто, як сюжетотворчий авторка обрала прийом продовження народних казок. Ця особливість відповідає «наївно-реалістичному» підходу до сприйняття змісту художніх творів, який характерний для багатьох читачів-початківців, коли події й герої художнього твору сприймаються як реально існуючі, прямо перенесені з життя на сторінки книги.

Обраний прийом свідчить про наявність однієї з ознак сучасної дитячої літератури – «серіальності». На цю специфічну рису звертає увагу дослідник сучасної дитячої літератури А. А. Ємець, зауважуючи, що наявність книжкових серій здійснює подвійний вплив на читача, позитивність якого пов'язана із тим, що «читач зникає до певних героїв, йому вже не треба долати умовний бар'єр між ним і книжкою. Якщо він захоплений першою книжкою, то зверне увагу і на другу, і на третю, тобто буде продовжувати читати» [2, с.115]. Саме цим і скористалася С. В. Прудник, створюючи продовження відомих народних казок, до героїв яких дітям не треба звикати. Щодо негативної сторони серіальності в дитячій літературі, пов'язаною із постулатом про непереможеність зла, що є умовою продовження серіалу, то, вважаємо, що письменниця змогла щасливо її уникнути. По-перше, вона більше одного продовження поки не додавала до основної казки, по-друге, майже всі зміни пов'язані із покращенням характерів героїв, хоча саме ця особливість зменшує гостроту сприйняття твору.

Аналіз казок за фольклорними мотивами С. В. Прудник дозволив визначити два основні прийоми побудови творів: 1) продовження сюжету народної казки, без зміни канви основного тексту та 2) продовження, зі зміною основного тексту, інше трактування відомих подій.

#### Продовження сюжету народної казки, без зміни канви основного тексту

У казці «Бублики для Пана Коцького» кіт і Лисичка живуть разом. Лисичка посилає Пана Коцького за сиром і сметаною на вареники, але замість цього він купує бублики для інших героїв. У кінці казки Пан Коцький та Лисичка пригощають звірів, які «колись пана Коцького теж обідом пригощали» обідом. Коза Дереза в казці «Дерезенята» після зіткнення з раком живе в лісі по сусідству із зайчиком. Разом з нею живуть козенята, які люблять ходити на річку гратися з раченятами. Солом'яний бичок із казки «Солом'яні бички» зістарився і став непотрібний дідові, який відніс його до лісу. Там бичка зустрів Ведмідь, який напоїв його живильною водою. Бичок почав дітей на собі катати, а коли втомився, то Ведмідь зробив кілька Солом'яних бичків, які допомагали розважати дітей. Котигорошко в казці «Котигорошко, Котиквасолько, Котибіб та сімейка зміїв» виріс і пішов визволяти діда Мудиська від зміїв. Язиката Хвеська стала бабусею. На її онучку Балакучу Хвесю Баба Яга наслала мовчан-хворобу. Тільки коли дівчинка виконала завдання Баби Яги, до неї повернувся голос. Курочка ряба у

казці «Курочка Ряба і курчатко Золоте пір'ячко» пообіцяла знести ще одне золоте яєчко, замість того, яке розбила, але знесла просте. Івасик Телесик у літературній казці після повернення додому рятує гусеня від змії, яка вирішила помститися за минулий раз. У казці «Дівчинка Кривенька Качечка» чарівна героїня, яка полетіла качечкою з подружками, так сумувала за дідом і бабою, що повернулася до них.

Додані автором епізоди або повторюють уже відбуті з героями ситуації, але з іншим результатом (історія з мишенятами з авторської казки «Круть, Верть і перепічка» повторюється у Ведмедя, як наслідок Круть і Верть виправляються; у казці «Про липку і дідове бажання» після того, як дід через скупу бабу лишився ні з чим, знову звертається до липки із проханням «виправити» бабу), або продовжують можливе розгортання подій, після тих, які описані в народній казці (подібне наявне в казці «Телесик рятує гусеня», «Дівчинка Кривенька Качечка»). С. В. Прудник найчастіше звертається до другого варіанту розгортання подій, що з точки зору зацікавленості читача, більш привабливо, тому що у першому варіанті гострота сюжету втрачається.

Продовження зі зміною основного тексту, інше трактування відомих подій. У творчості Світлани Прудник до цього виду можна віднести казку «Онук Колобка», у якій головний герой пішов шукати лисицю, яка з'їла його дідуся, а натомість з'ясовується, що дідусь живий, лисиця залишила його в себе, слухати його пісню. Власний педагогічний досвід, спостереження за сприйняттям молодших школярів свідчить, що учні охоче вірять такому розгортанню подій, їм подобається, що Колобок залишився живим, що його ніхто не з'їв (ні баба з дідом, ні Лисиця).

У більшості літературних казок, заснованих на фольклорних мотивах, у порівнянні з народними першоджерелами, збільшується кількість героїв, які ще й отримують імена, що, до речі, є однією із загальних відмінностей літературної казки від народної. Так, у казці «Багатоповерхова рукавичка» з'явився бобер Загатик, оса Дзися; у казці «Круть, Верть та перепічка» зайчик Лапанчик та ведмідь Недочувайло; «Котигорошко, Котиквасолько, Котибіб та сімейка зміїв» — Котиквасолько та Котибіб, змії: Дев'ятиголовець, Дванадцятиголовець, Шестиголовиця; «Дерезенята» — козенята Бешко и Мешка, раченята; «Курочка Ряба і курчатко Золоте Пір'ячко» — курчатко.

Поява нових персонажів дає змогу авторові більш яскраво розкрити вчинки, мотиви поведінки героїв, їхні переживання. Так, у казці «Багатоповерхова рукавичка» мишка Норушка хвилюється за рукавичку та її мешканців. Вона дозволяє героям заночувати в новому будинку, а щоб їм не було тісно та рукавичка не розвалилася, просить бобра добудувати приміщення (поверх для тих, хто заблукав у лісі, та окремих поверх для ведмежих лап). Спостереження за сприйняттям казки молодших школярів дозволяє стверджувати, що саме ця особливість найбільше стимулює фантазію дітей.

Продовження фольклорного сюжету вимагає зміни характеру героя, що є важливою відмінністю літературних казок від народних. Якщо в народних казках характер героїв сталий, то в літературних він змінюється залежно від створеної ситуації. У казках С. Прудник характери героїв змінюються. Так, у казці «Бублики для Пана Коцького» Лисичка перестала бути брехливою (у народній казці вона говорила звірям, який Пан Коцький страшний), пан Коцький перестає бути лякливим, а перетворюється на сміливця. У казці «Онук Колобка» Лисиця постає доброю та гостинною, запрошує онука Колобка та їжачка у гості. Коза



Дережа в казці «Дерезенята» стала дружньою. Побудувавши хату по сусідству із Зайчиком, вона помирилась із ним, попросивши вибачення за свою поведінку, їй було соромно за свій вчинок, про що вона й розповіла козенятам. У казці «Солом'яні бички» Ведмідь подружився з бичком і допоміг тому, коли було потрібно. Літературна казка «Балакуча Хвесья» змінює наш погляд на традиційну Бабу Ягу, яка тут стає доброю після того, як дівчинка виконала її завдання.

Треба зауважити, що сюжетне продовження іноді призводить до певного розмивання морального уроку, що подається в казці-першоджерелі. Так, хвалькуватий, самовпевнений Колобок не отримує покарання, а стає домашнім співунцем.

Чи не єдиною казкою С. В. Прудник, в якій не відбувається змін характерів, є казка «Телесик рятує гусеня», де головний герой одразу поспішає на допомогу другові-гусеняті, яке потрапило в біду, Зміючка залишається хитрою.

Серед ознак сучасної літератури дослідники виділяють зміну ролі літературного героя. «Оскільки дидактичний початок послаблений, персонажі дитячих творів часто не піддаються однозначній оцінці» [2, с.116]. Зауважимо, що в казках С. В. Прудник теж зміна ролі героя відбулася, однак на відміну власне авторських казок, персонажі мають чітку характеристику, яка змінюється упродовж твору. У казках С. Прудник характери героїв змінюються у кращий бік, негативні персонажі стають позитивними. Руйнування традиційних шаблонів сприйняття традиційних героїв, що виникають при згадуванні народних казок, не може не мати наслідків, вплив яких на читача потребує подальшого вивчення.

Ще один момент, на який треба звернути увагу в казках С. Прудник – це використання гри словом, що теж є особливістю сучасної дитячої літератури. Наприклад, у казці «Котигорошко, Котиквасолько, Котибіб та сімейка зміїв» авторка вигадує імена головних героїв, наголошуючи на їх заняттях (відповідно Котиквасолько котить перед собою квасолину, а Котибіб – біб), на кількості голів у змії, козенята в казці «Дерезенята» отримали імена, пов'язані із звуконаслідуванням — Бешко и Мешка.

Отже, аналіз казок С. Прудник показав, що ключовим творчим прийомом авторка обрала продовження народного сюжету, що є новим для групи літературних казок за фольклорними мотивами й характерним для сучасної дитячої літератури. Подовження казки призводить до зменшення гостроти конфлікту, наявного в першоджерелі. Характери головних героїв у казках С. Прудник показані досить яскраво, зазначена мотивація деяких вчинків. Поведінка героїв змінюється у кращий бік, майже всі негативні герої стають позитивними, і саме це надає творам С. Прудник певної солодкуватості. Кількість героїв авторських казок збільшується, вони отримують імена, які часто відбивають одну з рис сучасної літератури – гру словом. Таким чином, можна стверджувати, що група казок за фольклорними мотивами С. В. Прудник має окремі риси сучасної дитячої літератури, однак вони мають певну модифікацію.

