

Від редакції

Марко Сирник
Українське шкільництво в Польщі —
виклики й пріоритети 3

Література

Дмитро Дроздовський
Катастрофізм і міфологізм як моделі
репрезентації світу у творчості
Ліни Костенко 6

Методика

Ярослава Кобилко
Педагог Сковорода та наша
«сродна праця» 13

Станіслав Караман
Усні й письмові твори 16

Наталя Богданець-Білоskalенко
Формування концептів — слів-знаків
національної культури у дітей засобами
художнього слова 25

Сергій Омельчук
Особливості нормативного наголошення
фахової лексики (на матеріалі природничо-
математичної термінології) 28

Надія Кудикіна
Авторська казка вчителя як метод
навчання грамоти у першому класі 32

Олена Кулик
Про лінгвістичну та лінгводидактичну
проблематику вивчення словотвірної
підсистеми української мови учнями
основної школи 36

Людмила Овсієнко
Проблема навчання лінгвістики тексту
в теорії і практиці професійної
гуманітарної освіти 40

Ольга Караман
Проведення переказу 44

Зінаїда Бакум
Інтонаційні уміння та навички учнів:
проблеми формування 51

Ганна Беленька
Про гру та експериментування з піском
і водою як засоби розвитку мислення
і мовлення дітей 57

Світлана Мартиненко
Діагностування особистісно-професійної
готовності вчителя початкової школи до
педагогічної діяльності 61

Галина Тарасенко
Виховний потенціал учителя в контексті
його професійної культури 66

Ірина Лазаренко
Літературознавчо-психологічні
передумови аналізу художнього
твору 70

Ольга Біляченко
Українська мова. 2 клас 75

Психологія

Ольга Петрунко
Соціалізувальні ресурси і ризики
агресивного медіасередовища 78

Таїсія Ткачук
Копінг та когнітивні копінг-ресурси 85

Історія

Світлана Кравченко
Українська література на сторінках
польських часописів міжвоєнтя 88

Галина Мазоха
Відкрите листування українських
письменників 60–80-х рр. ХХ ст.
у літературному контексті доби 95

Різне

Ольга Безпалько
Вектори розвитку соціальної педагогіки
в Україні 101

Олександр-Теодор Федорук
Біле, чорне, кольористе...
(педагогічні етюди) 107

Рецензії

Ярослав Присташ
«Словник гортай, а свій розум май» 112

Закони 120

«Рідна мова»
— освітній кварталник
Українського вчительського
товариства у Польщі

Редакція:

Андрій Вонторський (Щецин)
Марія Стець (Перемишль)
Тадей Карабович (Голя)
Марко Сирник (Валч) —
головний редактор
Ярослава Кобилко (Гіжицько)
Гжегож Муцовський (Валч) — Інтернет-
-видання
Христина Сирник (Валч) — секретар
редакції

Співробітники:

проф. Роман Дрозд (Слупськ) — історія
д-р габ. Ярослав Сирник (Вроцлав)
— історія
Віктор Юрченко (Київ) — психологія,
директор Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса
Грінченка, кандидат психологічних
наук, доцент, професор кафедри
психології
Станіслав Караман (Київ) — педагогіка,
методика, доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
української мови і методики навчання
Гуманітарного інституту Київського
університету імені Бориса Грінченка
Дмитро Дроздовський (Київ) — сучасна
українська література, Інститут
літератури ім. Т. Шевченка НАНУ,
«Всесвіт»
Вадим Оліфіренко (Донецьк) —
педагогіка, літературознавство,
Донецький національний університет,
доцент, кандидат педагогічних наук

Графічне оформлення:

Тереса Олещук

Коректа:

Катерина Сень

Видавець

Об'єднання українців у Польщі

Адреса редакції:

78-600 Wałcz
Dolne Miasto 10/80
tel. (67) 258 98 87
e-mail: proswita@op.pl
[http://www.interklasa.pl/portal/
dokumenty/r_mowa/](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/)

Номер надрукований завдяки фінансовій
підтримці Міністерства національної
освіти

Під час використання матеріалів,
посилання на журнал «Рідна мова»
— обов'язкове

Українське шкільництво в Польщі — виклики й пріоритети

*Є люди, які бачать речі, якими вони є,
і запитують, чому?
Я мрію про речі, яких ніколи не було
і запитую: чом би й ні?
Джордж Бернард Шоу*

За офіційними даними польського Міністерства національної освіти, українську мову (як рідну) вивчало в Польщі у 2011/2012 році 2642 учні — ледве 4,53% всіх школярів 3-по між груп національних та етнічних меншин. Оскільки на все треба дивитись у контексті — в білорусів 3041 учень, у литовців 675, в німців 37 538, у словаків 196, у кашубів 13 642 учні. Мала би тішити стабільність, яку досягнуто в українських школах та міжшкільних групах навчання української мови — кількість українських школярів утримується на одному рівні, впродовж кількох вже років, зокрема в школах. Треба однак пам'ятати нам, що «оцю» стабільність осягнуто швидше за рахунок їх поповнення учнями з України (також дітьми емігрантів з України), як дітьми українців — громадян Польщі. Я не веду тут до якоїсь сегрегації, деградації за принципом громадянства — добре, що учні з України до нас приходять. Аналіз потрібний, щоб подивитись на ситуацію щиро — хоч, як не було б боляче.

Щодо натомість самих цифр, вказаних МНО Польщі — ця статистика проводиться на основі даних, які вписують директори шкіл та освітніх закладів до системи СЮ (Система освітньої інформації). Заповнюється її тричі в рік — два рази у вересні та один раз у березні кожного

року. Школи й надалі мають велику проблему, щоб правильно закваліфікувати наших дітей. І не йдеться тут про якісь погані наміри. Просто — Система надалі допрацьовується, ще на етапі праць над Стратегією розвитку української освіти у Польщі, ОУП та УВТ вносили як застереження, так і пропозиції подолати цю трудність — сьогодиншній стан затемнює просто правдивість та вірогідність інформації, яку завдяки цій системі отримуємо. Кількість дітей не є тут найбільшою проблемою — проблемою є зафальшований образ кількості шкіл та садочків, а що з тим пов'язується інформація, яку подає держава у світ. І так, за тими даними у минулому році в Польщі українську мову діти вивчали у 172 освітніх закладах, у тому числі в: 35 садочках, 82 початкових школах, 47 гімназіях, 7 ліцеях, 1 професійній школі та ... 0 міжшкільних груп навчання (пунктів!) — в отому «жодному» пункті вчилися проте 702 учні! Таку офіційну статистику переслало нам згадане відомство. Отже — проблема зі звітністю та статистикою є навіть на цьому рівні. І цілком серйозно вже — не можна творити ілюзії 172 шкіл і закладів, тоді, коли їх лише 12 — і тоді, коли роз'єднаємо комплекси та будемо рахувати школи окремо.

Це перший пріоритет — домагатися, чіткої інформації від МНО, змін у системі, або (і) введення словника для директорів: що таке школа з мовою навчання меншин, що таке школа двомовна, що таке міжшкільна група навчання рідної мови. Це здається неважко зробити.

Другий пріоритет і виклик — навіщо збирати інформацію, проводити аналіз і нічого з тим далі не робити? Звичайно, думаю, про кількість дітей у школах. Кількість, яка тривожно низька. І яка вказує сама по собі, що ми вимираємо (відходимо). Оскільки хтось собі думає, що подам якийсь рецепт, як цю тенденцію (!) затримати — не дам. Можу лише міркувати, чому так воно є. Одне, це загальнопольська ситуація — школярів у школах щораз менше. Чуємо звідусіль про школи, які зачинають або будуть зачинятися, звільнення вчителів тощо. Не бачу, щоб могли б ми тут якось протидіяти тому. Хіба, що візьмемо приклад з косовських альбанців або кримських татар — маю на увазі природний ріст кількості даної національної або етнічної групи. Здається, що в тому якраз плані ми вже справжні європейці. До цього, тут ще й економічна криза. Однак і без цього вважаю, що майже 40% наших дітей залишається поза навчанням рідної мови — чи то в пункті, чи то в школі. І не кидаю цієї цифри з рукава — за тим, що відбувається, яке відбувається в нас у громаді і в освіті, слідкую не перший вже рік. Тут якраз треба задуматися — що зробити. Приклад — у Щецині довгі роки на уроки української мови приходило до десяти учнів. Зараз — тенденція кількох років — їх вже майже 40. Щось сталося? Нічого особливого — уроки перестали бути фікцією, виявилось, що можна дисциплінувати батьків, вчитель запрацював! Але запрацювала теж громада й відповідальні структури — в тому числі особливо ОУП. На жаль — це рідкий приклад. Однак він показує — можна! Треба послідовності — заохочую при нагоді задуматися над текстом Ярослави Кобилко про сродну працю. Так — такої праці, і такого відчуття, чим (і якою) вона має бути нам бракує. Прошу не ображатися, шановні колеги-вчителі! Ми не змінимо батьків — маємо пробувати (школа це тріада: учень-вчитель-батьки), і до цього нас зобов'язує навіть Закон про систему освіти, але можемо змінити їх (батьків) ставлення до навчання мови. Не дозволяймо нікому (і ніколи) з самого факту, що віддав дитину до школи або в пункт — робити з нас (або школи) заложників! Це жодна ще причина, задля якої треба було б дитині ставити менші домагання. Це ніяка причина ще, задля якої треба нам примикати очі на незадовільні відвідини уроків. І це жодна ще причина, задля якої ми зобов'язані ставити цій дитині п'ятірки! Шануймо себе — звідси все береться. Але — шануймо себе і працюймо, робімо урок

цікавим, використовуймо новітні технології, активні методи роботи. І вчимося самі!