Подальше дослідження вбачаємо у вивченні особливостей сприйняття молодшими школярами розмаїття авторських казок за фольклорними мотивами та їх урахуванні в методиці роботи над ними.

## Література

1. Даценко Н. Про книги для дітей та підлітків. Казки Світлани Прудник [Електронний ресурс] / Н. Даценко. – Режим доступу : [http://abetka.ukrlife.org/datsenko\\_pru.html](http://abetka.ukrlife.org/datsenko_pru.html)
2. Ємець А.А. Своєрідність дитячої літератури ХХІ століття і сучасний молодший школяр / А.А. Ємець // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Умань: ПП Жовтий, 2012, - Ч.1. – С.112-119
3. Плетньова О. Ю. Порівняльний аналіз фольклорної казки «Колобок» та її літературного переспіву «Плискачик» Наталі Забіли [Електронний ресурс] / О. Ю. Плетньова – Режим доступу: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16580/37-Pletnova.pdf?sequence=1>
4. Ярмиш Ю. Ф. У світі казки : літературно-критичний нарис / Ю. Ф. Ярмиш. – К.: Либідь, 2000. – 246 с.

*Статья посвящена особенностям современных украинских сказок. Особенное внимание сосредоточено на сказках по фольклорным мотивам Светланы Прудник. Определены специфические черты авторских сказок по фольклорным мотивам в сравнении с признаками современной детской литературы.*

**Ключевые слова:** *современная детская литература, литературная сказка по фольклорным мотивам, изменение сюжета, характер героя.*

*The article is devoted to peculiarities of modern Ukrainian fairy tales. Special attention is focused on fairy tales according to the folklore plots by Svitlana Prudnik. It is defined in the article the specific features of the author's fairy tales according to the folklore plots in comparison with the characteristics of modern children's literature.*

**Key words:** *modern children's literature, the literary tale according to the folklore plots, the change of the plot, the character of the hero.*

УДК 378:811.111

*Сердюкова Л. І.*

## ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИХ КАЗОК І ЛЕГЕНД ЯК НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності використання фольклору при викладанні англійської мови як іноземної в Україні. Наводяться умови, за яких фольклорні тексти сприяють більш інтенсивному розвитку культури читання з глибоким розумінням змісту, критичного мислення, вільного говоріння та творчого письма мовою, що вивчається. Важливим фактором мотивованої діяльності учнів англійською мовою може бути навчальна технологія «реакція читача на текст», викладу основних положень якої приділяється основна увага в другій частині статті.*

**Ключові слова:** *міжкультурна компетенція, внутрішня мотивація, міждисциплінарність, автентичність, діалог культур (іноземної та рідної).*

В епоху глобалізації однією з провідних цілей навчання англійської мови як іноземної є приготування учнів і студентів до реального спілкування з представниками інших країн у різних навчальних, професійних, соціально-культурних і побутових сферах. Бажано, щоб знання англійської мови дозволяло громадянам України гідним чином представляти свою країну, суспільство, професію, покоління та власну особистість. У дійсності бажане досить часто залишається нездійсненим. Англійська лінгвістична та літературно-культурна компетенції українців не завжди відповідають вимогам вільного спілкування та презентації національного інтересу.

Для сучасного українського суспільства характерна незавершеність процесів формування національної ідентичності та солідаризації всіх громадян країни. Через це проблема розвинення та збереження національної ідентичності студентів і учнів виявляється актуальною на всіх рівнях навчального процесу, від початкової школи до вищих навчальних закладів.

Над нею розмірковують освітяни, письменники, науковці, різні діячі. У більш широкому контексті це завдання окреслив релігійний діяч Любомир Гузар шляхом переліку суспільних умінь і навичок, що мають бути розвинені в українському суспільстві для становлення ефективної демократії. Блаженніший зазначив: «Потрібні люди, – а вони є в нас навіть сьогодні, – які мають солідні моральні засади... розуміють свою історію, вміють думати, рефлексувати... мають відчуття суспільної відповідальності». Подібні люди створюють духовну еліту нації. Про її високу місію вів мову Любомир Гузар [2, с. 3].

Стосовно пересічних українців поетеса і письменниця Ліна Костенко зазначила: «Проблема тут навіть не в ідентифікації нації, а в кризі самоідентифікації національно дезорієнтованої частини суспільства». Головна теза лекції, із якої походить вищенаведене висловлювання Л. Костенко, наступна: «кожна нація повинна мати свою гуманітарну ауру. Тобто потужно емануючий комплекс наук, що охоплюють всі сфери суспільного життя, включно з освітою, літературою, мистецтвом, – в їхній інтегральній причетності до світової культури і, звичайно ж, у своєму неповторно національному варіанті» [3].

Наведені та подібні до них судження можна вважати підтвердженням своєчасності та доцільності пропозиції систематично й послідовно використовувати при викладанні англійської мови як іноземної український фольклор і художню літературу в англійських перекладах в якості додаткових навчальних матеріалів. Таким чином можна поєднувати вивчення англійської мови з подальшим оволодінням культурою рідної мови.

Власний педагогічний досвід автора статті дає підстави вважати, що вміле витримання пропорційного співвідношення в доборі оригінальних англійських та американських фольклорних текстів і фахово перекладених англійською мовою українських казок та легенд має позитивний емоційний та естетичний вплив на формування в тих, хто вчиться, міжкультурної компетенції, творчого мислення та внутрішньої мотивації справно володіти рідною та англійською мовами й культурами.

У чому полягає специфічність фольклору, яка робить його придатним навчальним матеріалом для комунікативного викладання іноземної мови? Ця специфічність складається з ряду властивостей, між яких виділяються: 1) міждисциплінарність, тобто перетин у фольклорі галузей мови, гуманітарних наук і культури; 2) гнучкість, що дозволяє використання фольклору на всіх рівнях

навчання людей всіх вікових категорій з різними цілями володіння мовою; 3) різнобічність вивчення фольклору – інтеграція пізнавальних завдань, мовних умінь і навичок, навчальних стратегій і технологій, наприклад таких, як спостереження за мовними зразками, вияв погляду на проблему, обмін думками, розпізнавання образних висловів і думок, ідей і гадок, які вони вміщують в собі, інтерпретація наведених фактів і оцінювання ідейно-тематичного змісту та естетичності фольклорного дискурсу; 4) високоефективне моделювання фольклорним текстом реалістичних, істинних, універсальних подій із життя людей, тварин і явищ природи; 5) сьогоденність фольклору – незважаючи на те, що фольклор є давнім видом народної словесності, він відповідає вимогам сучасної комунікативної методології та теорії викладання, що надають перевагу вільності та спонтанності розмовної мови над її правильністю, тобто верховенству автентичності мовлення над відредагованим завченим текстом.

Перелічені вище та інші властивості, притаманні фольклору, систематизовані в статті Мартіна Педерсена (Martin E. Pedersen) «Фольклор у викладанні англійської як другої/ іноземної мови». Автор дослідження наголошує, що без фольклору культурно-спрямована та змістовно-орієнтована навчальна програма з дисципліни «Англійська як друга/ іноземна мова» не може відповідати вимогам часу [8, с. 1–11].

На жаль, автентичні англійські/американські народні казки, легенди, перекази, байки та сповіді не знаходять належної репрезентації в англійськомовних навчальних матеріалах, якими послуговуються в сьогоденній Україні. Не кажучи вже про відсутність серед них українського фольклору в англійськомовних перекладах. Складається враження, що викладачі та вчителі англійської мови нашої країни недооцінюють той фактор, що фольклорні тексти мають яскраве національно-культурне забарвлення, містять у собі важливу етнокультурну інформацію. Носії мови, які виховувались у царині фольклору, використовують його мовні засоби вираження в якості цитат і афоризмів у реальній повсякденній комунікації для створення етнокультурного вертикального контексту.

Фольклорні тексти є потужними формами поетичного мислення й словесної творчості. Вони підживлюють і підтримують духовну етнокультуру, послуговують цінним гуманітарним матеріалом національного та загальнолюдського виховання. Безперечно, що найкращі зразки народної словесної творчості переповідають і стверджують загальнолюдські моральні цінності, навчають гуманності, толерантності, сприяють критичному ставленню до тупості, непотребу, жорстокого поводження з людьми, тваринами та природою.

У передмові до збірника «Українські казки про тварин» письменник-народознавець Василь Скуратівський наголошує: «У казках поєднані поетика й образність, світ добра і науки, людська мораль, шляхетність і, з рештою, лицарство. Основне завдання казок – закарбувати в дитячій свідомості високу людську мораль». Далі, як гіркий факт нашого сьогодення, В. Скуратівський відмічає, що недавня традиція включати в телепередачі кращі українські народні казки «знівелювалась і нам нині пропонують імпортований сурогат, де домінують не моральні засади, а розбещеність і розбійництво» [4, с. 7].

Хочеться сподіватися, що наведені аргументи переконливо свідчать про бажаність використання національного фольклору тих, хто навчається, при викладанні англійської мови, особливо в початкових класах, коли закладаються

основні засади моралі, етики та світосприйняття людини. Головний постулат цієї статті полягає в тому, що подібна методична стратегія становиться невідкладною необхідністю при навчанні студентів педагогічних вузів і факультетів іноземних мов, які здобувають кваліфікацію вчителя англійської мови й зарубіжної літератури. Випускники подібних вищих навчальних закладів зобов'язані опанувати знаннями рідної та іноземної мов і культур, потрібними для ефективного виконання майбутніх професійних обов'язків, особливо таких, як залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної).