Третій пріоритет і виклик — інформація та комунікація! Для мене щось незрозуміле тут постійно відбувається. Тобто — може і розумію, проте ніяк не погоджуюся з таким ставленням. Між нами немає передачі інформації. Якимось ми тим не зацікавлені, боїмося чогось, не хочеться чомусь? Не знаю. На загал, інформацію отримуємо тоді, коли вже пізно що-небудь робити. Тоді, коли мусимо рахувати на добру волю чиновників. Тобто — у мене таке відчуття (суб'єктивне), чи ми потрібні лише як пожежники — десь загорілося, треба погасити. Хтось чогось не допильнував — треба погасити. А тут повідомлення має бути своєчасне. Коли немає довір'я до редакції «РМ» — пишіть, повідомляйте бюро чи то у Варшаві, чи то в Кошаліні, чи то в Ольштині. Чи деінде. І домагайтеся помочі — розуміємо прецінь, що різні люди можуть бути і комусь не хочеться взяти за справу, бо він голова лише для цього, щоб головувати, а не, щоб що-небудь робити. І таке звісно буває. Але буває теж таке, що просто хтось не знає, як і що зробити чи як допомогти. Прохання також — коли вже владнається все — дайте й таку інформацію. Одне прошу затишити — у справах з директорами шкіл або самоврядуванням, ми завжди пропозиції дій узгоджуємо з вчителем і враховуємо його думку.

Четвертий пріоритет — вчимося, вдосконалюймо свої знання. Є нагода, є шанси. Жаль їх не використовувати. Нагадаю — методисти української мови працюють у Білому Борі, Бартошицях та Перемишлі. Користайте з їхніх пропозицій — чи то курсо-конференцій, вишкочів, лекцій в Україні. Користайте з досвіду вчителів (в тому числі професорів з України) під час Міжнародних конференцій у Щецині, організованих (істотно) редакцією «Рідної мови». Одне — відносно останньої — гарантуємо Вам рівень спілкування, цікаві теми, корисні матеріали і гарантуємо, що це не розважальний захід. Це не так, що нема чим скористатися. Лиш хотіти. Так по-справжньому — чимось скористаюся, щось стане мені в пригоді. Та ж я вчитель — як маю навчати, коли сам себе не вдосконалюю. Коли не вмію користати з комп'ютера, зробити презентації, не розумію основних психічних потреб сучасної дитини. Коли — так правду сказати — мені самому вже не хочеться. Бо — і учні якісь дикувати, і батьки не такі, і громада паршива... І навіщо, коли все й так іде на спад. Може — але перемагає лише цей, який не здається. Звичайно,

я досконало розумію, що легше просидіти два чи три роки в бункері, як все життя змагатися. Але ж — і в бункері наші предки чогось сиділи... Невже на те, щоб ми в мирний час так просто себе здали? Бо інший час? Ми самі вже себе розгрішили. Час зовсім не інший, люди зовсім не інші — коли дамо дозвіл на те, що можна ігнорувати собою, традиціями, ідентичністю, звичаями — чого ж маємо вимагати від дітей? Чого їх будемо вчити?

Василь Шкляр написав останнім часом, що **Зараз нація наша дуже знесилена і потоптана на генному рівні**. Чи не так?

П'ятий пріоритет — реформа програмних основ у школах, що відбулася (і відбувається), вимагає від нас творення авторських програм. Це звичайно певного роду трудність. Але й шанс, оскільки — зокрема вчителі у міжшкільних групах навчання — і так проводять навчання за своїми програмами, пристосовуючи їх до своїх потреб (потреб групи). Я в жодному разі не пишу про обмежування програм! Такого творити не можна. А от пристосовувати — так! Коли так вже пішло — скористаймося шансом і доведемо процес до кінця — треба перенести все на папір, описати, затвердити директором і Педрадою — і на нікого не оглядаючись, будемо мати це, що нам потрібно. Пропоную скористатися цією можливістю.

Шостий пріоритет — боротьба за іншу модель вдосконалення вчителів української мови на рівні законодавчому не принесла успіху. Однак, щось тут змінити треба. Хоч би тому, що в такому правовому порядку, який є поза методичною опікою, залишаються вчителі з Любуського, Долишньосілезійського, Мазовецького, Малопольського, Люблінського, Великопольського та Підляського воеводств. Такого бути не може. Тому виникла ідея використати задум МНО (поки що відкладений на полицю) — створення в шкільній системі т.зв. Центрив розвитку освіти (на повітовому та воеводському й центральному рівнях). Отже ідея така — система вдосконалення вчителів національних меншин не працює. Ми — як українці в Польщі — не спроможні на сьогодні на якусь більш серйознішу ініціативу

самостійно в цьому плані. Отже треба зібрати меншини і запропонувати МНО створення Центру розвитку освіти національних меншин, який перейме на себе обов'язок забезпечити своїх вчителів можливістю вдосконалення і підвищення кваліфікацій.

Сьомий пріоритет — як вчимо, і чого вчимо. Пропоную переглянути нам (вчителям практикам) наші конспекти, програми, шпаргалки. І провести аналіз — чи загальний образ тем уроків, образ українця і України, який з них виглядає — будує позитив в дітях. Чи ми вчимо дітей пишатися Україною та її здобутками (не говорю про політику), гордитися нашою громадою — чи навпаки — надалі йдемо в мартирологічний портрет українця-жертви? Чи будемо в наших школярах потребу солідарності і співвідповідальності за групу (громаду, народ)? Чи будемо креатив, вміння критичного мислення? Приклад — говоримо на уроці історії про Берестечко — але чи даємо інформацію про Батіг? Говоримо про знищення Січі — але чи розвиваємо тему Конотопу? Проводимо лекцію про вишиванку і рушник — але чи даємо інформацію про конструкторів двигунів до ракет, космонавтів? І тому подібне. Задумаймося — яку Україну і яке українство в очах дитини будемо.

Восьмий виклик — час зібратися колеги-вчителі, сісти за столом і подивитись на себе. Годі втікати від себе і від проблем. Годі себе обманювати і виправдовувати. Оскільки справді залежить нам на долі української громади у Польщі, а не лише на зарплаті — час зібратися і провести в Польщі не лише з'їзд Українського вчительського товариства (попри різні чутки — я на пост голови не претендую, і заявляю, що балотуватися не буду), а Освітній конгрес, який повинен стати форумом обміну думками і напрацювати програму роботи на наступні роки. Бо здаємо собі всі справу з цього, що зробити щось ми повинні. Ще тепер, коли не є запізно і коли можна. Хіба, що нам просто вже не хочеться. І нам все одне.

Я почав і закінчу цитатою з Джорджа Бернарда Шоу — «найгіршим гріхом не є ненависть, але байдужість, бо вона нелюдяна».



Дмитро Дроздовський

Катастрофізм і міфологізм як моделі репрезентації світу у творчості Ліни Костенко

*Мені снилась дорога. Дорога — і все.
Ні куди, ані звідки, — не знаю, не знаю.
Просто снилась дорога, — ні шлях, ні шосе,
а дорога й дорога, — іду й проминаю.*

*Тільки десь ніби вогник далеко в степах.
Може, мати стоїть на німому порозі.
Може, це вже Чумацький, а може й не шлях.
Може, просто дорога, дорога в дорозі*
Ліна Костенко

Дозволимо собі розпочати цю статтю з епіграфа, взятого з вірша Ліни Костенко, написаного 2 червня 2010 р. Традиційно перший і останній рядки в поезії (чи навіть перше та останнє слово), а також назва належать до «сильної позиції». Саме тут закладено стратегії прочитання вірша, можливі форми окреслення його інтерпретаційних векторів. Перше й останнє слово у вірші може символічно узагальнювати семіотичний простір, у конденсованій формі передавати найважливіше, визначаючи читацьку рецепцію. Ми поділяємо думку постструктуралістів, що будь-яка поезія деконструє саму себе, разом із тим ми не відкидаємо й напрацювань ритуально-міфологічної школи, яка визначає вірш як семіотичний простір, який піддається декодуванню. Отже, перше речення у вірші Л. Костенко складається з двох предикативних одиниць: «Мені снилась дорога» і «Дорога — і все». Центральне слово-концепт — дорога — постає чимсь уявним (вона снилась ліричному суб'єктові, а отже, йдеться про імагінативну, оніричну дорогу).

Література

м. Київ, Україна
Інститут літератури ім. Т. Шевченка НАНУ

Предикат «Дорога — і все» вказує на максимальний ступінь вираженості концепту: дорога абсолютизується, перетворюючись на макросимвол. Останній рядок вірша замикається поняттям «дороги», отже, концепт виконує функцію кільцювання поезії. Якщо ж пригадати, що дорога належить до архетипних образів (К. Юнг), то вірш завершується рекурсією архетипного образу. Дорога постає у формі множинних інваріантів, які не мають ані початку, ані кінця. Таким чином, саме дорога постає онтологічним простором для ліричного героя, який убирає в себе такі поняття, як «життя», «реальність», «відчуття» тощо. Все це можливе тільки «в дорозі», тобто в постійному рухові крізь час і простір.

Творчість Ліни Костенко завжди перебуває в русі, а періоди авторського мовчання ніколи не сприймаються як періоди відходження від літературного процесу. Навпаки, кожний період «внутрішньої еміграції» змушує літературознавців дошукуватися причин авторського усамітнення, яке не спиняє художньої творчості, а лише переводить її в інший психологічний і часовий реєстри. Ліна Костенко повернулась в українську літературу 2010 р. після чергового майже десятилітнього мовчання (1999 в «Українському письменнику» було видано *Берестечко*, а протягом першого десятиліття ХХІ ст. друкувалися поодинокі статті та виступи письменниці). «Важкий час — це завжди мій час», — формульно окреслила своє повернення поетка на презентації перевидання *Берестечка* в Українському домі в берез-

ні 2010 р. Повернення письменниці викликало значний суспільний резонанс. Як справедливо зазначає Іван Дзюба: «Ліна Костенко привчила свого читача ждати від неї ТІЛЬКИ чогось надзвичайного. Великої КУЛЬТУРНОЇ ПОДІЇ. І саму себе „привчила” до такої орієнтації в українському літературному часопросторі»¹.