Серед англомовних джерел українських народних казок можна назвати такі видання, як: «Tales from Central Russia» (Parts I – II. Edited by James Riordan), «The Magic Egg and Other Tales from Ukraine» (Retold by Barbara J. Suwyn. Edited and with the Introduction by Natalie O. Kononenko). Ці збірки подають типові зразки українських народних казок і легенд у довершених перекладах, супроводжених лінгвокраїнознавчими коментарями. Зазначені збірники, або інші аналогічні видання, можна розшукати в Інтернеті, книгарнях, бібліотеках, добірках ксерокопій матеріалів або в методичних посібниках.

Британський фольклорист і країнознавець Дж. Ріордан не проводив розділення між українськими й російськими казками, об'єднавши їх всеохоплюючою номінацією «Eastern Slavic Folklore». До його видання входить низка казок, що спочатку були записані в різних регіонах України: «Про вовчика-братика і лисичку-сестричку» («Little Sister Fox and Brother Wolf»); «Журавель і лисиця» («The Crane and the Fox»); «Принцеса-жаба» («The Frog Princess»); «Мудра жаба і дурна жаба» («The Wise Frog and the Foolish Frog»); «Рукавичка» («The Mitten»); «Сніжниця» («The Snow Maiden»); «Дід, баба та курочка ряба» («The Old Man, the Old Woman and the Striped Hen»); «Жар-птиця» («The Firebird»); «Покотигорошко» («Pea-Roll-Along»).

Дж. Ріордан прийшов до висновку, що ці казки являють собою головний продукт матірньої природи, яка сформувала слов'янську душу й обдарувала особливим ароматом і образністю східнослов'янський фольклор: «Much of the subject-matter is of course common to folk tales throughout the world, but the style is purely Slavic, a faithful mirroring of customs, fears, prejudices and dreams, all nurtured by the Slavic habitat» [9, с. 270]. Укладач збірника казок наголосив на їхньому великому значенні для духовного збагачення вітчизняної та світової культур, коли підкреслив, що східнослов'янські фольклорні казки і легенди постачали теми для безлічі знаменитих творів видатних композиторів, поетів і письменників: П. І. Чайковського, М. А. Рімського-Корсакова, І. Ф. Стравінського, О. С. Пушкіна, М. В. Гоголя, С. Т. Аксакова.

Багато ілюстроване видання «Яйце-райце та інші українські народні казки» («The Magic Egg and Other Tales from Ukraine») є спільним проектом двох американок українського походження – поетеси і викладачки Барбари Сувін (Barbara J. Suwyn), розповідачки відібраних казок і професора фольклористики Наталі О. Кононенко (Natalie O. Kononenko) – головного редактора та автора передмови до збірника. У передмові відзначаються основні джерела українських народних казок, наводяться їх жанрова класифікація, теми, мотиви, характерні герої та персонажі. Підкреслюється, що вся різноманітність українського фольклору спричинена глибоким почуттям прихильності до рідної землі і всього живого на цій землі.

В українських казках тваринний світ трактується як споріднений з людським світом. Свійські тварини і звірі взаємодіють з людьми, розуміються одне з одним, співіснують на встановлених умовах. Н. О. Кононенко наводить такі приклади: In «The Magic Egg» there is an eagle who soars as high as the heavens, who can take people to the other world and also teach them respect for all life, animal as well as human. Respect for all life was important for, in many senses, Ukrainians did indeed feel that they were related to all living things, that they and animals were one. Should anyone forget this, stories such as «The Christmas Spiders» remind us that even the lowliest animals are blessed and can transfer their blessings to humankind» [12, с. XVI].

Іншим важливим джерелом тематики українських казок, на яке вказує дослідниця, є традиційна віра в те, що мертві продовжують взаємодіяти з живими. У деяких казках мертві охороняють живих, сприяють їх добробуту, спонукають робити добро. Навіть ті, хто за життя робили щось погане, стають охоронцями, оруднують справедливістю. Згадавши легенду «Скарбниця Довбуша» («Dovbush's Treasure»), Н. О. Кононенко резюмує: «In Ukraine the presence of ancestors was always felt – past generations and traditions – with which people wanted to maintain contact, linking them to future generations through tales» [12, с. XVI].

Наведені вище виписки з передмов до англійських збірок українських народних казок роблять наголос на їх пізнавальну змістовність, морально-етичну спрямованість і словесну виразність. Завдяки цим якостям вони сприяють формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції при міжкультурному підході до вивчення англійської мови.

Як вид прозової творчості з установою на поетичну вигадку, на гру уяви, перекладені англійською мовою українські казки придатні для формування й розвитку таких навчальних умінь і навичок учнів і студентів, як критичне мислення, вдумливе читання, дискусійне обговорення та творче письмо. Оволодіння цими вміннями допомагає активно користуватися мовою, що вивчається, як дійсним засобом комунікації, формує сприйнятливої читача/реципієнта з особистою реакцією та критичним підходом до прочитаного або почутого дискурсу. Таким чином оптимізуються усвідомлене оволодіння мовою, що вивчається, стимулюється лінгвокреативна діяльність на її засадах і формується здатність пов'язати рідну й іноземну мови з їх духовними культурами. При цьому розвивається також лінгво-соціальне уявлення про різнобічність і різнобарвність мовленнєвого вираження людського життя і тваринних світів. Таким чином реалізується мета досягнення володіння іноземною мовою в контексті міжкультурної парадигми.

При цьому для розвитку умінь і навичок читання англійською мовою з глибоким розумінням змісту, вільного вираження думок в усному та писемному мовленні доцільно використовувати таку ефективну сучасну методику аналізу, як «реакція читача на текст» («Reader-Response Criticism»). Ця методика визнає, що розвиток навичок самостійного критичного мислення, вільного говоріння та творчого письма пов'язаний з формуванням літературної компетенції на засадах художніх текстів. Саме завдяки заняттям з художніми текстами приходиться розуміння виразного потенціалу одиниць мови, змісту образних висловів, прагматики комунікативних актів, що виявляють точки зору, усвідомлення емоційного та естетичного впливу літератури на формування особистісних якостей людини. Кристофер Брамфіт (Christopher Brumfit) влучно зазначив:

«Художні тексти, якщо їх використовувати з серйозним наміром розвивати літературну компетенцію, являються особливо придатними для подальшої мотивованої мовної діяльності» [5, с. 190].

Розглядаючи взаємодію читача з художнім текстом як акт подвійної комунікації, прихильники методу критики «реакція читача на текст» («Reader-Response Criticism») стверджують, що кожний читач привносить до тексту щось таке, що надає йому завершеність і робить кожне прочитання тексту різним. Згідно з трактуванням Луїзи Розенблатт (Louise Rosenblatt) обґрунтованість сприйняття тексту читачем підтверджується або спростовується лише звірянням з самим текстом [10, с. 25].

Такий гнучкий підхід до інтерпретації художнього тексту залишає великий простір для широкого кола відгуків, що приводять до жвавих дискусій, в ході яких читачі спонтанно висловлюють свої тлумачення тексту, прочитаного спільно. Під впливом різних інтерпретацій з'являються нові погляди на проблематику тексту, поглиблюється його розуміння, що спонукає перечитати текст заново, щоб відгукнутися на нього самостійним твором, нарисом, літературно-критичним есе, тощо. Доречно, системне використання критичного методу «реакція читача на текст» може сприяти перетворенню навчання англійської мови в евристичний, пошуковий, творчий процес взаємодії учнів і вчителя, студентів і викладача з оригінальними англомовними та перекладеними українськими фольклорними творами, що є невичерпними джерелами морально-етичних уявлень, гуманності, яскравих мовленнєвих виразів і творчої енергії.

Теорія методики «реакція читача на текст» викладена в наукових працях Луїзи Розенблатт [10, 11] і Вольфганга Айзера (Wolfgang Iser) [6]. Зразки технологій, стратегій та завдань практичного використання теорії містяться в численних статтях і посібниках, опублікованих в США та Великобританії. Особлива увага приділяється початковому етапу навчання розумінню художнього тексту, який присвячується розвиненню усвідомлення студентами важливості особистого реагування на твір. Англійський термін «response» багатозначний. Він позначає цілий комплекс розумових процесів і творчих дій, які читач-реципієнт навчається виконувати, а потім самостійно виконує на шляху до глибокого розуміння та естетичного сприйняття художнього тексту.

Перебіг навчання складається з чотирьох етапів: 1) усвідомлення індивідуальних безпосередніх емоцій і почуттів, що викликає читаний текст; 2) зіставлення власних уявлень про зміст і сенс твору з реакціями та розумінням інших читачів; 3) обміркування та роздумів над деталями, образами, висловлюваннями, відсутніми подробицями; 4) намагання за своїм розсудом інтегрувати події читаного тексту до власного життя, досвіду та знань через спроби письмово висловити своє розуміння себе, людей, що оточують, і світ взагалі в ракурсі прочитаного.

Аналогічний підхід притаманний також теорії та практиці навчання розумінню художнього тексту, що були розроблені професором Г. І. Богіним. Ключовими поняттями його наукового проекту є «пробудження рефлексії» та «навчання рефлектуванню над текстом» [1].

Головна мета обох названих методик єдина – допомогти недосвідченим читачам оволодіти культурою розуміння художніх текстів, навчити їх читати з повним розумінням ідейно-тематичного змісту творів, що приводять читача до духовного збагачення та естетичної насолоди.