Зауважимо, що повернення поетки, яка в суспільній рецепції стала символом незламності громадянської позиції й етики, відбулося після приходу до влади «Партії регіонів» і Віктора Януковича, поразки Віктора Ющенка, а разом із ним і національно-демократичних сил.

У цій доповіді ми лише побіжно згадуємо про цей суспільно-політичний контекст, який, як нам здається, мав значний вплив на художню творчість Ліни Костенко, яка в 2004 р. була Довіреною особою кандидата в Президенти України Віктора Ющенка. Пізніше поетка гостро переживала кризу демократичних сил, зокрема, призначення Віктора Януковича прем'єр-міністром за президентства В. Ющенка, поразку адміністративної реформи Ющенка, протистояння між Віктором Ющенком та Юлією Тимошенко. Нереалізованість інтенцій Помаранчевої революції, спроба трансформувати історичне значення цієї революції для розвитку права в Україні — все це змусило поетку припинити участь у громадсько-політичній діяльності й поринути у творчу роботу, працюючи над прозою (*Записки українського самашедшого?*), новими збірками поезій (*Річка Геракліта*), кількома публіцистичними проектами (*Дивний сад Івашкевича*). Ліна Костенко лише 2011 р. у статті *Равненіє на трибуну* (газета «День») знову звернулася до політичної публіцистики, алегорично зобразивши психологічний, історичний і соціокультурний абсурд, який існував навколо відзначення 20-річчя української Незалежності.

Повернення Ліни Костенко в літературний процес ставить перед літературознавцями кілька важливих питань: в якому культурно-історичному контексті відбувається це повернення? Чи є цей контекст пострадянським? Неототалітарним? Плебеїзованим? «Нова політико-економічна система оволоділа суспільством, яке впродовж принаймні трьох століть проіснувало фактично в режимі постійного геноциду, етноциду і лінгвоциду, — суспільством, у якому відтак були поруйновані етичні основи внутрішньої та зовнішньої комунікації, а також — переважно за період радянської влади — була знищена сама етика праці, тобто комплекс мо-

ральних критеріїв життєдіяльності суспільства, який визначає його історичну вітальність та конструктивний потенціал його присутності в інших контекстах», — зазначає Оксана Пахльовська в монографії *Ave, Europa!*

Дозволимо собі ще один фрагмент зі статті *Українська культура у вимірі «пост»: посткомунізм, постмодернізм, поствандалізм* літературознавця й культуролога Оксани Пахльовської, в якому змальовано соціокультурну та політичну ситуацію в Україні в апокаліптичних інтерпретаціях. До цього спричинилося колапсування України в радянському часі й небажання українських інтелектуалів зруйнувати цей колоніальний спадок: «...сидячи над коктейлем *Останньої барикади*, важко зупинити цей глобальний поствандалізм, який відбувається нині на всіх рівнях українського суспільного буття... Прагматизувавшись у десакаралізованому просторі, де єдиною цінністю стала відсутність цінностей, це суспільство, будучи століттями об'єктом варварства, стало його продуцентом...

Шизофренічний еkleктичний колаж неспівмірних і несумісних політичних та культурних фрагментів — це картина реальної дисгрегації України на тлі риторики влади про „злагоду” та патріотичної риторики про „єдність”, — терміни, врешті, теж запозичені з радянської лексичної скарбниці. Коротке замикання в системі культури відбулося тому, що ця культура втратила зв'язок з тим цивілізаційним кодом, з якого вона народилася, як, власне, культура, здатна до самостійного життя, до свідомого вибору і виклику в найтяжчих історичних умовах».

Зрештою, стан політичної вакханалії, кризи демократичних інститутів, утвердження радянських схем змусив Л. Костенко повернутися до свого читача, наскільки б болючим і гірким не був цей діалог у добу пост-сучасності, в добу деформованого медіапростору. Ліна Костенко — поетка, «завелика для капканів», своїм поверненням збудує інтелектуальний простір в Україні, привертаючи увагу громадськості до складних соціокультурних проблем, які в художньому мисленні проєктуються на апокаліптичні тенденції. Саме це, здається, і змусило Ліну Костенко 22 березня 2010 р. виголосити свій новий вірш із трагедійним пафосом:

Які засиджені скрижалі!

Яке злиденство зветься шансом!

На жаль, уже і в цій державі

Стаю потроху дисонансом.

Чому поет стає дисонансом? Власне, для кого він є дисонансом? Для влади? Для народу? Для інших митців? Для себе? Апокаліптичні візії ми знаходимо і в антології *Річка Геракліта*, і в поки що останній виданій поетичній збірці Л. Костенко *Мадонна перехресть*.

*Ми хочем тиші, хочем храмів.
Ми хочем музики й садів.
А всі залежимо від хамів,
відхрунів, хряків і вождів.*

*Ми всі залежимо від хамів!
Від їхніх кланів і сваволь.
У нас немає наших храмів,
у нас немає наших долъ
(Мадонна перехресть, с. 31)*

Або ж:

*Сидить диявол десь на Гіндукуші.
Вивчає звідти всяку Божу твар.
Питає: — Гей! Почім сьгодні душі?
Чому такий неякісний товар?*

*У передгір'ї зріють винограда.
Колиску моря вітер колихнув.
— Во время оно, о, во время оно! —
сказав диявол і чомусь зітхнув
(Мадонна перехресть, с. 9)*

Катастрофічно в художньому світі Ліни Костенко сприймається теперішнє життя — як абсурд, за лаштунками якого розгортається цивілізаційна трагедія («Прогавили, прогледіли, / і хочеться на Марс. / Це сталася трагедія, / а ви зіграли фарс»). Творчість поетки в цьому устремлінні подібна до творчості багатьох митців ХХ ст.: Чеслава Мілоша, Віслави Шимборської, Томаса Еліота та ін.

В її творчості на різних етапах домінували ідилічність із культом краси, міфологічність із утвердженням незнищених морально-етичних цінностей. А сьогоднішній період пов'язаний із відчуттям апокаліпсису, Вавилонської біди, до якої невпинно наближається людство. Якщо до ХІХ ст. поети, як Данте чи Мільтон завершували свої протетичні візії устремлінням до раю — Божественного, Віднайденого, то після ХІХ ст. поети часто входять у простір слова з відчуттям францисканської любові, але з часом наближаються до сумних провіщень.

Ліна Костенко повертається в літературу, аби сформувати нову модель української куль-

тури. Як відомо, радянська культура — це не лише антинаціональна культура, а й, по суті, *антикультурна культура*, що лишає по собі духовний вакуум. Двадцятиліття української Незалежності створило вакуум іншого ґатунку — коли будь-яке мовлене слово представниками політикуму позбавлене цінності та існує в системі подвійних стандартів.

В основі поезії Ліни Костенко — етичні максими, які, відповідно до поглядів письменниці, і мають визначати розвиток літератури як процесу континуального, історичного, в якому в центрі уваги — взаємодія людини з часом, людини з людиною, а отже, проблематика, цілком дотична до гуманістичної. Ліна Костенко вважає, що протягом двадцяти років українська література так і не змогла подолати імперського спадку, який позначається на провінціалізації літератури, використанні тем, які маргіналізують Україну як простір культури, руйнують зв'язок поколінь між різними літературними поколіннями. Найгіркіші докори отримує сучасна поезія, в якій порушено природний етичний код. Наведемо уривок із вірша Павла Коробчука:

*вчора на Байковому кладовищі я ледве не
запліднив
спочатку вона намазала свої зуби чорним
лаком
потім ми слухали музику яку написав Йоганн
Себастьян Бух
і коли вона прошепотіла що хоче від мене
аборт
я пішов від неї розчарувавши всіх місцевих
вуаеристів
і довго сидів біля могили Стуса
навіть не кінчивши*

На презентації монографії *Є поети для епох* І. Дзюби 9 квітня 2012 р. поетка риторично запитала: «Я повернулася в літературу. Але в яку? В УкрСучЛіт?». Для неї неприйнятне навіть саме термінологічне окреслення сучасного літературного періоду, в якому є неоднозначний корінь; сама назва періоду руйнує орієнтацію літератури на естетику, на творення імаґинативного простору, що Л. Костенко вважає найважливішим у літературі. «Необхідність пояснювати — вже це одне сковує уяву. А геній — це також і уява. Геній — і це сміливість, це прорив, це ламання канонів і традицій, це вихід на нові естетичні орбіти. Український геній прикований до гарби. Він не може її

перекинути — навіщо ж шокувати і так засмучений народ? До цензури державної додається ще й власна: письменник повинен писати тільки те, що потрібно народові. Громадянська лірика і цнотливі катрени. В найглухіші роки реакції — зашифрований смисл, алюзії, аналогії, натяки, алегорії — всі ці вимушені баласти поетики, все це обмежує можливості, сковує уяву, скеровує її в одне річище, виснажує інтелект» (*Геній в умовах заблокованої культури*).

Повернення письменниці в літературу, в якій деформовано морально-етичні та естетичні принципи позначене катастрофічним відчуттям. Це трагедія для поета працювати в самотності протягом двадцяти років заради майбутнього, бачачи перед собою іншу перспективу. А потім прийти в літературу, в якій усе змінилося: мистецтво стало бізнесом, елітарний смак і естетика замінені такими словами, як «формат», «мода», «імідж». Естетичні цінності втрачено, покоління літераторів-наступників не хоче бути поколінням наступників, усі все вибудовують з початку, визнаючи себе за центр Всесвіту. В таких категоріях окреслює сучасний простір літератури в Україні Ліна Костенко.

Колізії між Л. Костенко й сучасною культурою можна окреслити, звернувшись до сконденсованих філософських рефлексій самої поетки:

1. «І справді, у майбутнього слух абсолютний, особливо тоді, коли це майбутнє буде. Лейбніц сказав, що теперішнє, народжене минулим, народжує майбутнє. Якщо воно є, то цікаво, яке майбутнє воно породить і який буде слух у того майбутнього, якщо тепер глухонімі часи? Ще колись Леся Українка казала, що вона живе в глухонімі часи. І ми живемо в глухонімі часи. Який же може бути слух у майбутнього? У нашому суспільстві дехто затуляється як слон у спеку своїми вухами і нічого не чує».

2. «Виявляється, я повернулася в укрсучліт, якому я не потрібна і який мені не потрібен».

3. «Домінуючі нині тенденції: комерційні, скандальні, якісь гранто-, олігархо-, спонсоролюбні — це не стиль справжньої літератури».

4. «Я працювала, їздила в Чорнобильську зону відчуження. В екстремальних умовах бачила прекрасних людей, там не було ніякої ворожнечі, там була щира дружба і така любов між людьми... Іван Дзюба... написав, що я жила в координатах своєї незалежності... І це було справжнє життя... І ця зона етичної небезпеки просто довела мене до того, що за ці два роки я хотіла повернутися назад у координати своєї незалежності...».

5. «Під час книжкового ярмарку „Медвин” [який проходив на початку квітня 2012 у Києві — прим. Д.Д.] письменники брати Капранови звернулися до учасників із благальним закликом: влаштуймо, нарешті, хоч один день без лайки і мату!). І кожен може бути ображений, залитий брудом».

6. «...шістдесятницьке мислення — краще, мабуть, що ми про цей світ чули, це високовольтна лінія духу, яку ми несли, тягли, обпікаючи руки, а потім вона провисла і тепер її топчуть у бруд».

7. «...у листопаді 2004 року, беручи участь у передачі на „5 каналі”, я говорила про «закон маятника», який різко хитнувся в один бік, але так же різко може хитнутися в інший бік»³.

Отже, неприйняття сучасної мистецької дійсності відбувається 1) через формування різних референтних груп, які не сприймають літератури як тяглості покоління; 2) через втрати настанови на естетику («я хочу срібним олівцем // птиць малювати на лляній тканині»), яка, у свою чергу, має триматися на засадах етики («нехай тендітні пальці етики торкнуться вам серце і уста»); 3) спотворення самих засад «індустрії культури» в Україні, перетворення літератури на бізнес, педалювання на комерційно успішних темах, які можуть бути антиестетичними, які можуть показувати людську жорстокість, культивувати люмпенізацію й моральну деградацію; 4) небажання письменників повертатися до «великих тем», які не підлаштовуються під тимчасовий формат, але порушують онтологічні, епістемологічні питання. Ліна Костенко поділяє думку Альбера Камю: «Суспільство поділяється на чуму та її жертв. І головне — не стати на бік чуми». Певною мірою для Ліни Костенко література постає тим мистецьким простором, який має можливість упередити цю чуму, може змінити суспільну думку, вплинути на перебіг історичних подій, виховати в людині гуманістичні риси, утвердити повагу до національної культури. Коли ж митець позбавлений природного зв'язку з читачем, тоді він відчуває екзистенційну самотність, замикається в собі і працює з перспективи інакшого часу, «великого часу» (за Миколою Бахтіним).

Поет знає про імперативний характер творчості, про її безальтернативну основу. Поет каже своїй «печальній музі»: «Спасибі, що ти вибрала мене». Поезія свідчить про себе крізь свідомість власного експерта — поета. Основна категорія справжньої свободи творчості — в потенційності розуму і волі, — свобода

належить, передовсім, тим поетичним образам, думкам і звукам, що самі вільно «залітають» у душу, готову їх прийняти. І сама поетична душа вільна тому, що у хвилину натхнення її не зв'язує щось *чужорідне*. «Якби поет міг сам писати свої твори, або хоча б передбачати, що і коли йому подарує натхнення, то він не брався б за перо, щоби гризти його в герці з Часом»⁴. Поезія, якщо спробувати формульно підсумувати, народжується «з-понад світу», з самотності й рівноваги.

«Самотність, — написав у своєму есе Іван Дзюба, — теж один із мотивів лірики Ліни Костенко. Але він не самодостатній, частіше він опрозорує моральні цінності життя. Це не та самотність, що відгороджує від людей, а радше та, що допомагає зрозуміти їх. Пригадується скальд Халдора Лакнесса: „Люди, без сумніву, краще розуміли б і любили одне одного, якби вони зізналися одне одному у своїй самотності, у своїй болісній тузі і в своїх боязких надіях“. Наче той ісландський скальд, наша поетеса бачить і розуміє тугу самотності й там, де її, здавалося б, і бути не могло, де історія зрить лише блиск, тріумф, славу навіки, — тобто невласне життя, мішуру, суетність, не варту одного щирого сміху і однієї щирої сльози»⁵.

Особливу роль у концепції української літератури посідає шістдесятництво. Для Ліни Костенко провідні інтенції цього періоду полягали в утвердженні гуманізму, людиноцентризму, внутрішньої свободи на противагу антигуманізму й тиранії радянського штибу. Шістдесятники прагнули створити нову художню мову, прокласти художні зв'язки зі своїми попередниками — митцями Розстріляного відродження. «Шістдесятництво несло високовольтну лінію духу», — зазначила Л. Костенко під час вручення їй звання «Почесного професора» Київського національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова. «Шістдесятництво — це і естетичне явище, і політичне. Тоталітарна система ж не залягає лише у площині політичній — вона демонтує культуру, вона нищить естетику. Шістдесятники у мистецтві були дисидентами в політиці. Природно, що вони протистояли системі. Мистецький і політичний протест — це були дві складові одного цілого. І не мистецький протест починався з політичного, а навпаки. Художник не міг жити в тих умовах, він задихався»⁶. На запитання О. Пахльовської «з чого для Тебе почалося шістдесятництво?», Ліна Костенко у книжці *Є поети для епох*

відповідає: «З почуття солідарності. В літературу несподівано й одночасно прийшли люди з талантом і совістю... Ми шукали очима одне одного. Ми вгадували і любили кожен новий талант...»⁷.

Творчість Л. Костенко сьогодні не типологічна. Поетка не може існувати у просторі культури, в якому немає етичного розуміння, в такому разі митець замикається в собі, не бажаючи долучатися до галасу й помножувати хибні сутності. «В лабіринтах своєї незалежності» — так в одному фрагменті охарактеризував І. Дзюба особливість світогляду поетки. Ліна Костенко з цим погодилась, зауваживши, наскільки це непросто жити у власній незалежності. Бо ця незалежність не форма відмежування від дійсності, а спосіб вийти на універсальний спосіб бачення культури та історії. Поет завжди працює у великій перспективі. «Письменник повинен бачити все, — в одній відповіді зазначила Л. Костенко. — До того ж у нашій експедиції є та людська якість, яка була у шістдесятників. Поняття честі та солідарність. І цинічно скасований тепер патріотизм»⁸.

Художні інтенції Л. Костенко в поезії та прозі суголосні з інтенціями інших сучасних авторів. Передовсім можна говорити про творчу суголосність із творами Марії Матіос, яка також звертається до катастрофічних мотивів, позначаючи есхатологічний вектор теперішньої української ситуації, часто проєктуючи його на ситуації минулого. Так, *Армагедон уже відбувся* — повість-сага М. Матіос, історія про Івана (для твору властива узагальнена типізація героя), який скоїв злочин. І з цього починається його духовна мінус-еволюція, виродження в його синах, які злітаються на похорон батька, немов чорні круки, щоб розшукати скарби, на яких кров від убивства. «Кінець світу приходить із кінцем кожної людини й кожної речі — подеколи Іванові таки давав себе зловити той гостролезий хвіст вічного сум'яття, бо здавалося йому, що, коли би насправді хтось обліковував усі ці кінці світу — то вдарив би себе по чолі від дивного відкриття: остаточного кінця світу не буде, поки бодай одна жива душа чинить опір.

А одна душа залишиться хоч би що, хоч би і без Ноевого ковчега, а хоч би перевернулися всі гори і збунтувалися всі моря й океани!» (*Армагедон уже відбувся*). Лише Іванова дочка Світлана, яка виїхала в Грецію, залишається людиною і плекає в собі любов до батька. В Греції вона віднайшла інший світ, у якому також живуть інакші боги. На відміну від

українського Бога, ті грецькі боги люблять людей. «Тут на кожну справу є бог. Є бог від любові і є від помсти, є від зброї, вогню і є від вина. Тут такі дивні ці боги, тату, що й не знаю, чи я їх не прогнівила цими словами, але вони якось домовляються між собою про людину. Вони миряться з людськими слабостями і силою. І вони чомусь прощають людям умисне і ненавмисне. Хіба би ви були робили те, що КОЛИСЬ робили, якби ви могли робити по-іншому, або, якби ви не мали на то причини? Ви мені, тату, колись розкажіть про причини свого життя. Може, і я зрозумію, як розуміють грецькі боги тих, хто убивав і не каюся, хто любив так, ніби ненавидів. І боги їх розуміють» (*Армагедон уже відбувся*). Повість окреслює в українській літературі новий рівень стосунків людини з Богом, із трансценденцією. В наш час, переконує повість М. Матіос, людина, яка вірує, може відчувати значно глибшу, пекучішу самотність, аніж людина, котра втратила віру.

Ліна Костенко й Марія Матіос прагнуть наголосити у своїй творчості на зв'язках літератури з історичною, соціальною, політичною дійсністю. «Часом мені хочеться закричати до всього людства: „Люди! Давайте зупинимось і візьмемо новий старт. Бо при таких забігах фініш буде фатальний”» (*Записки українського самашедшого*). Сучасне людство в художньому змалюванні постає виснаженим і розгубленим. Це позначається на глобальній психологічній кризі в соціальному діапазоні від держави до родини. «Дружина моя зривається і часом його лущує, а потім плаче, я їх обох жалію, я мужчина, я не повинен зриватись, але іноді мені здається, що колись я вийду з дому через вікно, і більше мене ніхто ніде не побачить. Мужчини зникають як явище. Їхнє місце посили круті — ерзац, замітник, гібрид гамадрила й Шварценегера. Словом, еволюція вспак» (*Записки українського самашедшого*).