На завершення стислого огляду особливостей зазначених методик інтерпретації текстів англомовного художнього дискурсу наведемо низку умов, за яких навчання проходить успішно:

1. Позитивна психологічна атмосфера читання та обговорення, сприятлива для стимулювання напруженого міркування над текстом у пошуках відповідей на запитання, які наближають до розгадки потайного для недосвідченого читача змісту твору.
2. Вміння вчителя/викладача запропонувати належні стимулюючі запитання та серйозно, з повагою сприймати всі відповіді, а не лише так звані правильні, вірні та слухні відповіді.
3. Достатньо тривале тренування учнів у набуванні навичок ставити собі та іншим запитання в ході читання, щоб задіяти в рефлексивних актах їхньої свідомості всі знання та досвід, якими вони володіють на даному етапі свого життя та навчання.
4. Визнання тези, що немає нічого в світі безспірного. Будь яке запитання може мати безліч відповідей. Тому жодна відповідь не буває універсально вірною, загальноприйнятною. Відповідно, будь які догадки, міркування та узагальнення треба сприймати зацікавлено, з повагою враховувати, якщо вони не суперечать змісту аналізованого твору [7, с. 5–6].

В якості прикладу послідовності стратегій читання та обговорення твору, типів інтерпретуючих і критичних запитань у руслі методики «реакція читача на текст» пропонуємо схему навчання розуміння та інтерпретації української легенди «Дніпро та Дунай» в англійському переказі Барбари Сувін [12, с. 53–55].

У цій легенді йдеться про походження двох великих українських рік – Дніпра та Дунаю. За версією народної легенди, у прадавні часи на Київський Русі жив могутній вояк Дніпро, дружину якого звали Дунай. Подружжя любили один одного, були нерозлучні, все робили разом. Якось їм трапилось взяти участь у святкуванні при дворі київського князя. Після застільної розмови молоді дружинники влаштували змагання лучників. Переможцем серед них став Дніпро. Розпалена молодь підбурила Дніпро на змагання з його жінкою. Прославленого звитязця спіткала несподівана невдача – його дружина Дунай здобула перемогу над ним. Розлючений Дніпро змахнув мечем і смертельно вдарив жінку. Вмираюча Дунай породила мертвого хлопчика – обцяного захисника української землі. Жалкуючи за скоєним, Дніпро впав на смертельний меч. Від марно та ганебно пролитої крові цього могутнього вояка та його талановитої дружини попливли води рік Дніпро та Дунай.

#### **Strategies for Reading the How-and-Why Legend «Dnipro and Dunai».**

##### **I Sharing the First Impressions of the Legend**

1. What is your initial emotional response to the story? How did you feel upon first reading it?
2. Did you find yourself responding to it or reacting to it differently at any point? If so, why? If not, why not?
3. How did you respond to the two central/ main characters, the secondary characters and the narrator? How do you feel about them? Why?
4. Tell what you liked and what you didn't like and why?
5. Do you like this piece of work? Why or why not?



**II Arrange small group discussions in which readers discuss the differences in their responses to the text.**

**III For homework have the readers record their own responses to the text in writing. They will read each other's response, discuss the similarities and differences and their possible implications at the next class.**

#### **IV Explorations of the Text. Questions for in-Depth Reading**

##### **1. Focusing upon the setting:**

- a) How do we learn about the time and place in which Dnipro and Dunai found themselves?
- b) Is the setting exotic/ unusual or totally ordinary, commonplace?
- c) Who are the people?
- d) Does the setting play a major role in the shaping of the characters, their gender roles and attitude towards the main characters by the rest of the community?
- e) What striking details help the setting come to life for you? Which details seem to set the tone or point forward to the rest of the story?
- f) What is the major factor in the drama acted out in the story?
- g) Is it coincidence that the climatic high point of the story takes place at the court of the mighty prince of Kyiv?

##### **2. Focusing upon the characters**

- a) What character (s) was (were) your favourite? Why?
- b) What character (s) did you dislike? Why?
- c) Does anyone in this work remind of anyone you know? Explain.
- d) Are you like any character in this work? Explain.
- e) Do you share any of the feelings of the characters in this work? Explain.
- f) What do you think are Dnipro's/ Dunai's outstanding traits and how are they shown?
- g) Is there a trait that provides the clue to the character as a whole?
- h) As we watch the crucial scenes in the story whose feelings we have to sense and share?
- i) What are the motives and feelings of Dunai? Why is she there? How does she respond to finding herself in the strange setting?
- j) How do you think the narrator expects you to feel toward the young woman (toward the man/ men)?
- k) How did you feel toward them? Do you think the woman/ man/ men should have acted differently?

##### **3. Focusing upon the theme and the message**

- a) How do you sum up for yourself the impact and meaning of the legend as a whole?
- b) This story deals with human relations, family relations in particular, and traditional gender roles of men and women in society; it deals only briefly with issues of love, pride, competition, envy, jealousy, rivalry, selfishness, cruelty and violence. How does the narrator treat these topics?
- c) What idea/ ideas stay with the reader at the end of the story?
- d) How did the upshot (denouement) make you feel?
- e) What cultural and social values and practices are expressed in the legend?

- f) Are the characters influenced and shaped by the cultural rules and norms of their society? Does any character challenge (rebel, protest against) them? Does the narrator approve or disapprove of the cultural code and social norms of the depicted society?
- g) Does the legend give a realistic view of human nature and human behavior? Or would you call it idealistic or pessimistic?
- h) What do you feel is the most important word, phrase, passage in the text?
- i) What seems to give the story its special quality or particular force?
- j) Do you think the legend is affirmative toward life or disillusioned or depressing? Explain.

### **V The Personal Creative Response to the Text**

The students are empowered to respond to the legend in the form of their choice: a poem, an essay, a readers theatre performance, etc.

### **Література**

1. Богин Г. И. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста/ для занимающихся иностранной филологией. Проект Дмитрия Столярова [Электронный ресурс] / Г. И. Богин. – Режим доступа [www.auditorium.ru/store/113/index.html](http://www.auditorium.ru/store/113/index.html).
2. Гузар Л. Висока місія еліти України / Любомир Гузар. – Газета «День». – №23. – 2011.
3. Костенко Л. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала. Лекція, прочитана в Національному ун-ті «Києво-Могилянська Академія» 1 вересня 1999 р. / Ліна Костенко. – 2-ге видання. К. : Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2005.
4. Скуратівський В. Казка з берега дитинства / Вадим Скуратівський // Українські казки про тварин. – К. : Техніка, 2005. – 320 с.
5. Brumfit C. Reading Skills and the Study of Literature in a Foreign Language / Christopher Brumfit // Ch. Brumfit and R. Carter (Eds.). Literature and Language Teaching . – Oxford University Press, 1997. – 289 p.
6. Iser W. The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response / Wolfgang Iser. – Baltimore: John Hopkins University Press, 1978. – 224 p.
7. Nodelman P. The Pleasures of Children’s Literature. The Second Edition / Perry Nodelman. – Longman Publishers USA, 1996. – 313 p.
8. Pedersen E. Martin. Folklore in ES/ EFL Curriculum Materials [Електронний ресурс] / Martin E. Pedersen. – режим доступу: [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED372629/ERIC\\_ED372629\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED372629/ERIC_ED372629_djvu.txt)
9. Riordan J. Tales from Central Russia / James Riordan. – Kestrel Books, 1976. – 271 p.
10. Rosenblatt L. Literature as Exploration / Louise Rosenblatt. – New York: Noble and Noble, 1976. – 341 p.
11. Rosenblatt L. The Reader, the Text, the Poem: A Transactional Theory of the Literary Work / Louise Rosenblatt. – Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978. – 210 p.

### Джерела ілюстративного матеріалу

12. Suwyn B. The Magic Egg and Other Tales from Ukraine/ [retold by] Barbara J. Suwyn; edited and with an introduction by Natalie O. Kononenko. XXXV, 222 p. – (World folklore series). – Englewood: Libraries Unlimited, Inc., 1997. – 222 p.

*Статья посвящена обоснованию целесообразности использования фольклора при обучении английскому языку в Украине. Перечисляются свойства фольклорных текстов, которые способствуют более интенсивному развитию культуры чтения с глубоким пониманием смысла, критического мышления, свободного говорения и творческого письма на изучаемом языке. Важным фактором внутренне мотивированной учебной деятельности учащихся может быть обучающая технология «реакция читателя на текст», изложению основных положений которой уделяется основное внимание во второй части статьи.*

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, внутренняя мотивация, междисциплинарность, аутентичность, диалог культур (иностранной и родной).

*The article aims at demonstrating the advantages of using folklore as a means of nurturing reading culture, critical thinking, fluent speaking and creative writing in the target language. The technique of criticism “Reader’s Response to the Text” may prove to be an important factor of producing internal motivation to study and use the target language as an instrument of real communication in the real world. The second part of the article is devoted to the exposition of Reader-Response Criticism, its philosophy, principles, learning activities and strategies.*

**Key Words:** cross-cultural communication, inner motivation, interdisciplinary links, authenticity, intercultural dialogue (between the foreign and native cultures).

УДК: 028.5–053.6:82–93

Слижук О. А.