«Ба, з кожним роком чорноротих спекулянтів прибуває і прибуває, ніби і справді встають вони із мертвих — і безустидно сунуть на народ, як саранча. І лиш Іванами прикриваються — бо нема більше ким прикритися. Вони навіть мертвим ним прикриваються задля свого жирування, хоч молодші від Івана ледь не у півтораčku. І Бог їх не судить — любить?» (*Армагедон уже відбувся*).

Дозволимо собі побіжно окреслити епістемологію поетичної творчості Л. Костенко найостаннішого періоду. Нагадаємо, що для поетки семіосфера «ріки» завжди була знакова.

Можна пригадати збірку *Над берегами вічної ріки. Річка Геракліта* — також позачасовий і позапросторовий феномен, це філософсько-особистісний світ поета, в який він делікатно дозволяє увійти читачеві, підготовленому, вдумливому, уважному й відповідальному. В цій річці — сплетені воедино минуле, теперішнє й майбутнє. Можливо, використовуючи цю оптику, не варто взагалі розподіляти час на підкатегорії, а сприймати його так, як сприймали представники «унанімізму» у французькій літературі початку ХХ ст. Час у цій естетичній концепції був монолітним і неподільним. Для Марселя Пруста також кожний момент «теперішнього», «сучасного» пов'язаний із моментами минулими, які насправді не є «тим, що вже відбулось». Минуле, теперішнє й майбутнє — лише умовні позначення часу, який сам-для-себе не має такого розподілу. Але вже в нашому особистісному сприйнятті час може уподібнюватися до «пенелопової праці» (Жиль Дельоз). Зрештою, час — це символічна й семіотична категорія. Час у художньому просторі Л. Костенко можна сприймати як в особистісному переживанні, інтуїтивно, психологічно, так і розуміти на рівні онтологічному. Саме в часі споконвічно існує людина, в часі вона утривалює себе.

Поезія Ліни Костенко реалізує уявлення про *палінгенесію* та *екпіросис*. У цьому полягає особливий «модернізм» такої творчості, що містить у собі потяг до *трансцензусу*, який і забезпечує природну життєствердність, оскільки виростає з міфу як поетичного джерела. Водночас, наявність цих тем і мотивів у творчості Ліни Костенко засвідчує, що модерністський простір постає як розгортання *теодицеї*, яка і забезпечує наявність життєствердних витоків. Модернізм (про що свідчить досвід польської літератури) — не лише змагання за нову форму репрезентації дійсності, не лише «мистецтво заради мистецтва», а й розширення горизонтів художності шляхом залучення фольклорних, наративних елементів. Як зазначає Юрій Шерех, поети шістдесятники, зокрема і Ліна Костенко, «принесли в своїй творчості помітний нахил до „депоетизації” або, коли хочете, до поетизації позірно непоетичного»⁹.

Можна припустити, що часто вірш Ліни Костенко поєднує в собі дві традиції: античного стоїцизму, в якому за допомогою екфрасису вдається закарбувати в часі зримий природний образ, і неомодерного синтезу різних модусів реальності.

*Пливе перон за сизими шибками.
Туман... Шлагбаум... Тиша... Переїзд...
Дерева, як закидані шапками,
стоять у гронах ще порожніх гнізд.
(Заворожили вброни світанок...)*

Зрештою, в такий спосіб поезія випереджає «вигуки прогресу», позаяк лише сьогодні ми підходимо до зовсім іншого розуміння реальності та протікання часу в цій реальності.

*Циферблат годинника на розі
хуртовини снігом замели...
Нам з тобою, видно, по дорозі,
бо йшли й нікуди не прийшли.
(Хуртовини)*

Поезія Ліни Костенко ніколи не має граничної «точки кипіння» — вона провадить читачеві шлях у непізнанні світи, але аж ніяк не пояснює цього шляху. Головне — навчити відчувати читача, позаяк відчуття апріорно є сильнішим за вольовий чи інтелектуальний імпульс, що зароджується у свідомості. Світ безкінечний, як і сама поезія, — і саме поезія дає змогу відчутти «заховані» в ньому алюзії, паралелізми, ремінісценції. Поетичний суб'єкт у поезії Ліни Костенко часом існує на рівних із суб'єктом природи, а часом розчиняється в цьому багатоманітті. Відчувається пантеїстична заглибленість людини у світ універсуму. В цій поезії людина не розділена зі стихіями, а навпаки, вона говорить із ними, подібно до того, як це мало місце в античній поезії.

*Сумна арфістка — рученьки вербові! —
по самі плечі вкутана в туман.
Зіграй мені мелодію любові,
ту, без котрої холодно словам.
(Ті журавлі, і їх прощальні сурми...)*

Поети — це медіуми навіть у час кінця загальної історії. Й сьогодні, коли світ докорінно змінився, коли в ньому трансформовано моральні та етичні орієнтири (маємо «бутафорський плід», створений «безпардонними прогнозами», — а про настання доби симулякрів попереджав ще Жан Бодріяр у 1970-х рр.), існує грона митців,

які вірні поезії в її онтологічній достеменності. Французький літературознавець і філософ Моріс Бланшо зазначав у *Просторі літератури*: «Поезія — пов'язана зі словом, яке не може урватися, адже воно не промовляє, воно є. Поезії не є цим словом, вони є почином, а от саме це слово ніколи не розпочинається, а завжди промовляє по-новому й завжди починає все спочатку. Поет — це той, хто почув це слово, той, хто увійшов у злагоду з ним, посередник, який, виголюшуючи це слово, змушує його до безгоміння... Поезії — це досвіди, пов'язані з живим наближенням до речей, з порухом, що здійснюється в поважності й праці життя. Щоб написати один-однісінький вірш, потрібно дощенту вичерпати життя. Щоб написати вірш, потрібно вичерпати мистецтво, вичерпати всеньке життя в пошуках мистецтва»¹⁰.

Такою видається творчість Ліни Костенко найостаннішого періоду — несумісна з фальшунням і цинізмом, етично вивірена і гранично відверта. Це творчість, в якій прихована філософія часу: бути собою в кожному естетичному поруху, в кожній інтелектуальній рефлексії.

ПРИМІТКИ

- ¹ І. Дзюба, *Є поети для епох*, Київ 2011, с. 70.
- ² Ще в березні 2005 р. поетка на круглому столі в Києво-Могилянській академії зізналася, що текст *Записок* уже майже готовий до друку. Проте редагування й доопрацювання забрало ще 5 років, а перша частина, написана від імені чоловіка-програміста, з'явилася друком лише наприкінці 2010 р. Сама Л. Костенко під час презентацій роману зазначала, що працює над його продовженням.
- ³ Чит. за: Д. Дроздовський, *Узоні етичної небезпеки*, «Дніпро» № 5, травень 2012, с. 124–125.
- ⁴ О. Мандельштам, *Произведения*, Москва 1990, т. 2, с. 424.
- ⁵ І. Дзюба, *Є поети для епох...*, с. 80.
- ⁶ Там само, с. 166.
- ⁷ Там само, с. 144.
- ⁸ Там само, с. 153.
- ⁹ Ю. Шерех, *Трунок і трутизна* [у:] *Про «Палімпсести» Василя Стуса, Ю. Шевельов, Вибрані праці: у 2 кн., упоряд. І. Дзюба, Київ 2008, кн. II. Літературознавство*, с. 756.
- ¹⁰ М. Бланшо, *Простір літератури. Есе*, пер. з фран. Л. Кононович, Львів 2007, с. 76. ■

Ярослава Кобилко

м. Гіжицько, Польща

Педагог Сковорода та наша «сродна праця»

Дорогі Вчителі!

Колеги по фаху і по біді!

Знаю, має бути методично... АЛЕ: методика — це така достойна наукова дисципліна, що й не знати, з чого починати. Можна так: як не з кінця — то з початку. А найкраще з того, що дуже істотне. Нехай же наша методика має свої крила!

Професія вчителя — одна з найгарніших у світі. Благородне діло. Одні з нас вчать дітей читати й писати, інші — співати та рахувати. А коли вже маємо дар вчити дітей рідної української мови, то це, на мою думку — велика честь.

Педагогіка, наука, прогрес від самого початку вписані в історію нашої культурної цивілізації. Від коли існує людина на цій планеті — відтоді старші вчать молодших (а буває і навпаки), відтоді вчителі мають своїх учнів. Зрозуміло, що першими нашими вчителями є батьки — вони вчать нас від колиски. Цікаво дивитися фільми про природу — там птахи чи звірі, хоч теоретично методики ніколи не вчилися, знають, як навчити своїх малюків успішної комунікації, полювання та піклування про свої потреби. На все Божа воля!

От, і почався новий шкільний рік! Після ваканційного дозвілля вчителів чекає тотальна мобілізація — організаційна, істотна та методична. Нехай у цей «новорічний» час свою дружню руку подасть нам Григорій Сковорода — видатна постать доби українського бароко. Філософ-мислитель та поет давно минулої епохи, але також наш сучасник. Він для мене перш

за все знаменитий Педагог, від якого корисно повчитися. Бо інтелект мав він потужний. Власне під кінець 2012 р. минає 290 років від дня народження Сковороди. Придивімся до свого класу української мови — чи не знайдеться там місце, на його гарний портрет...