### ОСОБЛИВОСТІ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

*У статті розглянуто основні особливості формування читацьких інтересів підлітків в умовах сучасного інформаційного простору та тенденцій розвитку літератури, призначеної для цієї вікової категорії. Спираючись на останні дослідження в галузях літературознавства й методики викладання літератури, авторка виокремлює основні напрямки заохочення учнів до читання художніх творів.*

**Ключові слова:** читацькі інтереси, підліткова література, класична література, інформаційний простір.

Здавна складовою частиною становлення культурної й освіченої людини вважалась її потреба в читанні. Основними функціями читання є пізнавальна, естетична й виховна. Разом з тим, більшість письменників стверджують, що література не повинна зводитись лише до виховання, вона повинна навчати мислити. Особливо актуально це в сучасних умовах перенасичення інформацією, її загальнодоступності. Саме цей психологічний чинник і став основною причиною зниження інтересу до читання в сучасному суспільстві. Особливо помітною стала ця тенденція серед молодого покоління – тинейджерів (вік 11–18 років).

Науковці різних галузей зауважують цю тенденцію й намагаються знайти шляхи її подолання. Різні аспекти цієї проблеми розглядають літературознавці (У. Баран, С. Васюта, Л. Овдійчук, М. Николаєва), фахівці з методики літератури (О. Ісаєва, А. Ситченко, Г. Токмань, А. Фасоля), бібліотекарі (Т. Коваль, Н. Марченко, З. Савіна) та ін. Особливо **актуальним** є пошук шляхів активізації читацьких інтересів підлітків в сучасних умовах літературної освіти.

**Мета статті** полягає у спробі проаналізувати читацькі інтереси сучасних підлітків у функціональному, жанровому та методичному аспектах.

Читацький інтерес, з психологічної точки зору, визначається як форма вияву потреби людини пізнати нові явища навколишнього світу й відчутти від цього процесу емоційне й естетичне задоволення. Читацькі інтереси не виникають спонтанно й не зникають після їх задоволення, а виявляються у нових формах, які потребують розвитку. Якщо ці зацікавлення первісно й виникають спонтанно, то під зовнішнім впливом вони можуть поширюватись, розвиватись, набувати інших формальних показників.

На формування читацьких уподобань сучасних підлітків впливають соціальні чинники та вікові особливості. Серед соціальних чинників можемо назвати розвиток культури загалом та розширення можливостей отримання інформації через найновіші технічні засоби. Довгий час вважалось, що розвиток ІТ-технологій негативно впливає на обсяги й способи читання художніх творів, але останнім часом більшість учених не вважають це перепорою до розширення кола читання сучасних дітей та юнацтва, а навпаки, відзначають їх позитивний вплив, бо книги у такому випадку стають доступними ширшому загалу.

Зрозуміло, що інтенсивні й глибинні зміни, які відбуваються у суспільному житті впливають і на становлення особистостей молодого покоління. Але це не означає, що сучасні підлітки програють у своєму культурному розвитку, та закономірно, що їхні інтереси суттєво відрізняються від зацікавлень попередніх поколінь. Відмінності полягають також в можливостях спілкування, і в потребах, тобто у загальній спрямованості індивідів.

Суспільні процеси й умови впливають і на визначення вікових меж підліткового віку. Не дарма у деяких дослідженнях його визначають від 10 до 15 років, а в інших навіть до 20. Становлення підлітка, перехід його з дитинства до дорослості визначається і поведінковими, і психологічними аспектами. Закінчується підлітковий вік у кожної людини тоді, коли вона здатна сама приймати важливі життєві рішення й досягає незалежності у своїх діях, тобто досягає емоційної та соціальної стабільності й готова вести доросле самостійне життя.

На шляху до так званої «дорослості» підлітки проходять складний і тернистий шлях несподіваних злетів і падінь, борються й конфліктують із самими собою, зі світом дорослих, відстоюють власну позицію серед однолітків. Основний конфлікт насправді полягає у намаганні зберегти індивідуальність у складному процесі соціалізації. Усе це впливає й на формування сфери мотивів поведінки підлітків, зокрема й на формування культурних уподобань і читацьких інтересів.

Коло читання сучасних підлітків широке й різноманітне, тому важливо визначити роль кожного жанру для розвитку їх особистості.

Основний масив художніх творів, з якими знайомляться школярі, – це твори шкільної програми з української й зарубіжної літератури. Їх аналізує

присвячено нашій статті [6; 7]. Під час опитування старшокласників запорізьких шкіл, проведеного студентами філологічного факультету Запорізького національного університету під час педагогічної практики впродовж 2012–2015 років, виявилось що серед класичних творів шкільної програми їм найбільше подобається література, яка зображує психологію людських стосунків, у якій змальовано яскраві образи-персонажі: «Земля» Ольги Кобилянської, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Місто» Валер'яна Підмогильного, «Україна в огні» Олександра Довженка, «Портрет Доріана Грея» Оскара Уайльда, «Старий і море» Ернеста Хемінгуея тощо. Це закономірно, бо підлітки в художніх творах шукають відповіді на суперечливі, психологічні моменти життя, хочуть зрозуміти мотиви поведінки улюблених персонажів, щоб наслідувати їх.

Інтерпретуючи твори класиків української і зарубіжної літератури, старшокласники намагаються пов'язати події, зображені в них, з реаліями сьогодення, помічають у них несподівані деталі.

Але, на жаль, не всі класичні твори зрозумілі для дітей підліткового віку. Найскладнішими для їхнього сприйняття є книги, в яких розповідається про віддалені за часом історичні події, суспільні реалії. Вони насичені архаїзмами, історизмами, діалектною лексикою, що утруднює їх сприйняття й спонукає підлітка знайти скорочений варіант книги в хрестоматії або, ще гірше, короткий переказ сюжетної лінії на одному із загальнопоширених сайтів. Ефект від такого прочитання зводиться до більш-менш успішного написання тесту за твором на уроці літератури, а повноцінне сприйняття книги у кращому випадку відбудеться вже у зрілому віці за умови збереження потреби у читанні класики.

До кола читання підлітків входить і сучасна література. Останнім часом з'явилась низка творів сучасних авторів, адресованих підлітковій аудиторії. Серед улюблених жанрів переважають повісті про школу («Не такий» Сергія Гридіна, «Новенька та інші історії» Оксани Сайко, «Абсолютно нецілована» норвезької письменниці Ніни Е. Грьонтведт, «Гармидер у школі» Джеремі Стронга та інші. У цих книгах розкриваються проблеми, які першочергово хвилюють підлітків: дорослішання, взаємини з однолітками й батьками, перше кохання, рання вагітність тощо. Такі книги задовольняють виховну функцію й приносять емоційне задоволення, викликають емпатію, через яку підлітки збагачують свою мотиваційну сферу.

Є серед читацьких уподобань сучасних підлітків і книги, які примушують співчувати, а інколи й плакати. Це «Ангел для сестри» Джоді Піколт, «Дівчинка на кулі» Ольги Слоновьовської, «Вітер з-під сонця» Оксани Луцевської, «140 децибелів тиші» Андрія Бачинського, «Метелики в крижаних панцирах» Оксани Радущинської. Такі художні твори більше подобаються дівчаткам, які за своїми гендерними особливостями більш співчутливі, здатні до емпатії.

До кола «дівчого» читання входять і книги про кохання: зворушлива історія Ровелла Рейнбоу «Елеонор і Парк», розповідь про заборонене почуття Джаклін Вілсон «Дівчата закохані», про дивовижні пригоди закоханих у лікарні Оксани Луцевської «Задзеркалля» тощо. У цих творах дівчатка знаходять моделі поведінки з хлопцями, шукають відповідей на питання, які допомагають обрати серед них найкращого, такого, що зрозуміє з півслова, захистить і допоможе в скрутну хвилину. Про це та ще про мрії й побоювання, дружбу і зраду, стосунки з батьками, про хобі й захоплення розповідає збірка оповідань з промовистою назвою «Чат для дівчат».

Складно заперечити, що великий відсоток книг для підліткового читання складає так звана «масова література». У сучасному суспільстві масова література виконує функції, які сприяють соціалізації підлітків, тобто допомагає перейти поріг дорослішання й подолати проблеми на цьому шляху. Софія Філоненко зазначає: «Популярне письменство осмислюється не лише як сфера маніпуляцій, простір стандартизованих ілюзій і стимул до консьюмеризму, але і як потужний психотерапевтичний інструмент, який забезпечує захист і адаптацію людини до життєвих реалій, гармонізує її психіку і стабілізує суспільство в цілому» [9, с. 76].

Серед розмаїття масової літератури більшість підлітків цікавляться детективами й фентезі. Найбільш цікавим детективним читом для підліткової аудиторії є книги Андрія Кокотюхи й Олеся Ільченка, багато з яких вийшли у серії «Дивний детектив» видавництва «Грані-Т», адресованій спеціально тим, кому від 12 до 16 років. Софія Філоненко вважає Андрія Кокотюху Лицарем сучасного українського детективу. Вона стверджує, що «...жоден інший автор чи критик не доклав стількох зусиль для утвердження цього жанру в масовому письменстві 1990–2000-х років. Він самотужки прагне заповнити цілу нішу популярної белетристики: 1) продукує один за одним захопливі, читабельні тексти; 2) систематично рецензує всі, хоча й нечисленні, вітчизняні книжкові новинки, які вкладаються в рамці гостросюжетної літератури; 3) уперто обороняє детектив, а разом з ним і все масове письменство, від несправедливих закидів «високочолних» і просто літературних снобів – та мало не від усього світу» [9, с. 230]. Для підлітків цікавою буде серія його детективних історій про пригоди й подорожі друзів Максима Білана й Дениса Черненка «Рік пригод. Полювання на Золотий кубок», «Клуб боягузів», «Мисливці за привидами», «Страшні історії», «Колекція гадів». Не менш цікавими є й детективи Олеся Ільченка з цієї ж серії «Смертельний круїз», «Команда 14» та інші. Крім стрімкого, захоплюючого сюжету, у цих книгах підлітків приваблює важлива для них проблематика: стосунки з батьками, гендерні відмінності, цікаві й неординарні персонажі, яких хочеться наслідувати.