Хоч за життя Сковороди не надруковано жодного його твору — тепер вони доступні в майстерних перекладах із староукраїнської мови. Поетичні твори зі збірки *Сад божественних пісень* чи *Байки Харківські* читаємо з охотою своїм учням. Цілком недавно я придбала книгу, якої автором є проф. Микола Жулинський *Українська література. Творці і твори* (Київ 2011). Цінна книга, бо багата й цікава за змістом та адресована: учням, абітурієнтам, студентам та учителям. Свою розповідь (перший розділ книги) професор починає власне від Григорія Сковороди. Хоч вчителі про Сковороду прочитали немало — і статей, і наукових публікацій, то в книзі проф. М. Жулинського (вже у вступі) варто звернути увагу на дуже влучний фрагмент. Він мені міцно запам'ятовся, бо вельми актуальний він. Проф. М. Жулинський пише: «Григорій Сковорода дав власний рецепт на щастя. Він стверджував: для того, щоб бути щасливою, людина повинна пізнати Бога, а пізнавши Бога, вона пізнає себе, пізнавши себе, вона знайде „сродну працю” (ту, до якої народжена), а знайшовши „сродну” працю, віднайде істинне щастя в житті».

Варто, щоб кожен вчитель того чи іншого предмета поставив собі запитання: Чи вдалось мені знайти «сродну працю»? Якщо вона має

бути джерелом мого щастя, успіху та достатку — тоді добре, коли відповідь буде позитивною. Чому? Якщо вчитель має вчити інших в діаспорних умовах, особливо рідної мови — дуже корисно, коли в нього є сонячна особистість. Будемо її мати, якщо виконуємо працю, яку любимо. А тоді легше і нам — вчителям, і учням, і батькам.

Знаємо, що Григорій Сковорода вважається фундатором «філософії серця». Так думаю собі, що ми — вчителі з Польщі, стали своєрідними фундаторами «методики серця».

Післявоєнне навчання рідної мови ведеться у нас понад пів віку... Як тільки появилась можливість, вчителі з ентузіазмом взяли на себе труд вчити і виховувати дітей та молодь. Стали теж активними організаторами дитячих свят, культурних заходів. Спочатку вчили без програм та підручників. А коли настав слушний час, знайшли в собі відвагу стати авторами шкільних публікацій. Наша рідна методика у великій мірі залежала від того, якою була особистість вчителя... В одних школах учні багато читали та писали, в інших вчителі робили ставку на артистичні програми, декламації та концерти. Але велике радісне серце вчителя завжди було на вагу золота...

Під час минулорічної поїздки до Канади побувала я, м.ін., в Едмонтоні. Мала я нагоду відвідати ULEC (Ukrainian Language Education Centre) — методичний кабінет української мови, який діє при Альбертському університеті, а конкретно при CIUS (Canadian Institute of Ukrainian Studies). Прекрасне гостинне місце, гарна локалізація, в сусідстві з українськими професорами та вченими. Ми такого в Польщі не маємо, подумала я... Але як би там не було, методичні дорадники у нас є — сказалося у душі.

Маємо в Польщі, в кількох великих містах, Кафедри української філології (а також — Zakłady Ukrainistyki), де студіюють, м.ін., майбутні вчителі української мови. Зрозуміло, що там працюють вчені — доктори та професори: мовознавці, літературознавці, культурологи, фольклористи чи історики. АЛЕ: варто поставити собі запитання — чи в тих українських університетських осередках (там, де є вчительська спеціалізація) працюють професори-методисти, які науково займаються професійною методикою для шкіл: початкової, гімназії та ліцею? Чи вони публікують фахові методичні статті в Польщі, щоб вийти назустріч вчителям? Чи вони допомагають

вчителям у складанні програм навчання для шкіл? Врешті, чи є у нас в Польщі професор-методист, який науково займається методикою для Пунктів навчання української мови, в яких вчиться понад 2 тисячі дітей?

Прізвища вчених, які писали підручники та інші книжки для дітей та молоді з Польщі я знаю: д-р Василь Назарук, д-р Тетяна Голинська, д-р Ярослав Грицковян, проф. Михайло Лесів, Остап Лапський, д-р Божена Зінкевич-Томанек, проф. Валентина Соболь, проф. Володимир Василенко та інші... Але вищеназвані запитання про професорів-методистів варто розважити у своїй совісті.

У наш час, щоб успішно вчити рідного слова в польській школі, треба мати ось таку зброю: 1) кріпке здоров'я, 2) велике серце та 3) любов до дітей і свого предмета. Так, власне оце здоров'я дуже потрібне, бо навчання в сучасній школі, це не тільки праця інтелекту. Це праця, в якій потрібно мати також фізичну силу. Немає значення, чи говоримо про українську школу чи пункт навчання. В громаді очікується, щоб вчитель мав кондицію спортсмена-легкоатлета. Тоді і добіжить, і зі всім встигати буде...

Тепер мені пригадується такий афоризм Григорія Сковороди: «Хто добре запалився, той добре почав, а добре почати — це наполовину завершити». Чи не так то з нами буває? Наша «методика серця» — дуже придатною стає...

Методичні книжки до навчання української мови в Польщі належать авторству д-ра Ярослава Грицковяна. У 1968 р. появилася книжка *Jak uczyć języka ukraińskiego?*, а 1998 р.: *Методика навчання української мови та літератури*. І тут треба подякувати автору. А тепер, як то буде? Сучасний світ багатий на авторитетні місця, мудрих людей та цікаві книги й журнали. Будьмо уважні, бо професійні методичні знання в час нової ери ХХІ ст. дуже нам всім потрібні.

В журналі «Рідна мова» хочу бачити рідну академію, бо тут багато цікавих методичних та психологічних статей, які пишуть професори та викладачі з університетів та фахівці з різних освітніх осередків. Маємо тут допоміжні матеріали для вчителів та українознавчі статті літераторів й істориків, а також документи.

Методика викладання української мови в Україні — це поважна наукова дисципліна, до якої українські професори ставляться з великою повагою. Можна про це довідатись, читаючи наукові методичні статті вчених, наприклад з Київського університету ім. Бориса Грінченка. Звичайно, в діаспорних умовах

у Польщі не вдасться нам застосувати всі ці вчені поради. Хтось зараз скаже: у нас своя специфіка. Може і так... Але уважно читаючи наукові методичні матеріали і статті дуже багато можемо скористати. Можемо взяти те, що нам міцно потрібне, корисне й цікаве. І врешті — наша самоосвіта. Шукати і знаходити. А тоді — стосувати на практиці.

Треба нам дивитись на методичну науку родом з України, але й пам'ятати про Захід та світове українство. Там, де живуть і вчаться українські діти та молодь, народжені в іноземному мовному просторі (напр. США, Канада, Італія, Німеччина, Великобританія), вчителі та викладачі мають багато турбот й успіхів, які близькі нашій душі. В 1985 р. проф. Манолій Лупул з CIUS видав книгу: *Osvita. Ukrainian Bilingual Education*. Ті з колег-вчителів, які знають англійську мову, можуть знайти в ній щось для себе. „*Są myśli, które w bólu samemu rodzic trzeba, i te są najcenniejsze*”. Так писав Януш Корчак — видатний педагог і лікар єврейського походження з Польщі, який присвятив своє життя школі та дітям. Книжка-трактат *Jak kochać dziecko* була написана в Україні під час Першої світової війни. Варто прочитати. Мені сподобалась.

Українці — народ вельми обдарований та творчий. Але, якщо йдеться про будову та розбудову педагогічних концепцій навчання — тут поспішати нам не вдасться. Часом варто трудитися цілі десятиліття. Буває, що у вчительському колі сумуємо з тої чи іншої едукативної причини... НЕ сумуймо занадто. БО: тяжко було завжди.

А чи знаємо ми добре імена та прізвища своїх великих попередників, наприклад в Україні та Польщі? Чи ми знаємо доробок і подвиг українських педагогів та науковців? Якщо будемо мати гарні знання про них — вдасться нам енергетично підкріпити своє серце.

Ось і домашнє завдання для всіх охочих: Зробіть, будь ласка, список великих українських педагогів та вчених — можна почати від Григорія Сковороди і дійти аж до сучасності. Ім'я, прізвище, роки життя, сфера педагогічної чи наукової діяльності, успіхи, реформи, проекти, публікації... Нашим знаменитим попередникам було ще трудніше — крім рокив княжої та козацької слави, мали ми роки бездержавності, неволі, воєн, окупації чи советського насилля. А попри те кожна епоха мала своїх лицарів та героїв, в тому також вчителів, педагогів і науковців.

Так, у наш час маємо свої рідні катастрофи. Асиміляція, небажана польськомовність дітей та молоді, нелегкі заробітчанські міграції та різні кризи. Але, якщо ми вчилися в доброму університеті та маємо дар до самоосвіти і любов в серці в широкому розумінні цього слова — біди не має права бути.

Григорій Сковорода вчився в славній Києво-Могилянській академії та знайшов свою «сродну працю». Не був він довго на шкільних посадах, але міцно полюбив педагогічне діло. Його любили, поважали та слухали. Вибравши долю народного вчителя, мандруючи Україною та світами робив велику справу. Як син козака Сави обстоював ідею внутрішньої свободи людини. Свобода та воля необхідні для розвитку та буття народу — він казав.

У 290 річницю з дня народження Григорія Сковороди варто запланувати гарний урочистий урок про цю постать. Коли зачитуємо перші рядки Пісні 10 зі збірки *Сад божественних пісень*:

*Всякому місту звичай, права,
Всяка тримає свій ум голова*

наші 6-класники, гімназисти чи ліцеїсти з охотою почнуть дискутувати... Бо як же актуальними є ці мудрі слова...



Станіслав Караман

Усні й письмові твори

Твір — це оригінальний зв'язний текст, самостійно складений в усній чи письмовій формі за даною темою.

До основних і ефективних форм роботи з текстом традиційна методика завжди відносила переказ. Хоча слід визнати, що в останнє десятиріччя в середніх і старших класах надавалася перевага диктанту й твору. Диктанту приділяли увагу тому, що він, як ніякий інший вид роботи, підносив рівень орфографічної і пунктуаційної грамотності та закріплював його. Твір надає широкі можливості для самостійного творчого виявлення зв'язного мовлення учня, але одночасно й можливість обійти прогалини у своїх знаннях і навичках з орфографії та пунктуації.

Робота над твором, тобто вироблення навичок самостійно, у зв'язній формі, в логічній послідовності викладати думки на певну тему, передбачає оволодіння учнями рядом умінь, [5] а саме:

- розкривати тему й основну думку;
- збирати й систематизувати матеріал, що забезпечує оптимально можливу якість твору за змістом і формою, розвиває творчу активність учнів, готує їх до складання анотацій, рефератів тощо. Збір, відбір і систематизація матеріалу безпосередньо пов'язані з умінням спостерігати навколишню дійсність, розкривати зміст картини, працювати з книгою та довідковою літературою;
- будувати твори в певній композиційній формі з урахуванням типів і стилів мовлення, способів викладення думок;

м. Київ, Україна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови
і методики навчання Гуманітарного
інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка

• правильно, ясно, виразно висловлювати свої думки;

• вдосконалювати написане. Перший (чорновий) варіант твору, як правило, за якістю не найкращий, він не розкриває повністю потенційних можливостей учня. Цей варіант учні редагують, часом перебудовують композицію; усувають зайве, додають потрібне, виправляють неточності й помилки.

У методичній літературі традиційно виділяють два основні різновиди творів за їх змістом, що проводяться в 5–11 класах: твори на літературні теми, які пов'язані з вивченням літератури, і твори на нелітературні або вільні теми [4]. Такий поділ дещо умовний, бо серед творів на вільні теми цілком можливі й такі, в яких використовують і матеріал з художньої літератури.

Усі твори також класифікують «за метою проведення, за формою передачі матеріалу, за способом викладання думок (жанром), за місцем проведення, за джерелом одержання матеріалу».

Залежно від мети проведення, всі твори поділяють на «навчальні» й «контрольні». Завдання навчальних творів — розвивати вміння учнів самостійно викладати думки, почуття, судження, а основне завдання контрольних — перевірити ці вміння.

Аналізуючи мовну діяльність учнів, учитель не може розраховувати, що всі їх висловлювання будуть досконалими. У статті *Рідне слово* Василь Сухомлинський слушно зазначає: «...було б наївно чекати, що дитина під впливом краси на-

вколишнього світу відразу складе твір. Творчість не приходить до дітей з якогось натхнення. Творчості треба вчити. Дитина лише тоді складе твір, коли почує опис природи від вчителя»; «...Дитина навчиться складати твір тільки в тому разі, коли кожне слово перед нею — як готова цеглинка, якій заздалегідь приготовлене місце» [6].

Необхідною умовою розвитку творчих здібностей учнів Сава Чавдаров вважав здатність зосереджувати увагу на об'єктах сприймання, диференціювати здобуті уявлення, систематизувати їх, одне слово — мислити. Відсутність названих умов не забезпечує досягнення поставленої мети [3].

Методика підготовки до твору має, отже, враховувати природну структуру мовної діяльності, до якої входять: 1) орієнтація в ситуації спілкування; 2) орієнтація у змісті висловлювання; 3) планування; 4) реалізація задуму; 5) контроль [2].

Орієнтація в ситуації спілкування породжує мотив, дає усвідомлення мети, від якої залежатиме головна думка і стильове оформлення тексту. Осмислення теми твору дозволить окреслити обсяг змісту, зібрати і систематизувати необхідний матеріал, визначити підтеми, на які розчленовується тема, і, отже, обрати тип мовлення, скласти чіткий план викладу. На основі всього цього здійснюється відбір мовних засобів, необхідних для висвітлення теми [5].

У практику уроку української мови активно входять проблемно-ситуативні завдання, які допомагають цілеспрямованіше реалізувати виховну функцію навчання. Суть проблемно-ситуативних завдань, як зазначають Петро Білусенко та Микола Єфименко, полягає в тому, що учням пропонується ознайомитися з реальною життєвою ситуацією, яка спонукає до морального вибору. Теми для проблемно-ситуативних завдань беруться з суспільного життя держави, зокрема, з періодичної преси, народознавчих видань, з життя дитячого колективу, тобто, з реального сьогодення. Форма ознайомлення з ситуацією може бути різною: крім тексту-опису ситуації можна скористатися й технічними засобами навчання — магніто- і відеозаписами.

Подана ситуація супроводжується проблемним запитанням-завданням: учням необхідно вмотивувати свої міркування, оцінити вчинки людей, передбачити розвиток подій, їх наслідки, виступити з порадою тощо. З огляду на це виконане завдання за формою буде невеликим твором-роздумом (письмовим чи усним), якому притаманні такі елементи: тези, доведення

(аргументи), висновки. У цьому й полягає головна позитивна риса проблемно-ситуативних завдань. Вони дають змогу корегувати не лише мовлення учнів, але й вчинки, поведінку в процесі подальшої виховної роботи [1].

Підготовка до написання твору будь-якого виду проводиться заздалегідь і в різних аспектах. Попередньо вчитель визначає тему твору, разом з учнями аналізує її, складає орієнтовний план, показує, як потрібно використовувати зібраний матеріал за вивченою чи прочитаною літературою, за даними власних спостережень, на матеріалі життєвого досвіду, за картиною, кінофільмом тощо. До того ж поглиблює знання учнів про типи мовлення та способи їх творення. Наприклад.

Завдання 1. Прочитайте текст. Визначте, який тип мовлення покладено в основу уривка? Обґрунтуйте свою думку.

Вернадський

Коло творчих пошуків Володимира Івановича Вернадського таке, що з плином часу його ідеї не забуваються, а, навпаки, стають ще актуальнішими. І це цілком закономірно, адже темами його праць було все, що стосується природи і взаємовідносин з нею її частки — людини. Та й хіба може бути щось цікавішим для кожного, ніж час і простір, життя і смерть, ґрунти і води, тварини і людство. В особі Вернадського блискуче поєднувалися геніальність ученого-теоретика, талант практика-експериментатора, хист організатора. Він є автором широковідомої праці *Біосфера*, багатотомної монографії *Історія мінералів земної кори*, безлічі інших книг і статей. Вернадський водночас був ініціатором радіохімічних, радіогеологічних досліджень, організував експедиції, що вели пошук радіоактивних мінералів.

Дитинство Вернадського минуло у Харкові. Пізніше Володимир Іванович плідно працював у Полтаві, в Криму, в інших містах України. У Києві 1919 р. він став першим президентом щойно створеної Академії наук України (*3 журналу*).

Учні доходять висновку, що аналізований уривок має ознаки тексту-розповіді.

РОЗПОВІДЬ — це усний або письмовий текст, твір, стаття, переказ тощо, в яких з настановою на образність і логіку розповідається про подію, що розгортається в часі. Розповідь може бути присвячена двом і більше подіям або питанням, які пов'язані між собою.

Спочатку дається зав'язка, далі описується подія у її розвитку чи трактуються основні положення питання, кульмінація і, нарешті, подається закінчення події, розв'язка або висновки.

Далі вчитель пояснює, що текст-розповідь про процес праці містить перелік певних операцій у тій послідовності, в якій їх слід виконати, щоб здобути результат, тобто продукт праці. Така розповідь має характер інструкції, її мета — передати точні узагальнені відомості про процес праці. Вона позбавлена емоційності. Всі слова тут вживаються у прямому значенні.

Після учні виконують наступні завдання.

Завдання 2. Прочитайте текст, визначте його стиль. Вкажіть вжиті в тексті професіоналізми. Випишіть слова, що вказують на послідовність виконання трудових операцій. Використовуючи виписані слова та деякі з професіоналізмів, усно перекажіть текст, застерігаючи стиль. Спробуйте змінити його на художній, записавши текст.

Пізнай самого себе

Коли людина знає свої справжні достоїнства і вади, їй легше добитися успіху в будь-якій роботі, визначити своє місце в колективі, стати кращим.

Спробуй дізнатися, який ти є насправді, без недооцінок і переоцінок, пізнай самого себе. Для цього дотримуйся таких правил.

Завжди думай про те, як ставляться до тебе люди. Якщо ти чимось не сподобався другові, якщо через тебе страждають батьки, рідні, якщо тобою невдоволені вчителі, ти теж повинен бути невдоволений собою. Погано не те, що в твоєму характері є вади, а те, що ти їх не визнаєш, не виправляєш.

Хочеш добре знати себе — пробуй свої сили в різних видах діяльності. Не втрачай можливості навчитися нової корисної справи, берися за будь-яке громадське доручення. І що б ти не робив, пам'ятай: чим різнобічніша діяльність, тим повніше розвиваються обдарування і здібності, тим точніше ти можеш відповісти на запитання: «Де моє покликання?».

Оцінюй себе за наслідками своєї діяльності. Гарні наслідки свідчать про твої достоїнства. Не звинувачуй інших, якщо у тебе щось не виходить, шукай причину в самому собі!

Правильно сприймай критику. Пам'ятай: ворог твоїх вад — твій кращий друг. Не вір друзям, які завжди хвалять. Май мужність

визнати справедливу критику, і ти придбаєш справжніх друзів.

Але критика від критики різниться. Тебе можуть назвати маминим синочком тільки тому, що не куриш, не лаєшся. Реагувати на таку «критику» — нерозумно (З журналу).

Мета художньої розповіді про трудовий процес — викликати певне ставлення до самої праці, до її виконання, до результату трудових дій. Така розповідь емоційна, образна. В ній використовуються художні засоби: *епітети, порівняння, повтори* тощо.

Завдання 3. Прочитайте. Визначте стиль тексту. Коротко запишіть основні вимоги до твору.

Вимоги до твору

Слово «твір» походить від слова «творити», що означає писати самостійно, не списуючи звідкись, не переказуючи підручник чи інше джерело.

Письмова робота (твір) має повністю відповідати темі. У творі-роздумі не слід підмінити роздум (аргументацію, тезу) розповіддю.

Тему слід розкривати в логічній послідовності. Кожна наступна думка повинна впливати з попередньої.

У роботі треба виявляти своє ставлення до того, про що говориться.

Характеризуючи літературний персонаж, слід наводити конкретні факти з його біографії, підтверджувати думки влучними цитатами.