Фентезі також відносять до масової юнацької літератури. Цей жанр користується надзвичайною популярністю у підлітків. Вони з нетерпінням чекають україномовного перекладу чергової книги про Гаррі Поттера, із задоволенням читають твори Стефані Маєр і Дари Корній. Марія Ніколаєва зауважує, що «... фентезі є нарративним методом, який дозволяє нам дослідити великі питання способом, яким реалістична література має тільки обмежені можливості зробити. Я також стверджую, що популярність фентезі серед підлітків не є випадковою, і тому фентезі, звісно, не заслуговує на презирство, яке часто зустрічає. Читання фентезі є корисним для юнацтва, тому що стимулює їхній когнітивний, емоційний, етичний та естетичний розвиток» [4, с. 144].

Найбільший недолік у розвитку особистості підлітка, який йому складно подолати – це лінь і нехіть до шкільного навчання. Часто вони шукають мотивацію до боротьби з ними у спеціальних книгах, серед яких – посібник Шона Кові «Сім звичок високоефективних підлітків», що вийшов друком у Видавництві Старого Лева 2015 року. Книга може бути цікавою для дітей 10–13 років. У адаптованій для дитячого сприйняття формі автор дає практичні поради, як виховати силу волі, сформувані корисні звички, бути активним, виявляти повагу до чиеїсь точки зору, вміти слухати й чути співрозмовника.

Цікавим і розважальним практичним порадином, який допоможе мандрувати в мережі Інтернет є книга Тетяни Щербаченко «Як не заблукати в павутині». Книга цікава для підлітків і їхніх батьків тим, що дає поради з безпечного користування Інтернетом та роз'яснює в доступній формі багато питань зі світу комп'ютерних технологій.

Пізнавальна література також цікава й необхідна у повсякденні сучасних підлітків. Це різноманітні енциклопедії, довідники, журнали, сайти, на яких вони знаходять цікаву інформацію з різних галузей науки. Зокрема ціла серія таких енциклопедій вийшла останніми роками у видавництві «Фоліо». Це книги про країни світу, тварин, рослини, підводний світ, видатні наукові відкриття тощо.

Отже, читацькі інтереси сучасних підлітків різноманітні. Вони є органічною частиною мотиваційної складової у формуванні світогляду, життєвих навичок, естетичних поглядів молодого покоління українців.

Перспективами дослідження проблеми формування читацьких інтересів сучасних підлітків є розробка технологій заохочення їх до читання на шкільних уроках української і зарубіжної літератур та в позаурочний час.

### Література

1. Буг Д. Рождённый читать. Как подружить ребёнка с книгой [Електронний ресурс] / Д. Буг. – Режим доступу до видання : [http://www.e-reading.club/bookreader.php/1041658/Bug\\_Rozhdennyu\\_chitat.\\_Kak\\_podruzhit\\_rebenka\\_s\\_knigoy.html](http://www.e-reading.club/bookreader.php/1041658/Bug_Rozhdennyu_chitat._Kak_podruzhit_rebenka_s_knigoy.html)
2. Ісаєва О. О. Формування читача-інтерпретатора в сучасній українській школі / О. О. Ісаєва // Дивослово. – 2016. – № 2(707). – С.25–27.
3. Коваль Т. М. Український читач на тлі суспільних перетворень / Т. М. Коваль // Вісник Книжкової палати. – 2003. – № 2. – С. 28–34.
4. Ніколаєва М. Читання фентезі корисне для мозку учнів / М. Ніколаєва // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. – Випуск 5. – Львів, 2016. – С. 127–150.
5. Савіна З. Сучасний читач та тенденції читання в Україні / З. Савіна // Бібліотечна планета. – 2001. № 1. – С. 9–10.
6. Ситченко А. Формувати читацьку компетентність : про науково-педагогічні засади цієї роботи / А. Ситченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 10. – С. 49–53.
7. Слижук О. Розвиток читацьких інтересів підлітків у процесі вивчення світової та української літератури в школі / О. Слижук // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Випуск 4. – Рівне: Дятлик М., 2013. – С. 259–261.
8. Слижук О. Українська підліткова література у шкільній програмі: зміна канону / О. Слижук // Література. Діти. Час. Вісник Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. – Випуск 5. – Львів, 2016. – С. 179–186.
9. Філоненко С. Масова література в Україні: дискурс / гендер / жанр: монографія / Софія Філоненко. – Донецьк : ЛАНДОН–XXI, 2011.– 432 с.

*В статье рассмотрены основные особенности формирования читательских интересов подростков в условиях современного информационного пространства и тенденций развития литературы, предназначенной для этой возрастной категории. Опираясь на последние исследования в области литературоведения и методики преподавания литературы, автор выделяет основные направления побуждения учащихся к чтению художественных произведений.*

**Ключевые слова:** читательские интересы, подростковая литература, классическая литература, информационное пространство.

*The article discusses the main features of the formation of teenager's readers' interests in the modern information space and trends of literature intended for this age group. Based on the latest research in the fields of literature and methods of teaching literature, the author singles out the main directions of encouraging students to read the works of art.*

**Keywords:** reading interests, teenager's literature, classic literature, information space.

УДК 821.161.2–311.3

*Цалапова О. М.*

**ГІМН УКРАЇНСЬКОМУ КОЗАЦТВУ В ПРИГОДНИЦЬКІЙ ПОВІСТІ  
ВАЛ. ЗЛОТОПОЛЬЦЯ ТА І. ФЕДІВА  
«ЖИТТЯ І ДИВОВИЖНІ ПРИГОДИ КОЗАКА МИКОЛИ  
НА БЕЗЛЮДНОМУ ОСТРОВІ»**

*У статті осмислено проблему появи в українській класичній літературі жанру робінзонади у світовому літературному дискурсі. Розглянуто особливості робінзонади як особливого жанру авантюрно-пригодницької літератури. Основну увагу в дослідженні приділено образу Миколи Наливайка, який увібрав у себе найкращі риси українського козацтва.*

**Ключові слова:** робінзонада, козак, пригода, образ.

Жанр робінзонади належить до пригодницької літератури, яка, беззаперечно, є наймасовішою в сучасному культурному просторі. Цей жанр зародився на межі XVII–XVIII століть й остаточно сформувався у 1719 році, коли світ побачив роман Даніеля Дефо «Життя і дивовижні пригоди Робінзона Крузо, моряка із Йорка, який прожив двадцять вісім років у цілковитій самотності на безлюдному острові біля берегів Америки, поблизу гирла ріки Ориноко, куди він був викинутий катастрофою, під час якої весь екіпаж корабля, крім нього загинув. З оповіддю про його несподіване визволення піратами. Написане ним самим». Цей роман дослідники вважають початком тріумфального входження робінзонади в літературний дискурс.

Роман Д. Дефо природним чином увібрав у себе риси мандрівних замальовок й записок кінця XVII – поч. XVIII ст., як от: «Нова навколосвітня подорож» (1699) і «Подорож до Нової Голландії» (1703) В. Дамп'єра; подорожні щоденники тихоокеанських походів В. Роджерса, в яких описана історія Олександра Селькірка (1712), а також брошуру «Дивовижні пригоди О. Селькірка, написані ним самим». Вагомий вплив на формування художніх особливостей творів такого кшталту мали роман арабського письменника XII ст. Ібн-Туфайля «Живий, син Того, хто не спить»; роман Афри Бен «Оруноко, або Царственный раб» (1688), який вплинув на образ П'ятниці; алегоричний роман Джона Беньяна «Шлях паломника» (1678). У цих текстах, на думку А. Єлистратової, «духовний розвиток людини передавався за допомогою доволі простих, життєво конкретних



подробниць, сповнених разом із тим сакрального глибокого значимого морального змісту» [1, с. 47].

Такий синтез утворив новий різновид авантюрно-пригодницької літератури – робінзонаду (за ім'ям головного героя Д. Дефо), у якій відтворились риси попередньої літературної традиції й окреслились нові:

- сюжет і фабула побудовані на випадінні головного героя із звичного для нього середовища у невідомий (подекуди екзотичний) для нього світ;
- оповідна манера являє собою синтез мемуарів і щоденника, де автор майже абстрагований від коментарів тексту;
- суміщено хронікальний і ретроспективний аспект оповідності;
- надання розповіді максимальної достовірності й правдоподібності [4].

Навіть за всієї незвичайності й фантастичності ситуації ілюзія правдоподібності створена завдяки декільком прийомам: прийом самоуникання автора; введення «документальних» підтверджень реальності описуваного – описи, реєстри тощо; деталізація; повна відсутність літературності (абсолютна простота оповідної манери); «естетична цілеспрямованість» тексту, яка виражається в складності мови головного героя; особливість героя як середньостатистичного обивателя із хазяйською жилкою (своєрідний завойовник життя) [4].

В українській літературі жанр робінзонади з'являється у 1918 році, коли новонароджена Українська Народна Республіка перебувала у вогняному оточенні фронтів і бойових дій. Пригодницька повість «Життя та дивовижні пригоди козака Миколи на безлюдному острові» Ігоря Федіва й Вал. Злотопольця – це своєрідний ремікс тесту «Нового Робінзона» Й. Г. Кампе (переклад якого, до речі, у 1918 році київське видавництво «Вернигора» замовило молодому січовому стрільцю І. Федіву). Автори повісті, прочитавши «нудний» оригінал, зважили на морально-етичні можливості такої історії, яка б могла в часи становлення України як самостійної держави подати молодому поколінню приклад людської мужності й героїзму, нагадати про споконвічні прагнення українського народу до волі, а також запропонувати нового героя – козака сильного, розумного, наполегливого й винахідливого, з гарячим, сповненим любові до батьківщини, серцем. Про свої сумніви, вагання й зародження творчої ідеї Ігор Федів згодом згадував так: «Та поволі в уяві почав зроджуватися новий – український Робінзон. Робінзон, що міг би захопити українських юнаків. Юнаків пробудженої української нації. І я, наскільки зумів зробити це юнацьким, мало вправним ще пером, старався влити в героя повісті українську душу, що вона своєю кришталлюю чистотою і теплотою та лицарською шляхетністю промовляла до душі наших юнаків, ушляхетнювала і виховувала в любові до Бога, до Батьківщини, свого народу й до кожної людини, гідної нашої пошани й любові...» [3, с. 220].

Таким перед читачем постає Микола Наливайко – небіж героїчного гетьмана Северина Наливайка, заповзятий козак війська Запорізького, який опиняється в Робінзонівій ситуації. Не випадково на роль головного героя свого авантюрно-пригодницького твору автори обрали козака. Відомо, що козак в етнокультурі українців уособлював народну силу духу, незламність волі в святій боротьбі з поневолювачами. Відповідно Запорізьке воїнство сприймалося як могутня сила, здатна протистояти будь-якому злу (навіть нечистій силі), що прийде в українські землі. Цей образ у багатомітовому історичному поступові

виявився духовним символом українців, уособлюючи звияжницькі ідеали народу, його світоглядні орієнтири та націотворчі спрямування.

Тому не випадково, що в період тектонічних політичних зрушень саме образ козака стає таким національним героєм, якого потребує народ у кризових ситуаціях.

Відомо, що Запорізька Січ – один зі світових феноменів, над яким замислювались, який намагалися розгадати багато поколінь. Козаків Січі називали у народі «святими лицарями», їх оспівували в думах, піснях та легендах. Звияжні запорожці стали героями безлічі літературних і мистецьких творів. Одним із таких лицарів духу постає Микола Наливайко.

Надзвичайна одісея героя вмістила стільки подій, скільки може випасти не на одну біографію. Насиченість тесту пригодами, у яких фігурують справжні історичні персони, робить текст достовірною енциклопедією українського лицарства.

До аскетичного періоду свого життя, а саме періоду самотництва на безлюдному острові, Микола Наливайко проходить важкий шлях становлення воїна – від моменту вступу до Запорізького воїнства до полону й рабської праці на галерах.

На початку тексту перед читачем – середньостатистичний юнак, що мав хорошу освіту – навчався у Києві в «славній Могилянській академії», шанував своїх батьків – старого сотника Тараса Наливайка, діда – мав блискучі перспективи подальшого життя. Але герой обирає шлях боротьби за волю України й відправляється у похід на татар задля визволення українських бранців. Згодом сам стає бранцем, а далі – рабом на турецьких галерах. Перед читачем розгортається широка панорама життя України початку XVII століття – війни, гноблення, набіги за ясиром татар на українські землі, неволя, страждання й боротьба за визволення. Свідком і безпосереднім учасником такої круговерті стає головний герой. На відміну від своїх попередників – героїв робінзонад – Миколою керує не жага наживи або пригод, він страдник і оборонець рідної землі. Звідси й потужна мотивація його вчинків – вижити понад усе, щоб ще раз прислужитися своїй Вітчизні: «Був уже цілком знетямлений. Голова горіла вогнем. І хотілося її занурити в холодну воду... «Стій, зраднику! Ти забув присягу! Не смієш одбирати в себе життя: воно належить не тобі, а Україні! Не ганьби імені Наливайків, бо з того світу спаде на тебе батьківське прокляття!» [2, с. 162].

Дух лицарства, що був прищеплений героєві ще з дитинства, спонукає Миколу на героїчні, навіть відчайдушні, вчинки. Подібно до Робінзона Крузо, Наливайко вступає в боротьбу з людоджерами, керуючись своєю воїнською звиягою й кодексом лицарської запорізької честі: «Невже ж він, запорожець, лицар та заступник покритих, дозволить нерівний бій безборонного проти трьох? І де? Біля порога Січі? Ні, ні! Неславою вкрив би це велике ймення!» [2, с. 120].

Це дуже привабливий людський образ. Микола Наливайко справді уособлює чи не всі найкращі риси: він справедливий і доброзичливий, великодушний і відважний. Бути справедливим у розумінні героя – уміти чесно оцінити не тільки своїх друзів, але й ворогів. Перебуваючи в неволі у араба Дау ель-Бакані, Микола визнає розум, талант і людські якості свого хазяїна, не відчуває до нього ворожості, навпаки, намагається навчитися від нього умінню

вести бесіду, будівничим премудростям, які потім використовує під час перебування на острові. Отож, козак демонструє свою цивілізованість, гуманне й толерантне ставлення до оточення, що виявилось і у стосунках з урятованим дикуном Чинкадавіном. Як Робінзон П'ятницю, так і Микола вириває аборигена з рук людоджерів, але не намагається «цивілізувати» його, подібно до Робінзона. Наливайко бачить у Чинкадавінові друга, навіть побратима, вважаючи що той може стати відданим товаришем за будь-яких обставин. Власне це й відбувається. У своєму новому товаришеві (хоча той і дикун) Микола бачить людину, особистість, а не раба, тому вчить його перш за все української (за висловом Миколи – державної на острові Нова Україна) мови, щоб порозумітися, а не намагається зразу ж охрестити, як Робінзон свого П'ятницю.

Разом вони засновують колонію, яка стає Новою Україною. Микола називає свій вимушений осідок, який він збудував і укріпив, Січчю. А на узвишші гори розташовує український національний прапор, який став ознакою того, що вся територія острова належить Україні. І сама Україна невідступно стоїть у його спогадах. Попри уже налагоджений побут на острові Наливайко понад усе прагне повернутися додому. На кораблі, що потопав біля його острова, Микола знаходить кілька записів про Україну, яка потопав у війні з Польщею. Тому, врятований англійським кораблем, твердо вирішує при нагоді по поверненні пристатися до козацького війська. Єдине, що гнітить Миколу, як непоганого політичного діяча, – це новий спільник України: «Англієць багато розповідав Миколі про нового спільника України: про нечувану московську неохайність, нечемність, брудну розпусну лайку та повнісінькі хати тарганів. Сумлінного європейця вразили також і вдача тамтешнього народу: москвин, не вагаючись, дає безліч обіцянок, але, як справжній дикун, ніколи не додержує слова» [2, с. 195].

Повість сповнена думками й ідеями, які й на сьогодні залишилися актуальними для України. Як заповіт нашим сучасникам сприймається урочиста обітниця, яку укладає Микола, полишаючи свій острів:

«В ім'я єдиного всемогутнього Бога-творця присягаюся:

1. Не робити замаху на відділення острова Нова Україна від Української Республіки та прилучення його до якоїсь іншої держави.
2. Навчитись української мови як державної.
3. Підлягати найвищій колоніальній владі – Отаманові острова, якого призначить Українська Республіка. За тимчасового Отамана острова Нова Україна визнати запорозького козака Миколу Наливайка або того, кого він призначить.
4. Під час небезпеки обороняти Нову Україну від ворогів навіть тоді, коли чекає неминуча смерть.
5. Працювати безупинно на добро всієї колонії. На відпочинок призначаються свята церковні та національні за українським календарем тощо» [2, с. 183].

Повернувшись в Україну, Микола Наливайко бере участь у повстанні гетьмана Івана Виговського. Він очолює козацький полк у битві під Конотопом, яка стала тріумфом козацького батального мистецтва. У тому бою, за задумом авторів, закінчив свій життєвий шлях герой повісті.

Сьогодні в Україні намагаються відродити козацтво, ретельно вивчають життя козаків, їхні звичаї традиції, створюють сучасні козацькі загони. Справді, часи козацтва – частина героїчного минулого українського народу. Унікальність

нашої історії й нашого народу полягає в тім, що в козацтві виявився творчий і волелюбний дух наших предків. Козак у нашій уяві – це непереможний воїн, що не розстається із шаблею. Захисник Вітчизни, захисник прав і віри, звичаїв і достоїнства кожного, хто живе під небом України. Про них написано багато наукових книжок, цікавих романів. Тож книга Вал. Злотополецьця й Ігоря Федіва стала знаковою для України часів нової так званої гібридної війни, коли знову постала потреба у нових національних героях.

### Література

1. Елистратова А. Английский роман эпохи Просвещения : [моногр.] / А. Елистратова – М. : Просвещение, 1966. – 476 с.
2. Злотополець Вал. Життя і дивовижні пригоди козака Миколи на безлюдному острові : пригод. повість / Вал. Злотополець, І. Федів; Післямова М. Слабошпицького; Худож. В. Харченко. – К. : Ярославів Вал, 2014 с. : іл.
3. Слабошпицький М. Одиссея Миколи Наливайка / Злотополець Вал., Федів І. Життя і дивовижні пригоди козака Миколи на безлюдному острові : пригод. повість / Вал. Злотополець, І. Федів; Післямова М. Слабошпицького; Худож. В. Харченко. – К. : Ярославів Вал. – С. 214–222.
4. Стариков Д. Жанр исторической робинзонады в контексте современной массовой литературы (на материале произведений Евгения Красницкого) [Электронный ресурс] / Режим доступа : [http://samlib.ru/s/starkow\\_dmitrij\\_anatolxewich/historic\\_robinzonade.shtml](http://samlib.ru/s/starkow_dmitrij_anatolxewich/historic_robinzonade.shtml).

*В статті осмысливається проблема появи в українській класическій літературі жанру робинзонади в мировому літературному дискурсі. Розглядаються особливості робинзонади як жанру авантюрно-приключенческій літератури. Особливе уваження в дослідженні уделено образу Миколи Наливайко, який вобрал в себе кращі риси українського козацтва.*

**Ключевые слова:** робинзонада, казак, приключення, образ.

*The article interpreted the problem of visiting the Ukrainian classical literature Robinsonade genre in world literary discourse. The features of the genre as a Robinson Crusoe adventure-adventure literature. Special attention is paid to the study of the image of Mikola Nalivayko, which incorporates the best features of the Ukrainian kazatstva.*

**Keywords:** Robinson Crusoe, Cossack, adventure, Image.

## **РЕЦЕНЗІЯ**

*на рукопис збірника наукових праць «Література. Діти. Час». – Випуск VI: матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ).*

Література для дітей та юнацтва – органічна частина загальної літератури, складний соціокомунікативний феномен, що розвивається за власними законами й водночас перебуває в полі тяжіння національного естетичного розвитку. Поза сумнівом, цей феномен становить складний матеріал для досліджень, оскільки, повторюючи характеристики «дорослої» літератури, вирізняється іншим реципієнтом, має виразну специфіку. Фахова розмова науковців щодо розвитку української літератури для і про дітей в XXI столітті, її зв'язків зі світовою традицією, жанрово-стильової специфіки, місця в програмах освітніх закладів України відбулася в межах Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» 11 жовтня 2016 року в Державному закладі «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (Луганська обл., м. Старобільськ). Організаторами конференції став колектив кафедри філологічних дисциплін навчально-наукового Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» спільно з Центром дослідження літератури для дітей та юнацтва (м. Львів).

До рецензованого збірника «Література. Діти. Час» (випуск VI) увійшла переважна частина доповідей учасників наукової конференції. Його змістове наповнення промовисто свідчить про різноаспектність наукових студій літератури для і про дітей: літературознавство, педагогіка, методика викладання літератури в освітніх закладах різних типів, мова творів для дітей та юнацтва, проблеми видавничої справи тощо. Цей факт своєю чергою зумовлює актуальність пропонованого увазі збірника наукових праць, увиразнює його теоретичне і практичне значення.

Уміщені в збірнику наукових праць розвідки акцентують увагу на новітніх тенденціях розвитку літератури для дітей та юнацтва в тематичному, жанрово-стильовому, художньо-образному аспектах (І. Бойцун, О. Дибовська, О. Єременко), націтворчому потенціалі української літератури для юного читача (М. Варданян, С. Негодяєва). У полі особливої уваги дослідників стали проблеми дитячого читання, місця літератури для дітей в шкільних курсах літературного читання (початкова школа), української й зарубіжної літератури (середня ланка навчання), оновлення навчальних програм з літератури, специфіці викладання літератури й використання новітніх освітніх технологій (В. Кизилова, Л. Мацевко-Бекерська, С. Гайдук, О. Слижук, Н. Мордовцева, С. Рудь та ін.).

Змістове наповнення, структурна побудова, мова збірника відповідають вимогам, поставленим до такого типу видань. Зважаючи на зазначене вище,

вважаю, що рукопис збірника наукових праць «Література. Діти. Час». – Випуск VI: матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ) заслуговує схвальної оцінки й рекомендації до друку.

*Рецензент*

*доктор філологічних наук,  
професор, професор кафедри української та світової літератур  
ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет»  
Дмитренко В. І.*

### **РЕЦЕНЗІЯ**

*на рукопис збірника наукових праць «Література. Діти. Час». – Випуск VI:  
матеріали Всеукраїнської наукової конференції  
«Українська література для і про дітей:  
історичні здобутки й тенденції розвитку»  
(11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ).*

Українська література для дітей та юнацтва – невичерпне джерело наукових досліджень. Вона стала об'єктом студій Д. Білецького, І. Бойцун, О. Будугай, О. Гарачковської, У. Гнідець, Т. Качак, Н. Кердівар, В. Кизиловой, Н. Марченко Л. Мацевко-Бекерської, Е. Огар, Н. Резніченко, Н. Сидоренко, О. Чепурної, та ін., які засвідчують різновекторність поглядів науковців на цей мистецький феномен, його мінливість і залежність в різні історичні періоди від соціокультурної ситуації в країні. Активізація сучасної теоретико-літературознавчої, методико-педагогічної думки спонукає до розв'язання багатьох проблем, що тривалий час перебували в затінку наукового дискурсу, або лишалися з відкритим знаком запитання.

В аспекті зазначеного вище вельми актуальним є з'ява збірника наукових праць «Література. Діти. Час». – Випуск VI: матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ). Праці, вміщені в ньому, свідчать про актуалізацію вельми цікавої й важливої проблеми: уведення в контекст новітньої української літератури її складника – літератури для дітей та юнацтва, окреслення її жанрово-стильової спрямованості, типологічних рис, тенденцій розвитку упродовж чверть століття, зв'язків із зарубіжною літературою

для дітей, з'ясування методичних прийомів і форм роботи з текстом для дітей на уроках в початковій і середній загальноосвітній школі.

Наукові студії репрезентують розмаїття літературного процесу, збагачують розуміння творчості відомих письменників, демонструють системні особливості літератури для дітей та юнацтва, що вирізняють її як особливе літературне явище. Тексти публікацій, вміщених у збірнику, вирізняються глибоким аналізом, умінням ненав'язливо й аргументовано вписати тему в контекст сьогодення, одночасно утримавши найбільш значуще в дослідженні, ґрунтовними теоретичними узагальненнями при використанні адекватних методологічних принципів літературознавчого, дидактичного, психологічного, соціологічного спрямування. Вони актуальні й науково спрямовані, оформлені відповідно до вимог ВАК України.

Загалом представлений рукопис збірника наукових праць «Література. Діти. Час». – Випуск VI: матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ) цілком заслуговує схвальної оцінки й рекомендації до друку.

*Рецензент*

*доктор педагогічних наук,  
професор, директор навчально-наукового  
Інституту педагогіки і психології  
ДЗ «Луганський національний університет  
ім. Тараса Шевченка»  
Караман О. Л.*

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Алієва Заміна Керим Кизи** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри тюркології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Баран Уляна Святославівна** – кандидат філологічних наук, докторант кафедри літературознавства Національного університету «Києво-Могилянська академія», президент Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва.

**Баранюк Ірина Григорівна** – кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький).

**Бойцун Ірина Євгенівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Варданян Марина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, помічник ректора Криворізького державного педагогічного університету.

**Гайдук Світлана Євгенівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Дибовська Олеся Володимирівна** – аспірант кафедри української літератури ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

**Ємельяненко Олена В'ячеславівна** – учитель-методист спеціалізованої загальноосвітньої школи № 45 м. Львова.

**Ємець Альона Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**Єременко Оксана Романівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Живцова Анна Ігорівна** – магістрантка спеціальності «Початкова освіта» факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Качак Тетяна Богданівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський



національний університет імені Василя Стефаника», член Ради Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва.

**Кизилова Віталіна Володимирівна** – доктор філологічних наук, професор кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Кохан Роксоляна Андріївна** – аспірант кафедри світової літератури Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Маркотенко Тамара Савеліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Мацевко-Бекерська Лідія Василівна** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри світової літератури Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Мельник Лариса Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Мордовцева Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Негодяєва Світлана Анатолівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Правова Нінель Володимирівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Панько Оксана Іванівна** – здобувач кафедри світової літератури Львівського національного університету імені Івана Франка, старший викладач кафедри міжкультурної комунікацій факультету туризму та міжнародних комунікацій Ужгородського національного університету.

**Починкова Марія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Пушко Віра Федорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, заступник із соціально-гуманітарної роботи директора Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

***Рудь Світлана Михайлівна*** – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

***Сергєєва Ксенія Олександрівна*** – аспірант Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

***Сердюкова Людмила Іллівна*** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Слов'янський державний педагогічний університет».

***Слижук Олеся Алімівна*** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури Запорізького національного університету.

***Цалапова Оксана Миколаївна*** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, заступник з навчальної роботи директора Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

**ВІСНИК ЦЕНТРУ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА  
«ЛІТЕРАТУРА. ДІТИ. ЧАС».  
ВИПУСК VI:  
МАТЕРІАЛИ  
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
«УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ І ПРО ДІТЕЙ:  
ІСТОРИЧНІ ЗДОБУТКИ Й ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ»  
(11 жовтня 2016 року, м. Старобільськ)**

**Відповідальні за випуск:**  
проф. Кизилова В. В.  
доц. Мельник Л. В.

Обкладинка – Андрій Величук

---

Підписано до друку 29. 10. 2016 р. Формат 60x84. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний. Ум. друк арк. 17, 8. Наклад 200 прим. Зам. № 16.

---

**Видавець і виготовлювач**  
**Видавництво Державного закладу**  
**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**  
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.  
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*