Робота має бути написана грамотно, охайно, літературною мовою.

Завдання 4. І. Прочитайте уривки і визначте стиль кожного з них, аргументуючи свою думку. Чи передає якесь ставлення до описуваного науковий виклад? Яким настроєм перейнято художній опис? Вкажіть речення, що передають авторське сприймання. Назвіть художні засоби, вжиті письменником.

1. Ярами ж називаються діючі балки з крутими, оголеними берегами, що обвалюються від весняних і дощових розливів і тому пропускають воду в шари свого підґрунтя. Байраками називаються ті самі яри, але неодмінно вкриті лісом, більш чи менш густим і високим (За Д. Яворським).

2. Перед нами чорнів Кривий Яр. Я знав, що вночі кожний яр видається глибшим, ніж є в дійсності. Але цей був як безодня кострубата, чорна, вогка. З обох боків його непорушно

і понуро стояв ліс, одсвічуючи проти місяця стовбурами дерев. Здавалося, що поблизу сидить хтось і пильно стежить за нами. Дорога круто спускалась вниз, сіра, самотня, порожня. З яру тягнуло холодом (За В. Винниченком).

II. Скажіть, чи відповідають тексти будові опису:

- а) загальне враження від побаченого;
- б) опис найважливіших частин (у певній послідовності);
- в) висновок.

III. Яким з нижче вказаних особливостей опису місцевості відповідають прочитані вами тексти?

Особливості опису місцевості

1. Під час опису місцевості (особливо вулиці, площі) вживайте архітектурні терміни.

2. Описуючи місцевість, площу чи вулицю, слід враховувати місце, звідки ведеться спостереження, час доби, а також пору року й характер погоди.

3. Площа, як правило, описується по колу: зліва направо чи навпаки.

4. Головне для опису місцевості — назвати наявні там предмети, вказати місце їх розташування, описати ці предмети.

5. Опис місцевості рідко має самостійне значення, а здебільшого є складовою частиною художнього твору, включається в нього з певною метою. Опис має бути підпорядкований цій меті.

6. Описуючи місцевість у художньому стилі, слід пам'ятати про одну з важливих особливостей цього стилю: наявність такої лексики, через яку б виражалось ваше ставлення до зображуваного.

Завдання 5. I. Прочитайте тексти. Яка різниця між описом місцевості й описом природи?

1. Праворуч, на самій поверхні Дніпра, виднів Поділ зі своїми монастирями, церквами, дзвіницями. За Подолом на обрії синіли ліси... Високі будинки, що висунулись з натовпу міських будівель, були немов написані на блакитному полі. А від Подолу по всьому правому березі тягнеться довге пасмо гір, облите зеленню, облямоване знизу сріблястими вербами. На найбільшій горі цього пасма стоїть золотoverха Лавра, як вінець всій красі Києва (За П. Кулішем).

2. Сонце, мов здорова червона діжа, впливало з-за краю землі та обгорталось блискучими хмарками, що спалахнули від сонячного проміння, мов солома від вогню. Виплило. Дерев, одягнені в легеньку одіж з срібного інею, обля-

глись делікатним рожевим світлом. А на сході, між блакитним небом та білим снігом, зависла рожева імла, мов блискучий рожевий серпанок. Ранок дихав морозом (За М. Коцюбинським).

II. Визначте стиль обох описів, обґрунтуйте свою думку. Чи є в описах авторська оцінка, авторський настрій?

III. Розгляньте дієслова в описах. У формах якого часу вони вживаються? Зробіть висновок.

Завдання 6. На основі власних спостережень напишіть твір-опис місцевості, вибравши одну з тем: «Вулиця мого дитинства», «Бабусине обійстя», «Улюблене місце відпочинку».

Завдання 7. Уявіть, що вам доручили спроектувати вулицю. Опишіть, який би вигляд вона мала. Твір може мати назву «Вулиця майбутнього».

Завдання 8. Прочитайте уважно тексти, доповніть їх розповіддю-описом про знайому вам людину. В першому тексті дайте позитивну характеристику, в другому — негативну. Додаток до кожного тексту власні назви.

1. Найдужче мати любила оцього Романа: таке воно змалечку було моторне та цікаве і з себе гарне, — то вже було мазунчиком у матері. А далі на службу пішов, на чужині поневірявся, — хіба ж і не жалко? І стара Параска, забуваючи, що їй треба взяти з припічка та й поставити на стіл миску з варениками, спинялася біля печі, дивилась закоханими материними очима на сина і думала: «Боже, яке ж гарне! Брови як на шнурочку, вус чорненький, ще й угору трохи закручений. Панич, та й годі!» (Б. Грінченко).

2. Лазар ненавидів тюремного смотрителя, якому тюрма дала прізвище «морда». За все: за грубу пику, на якій не хотіло рости волосся, за маленькі жорстокі очі, що завжди дивились кудись поза людину, хоч все помічали, за його вдачу мучителя. Ті рідкі випадки, коли їх очі стрічались, були пам'ятні Лазареві і віщували недобре (М. Коцюбинський).

Завдання 9. 1. Складіть план і напишіть оповідання, додавши опис-портрет рідної матері.

Мати

Ти стежив за матір'ю, як вона ступає по підлозі, як осміхається, як тримає вже посічену сивиною голову. Але найчастіше, мабуть, твій зір ловив її проворні руки. Навіть тоді, коли не мали ніякого діла, материні руки

не залишалися в абсолютному спокої, вони легенько ворухнулись, як ворухаються під водою стебла водяних лілій від ледь чутної течії.

І невсипно працювали. Жодної хвилини не віддаючи відпочинку, материні руки знаходили роботу. Вони владарювали на причіпку, в печі, на комині, на миснику. Так багато в житті переробивши, вони не зупинялись, не могли зупинитись, а постійно священнодіяли.

Не було, либонь, такого, чого б вони не вмiли!

Начебто весь світ постійно потребував уваги й роботи материних рук. І, мабуть, увi сні руки теж не вдоволювались ні на мить, а мали й тоді щось таки робити.

І завжди пахли чимось... чи свіжовипраною й щойно випрасуваною білизною, або пшеничним борошном і гарячим хлібом, а то кропом і петрушкою, і терпким гудинням огірків, або яблуками, грушами і медом у Спасівку, а то просто вітряним осіннім полем, або шпарким морозцем і снігом, або першими весняними бруньками.

Десь поїхавши, тримав у пам'яті образ матері. І образ її рук, яким судилась вічна, невсипуща робота. І згадувались запахи, які, либонь, вони збирали так, як бджілка збирає по квітах найрізноманітніший мед.

А ще її очі... Вони, постійно освітлені зсередини, м'яким живим сяйвом, були наче видимим, предметним вираженням її душі. Це погляд самої щирості, самого добра (За Є. Гуцалом).

Примітка. Доцільно учням запропонувати орієнтовний план, а також мовний матеріал, за яким описується портрет:

План

• Ім'я (прізвище, по батькові) описуваної людини.

- Її вік.
- Вираз обличчя, його характерні риси.
- Колір очей, волосся, брів; форма носа.
- Зріст, хода.
- Особливості вдачі.
- Основні елементи одягу.
- Ставлення до знайомих і друзів.
- Улюблене заняття (хобі) тощо.

Орієнтовний мовний матеріал

- Вік — юний, молодий, літній, старий; дванадцятилітній...;
- Вираз обличчя: привітний, зосереджений, серйозний, доброзичливий, сумний...;

• Очі: сірі, блакитно-сірі, сині, карі, темно-карі, чорні, зеленуваті; ясні, великі, малі, глибокі; добрі, привітні, розумні, проникливі;

• Волосся: біляве, темно-русе, чорне, русяве, руде; пшеничне, льняне;

• Зріст: високий, середній, низький;

• Постаць (постава, статура): струнка, худорлява, зграбна, вайлувата, кремезна;

• Риси характеру: весела, дотепна, привітна, строга, стримана, вольова, похмура, життєрадісна, мрійлива...

Корисно пропонувати гімназістам за планом і дібраним мовним матеріалом вдома підготувати письмовий опис зовнішності когось з рідних, знайомих, друзів; розглянути фотокартки родини, за ними створити описи-портрети кожного з членів сім'ї.

Під час такої роботи учні доходять висновків, що організація тексту і зв'язків між його частинами залежить від типів і стилів мовлення, манери автора, проблематики, жанру художнього твору тощо.

У текстах найчастіше описи включаються в розповідь або пов'язані з міркуванням: розповідь може доповнюватися роздумом.

Висловлювання всіх трьох типів бувають різних видів. Так, розповідь має такі різновиди: *власне розповідь, повідомлення, відповідь, оголошення, лист.*

Описи в свою чергу діляться на *нейзажні, портретні, характеристики людини, предметів, явищ.* В описі предмета говориться про предмет («дане») та виділення («нового») невідомого.

Роздуми теж бувають різних видів: *індуктивні і дедуктивні, роздум-твердження і роздум-спостереження, роздум з прямими доказами і роздум з доказом від протилежного.*

Роздум (міркування) — це висловлювання про причини якостей, ознак, подій. У роздумі обов'язкові три частини: **теза** — основне твердження, чітко сформульована думка; **докази, аргументи**, що підтверджують висунуту тезу; **висновок**, що випливає з доказів (узагальнення). В основі роздуму лежать причинно-наслідкові відношення.

Так, при індуктивному способі спочатку розглядають і аналізують факти, а потім уже роблять висновки, формулюють основну думку, при дедуктивному навпаки — висловлену головну думку підтверджують необхідними аргументами, міркуваннями, наводяться приклади для підтвердження, робляться висновки.

При індуктивному і дедуктивному способах буде такою схема побудови тексту:

Індукція	Головна думка
Наводяться факти	Літературні приклади
Літературні приклади	Головна думка доводиться фрагментами
Спостереження	Наводяться факти
Життєвий досвід	Спостереження
Свідчення авторитетних осіб	Життєвий досвід. Свідчення авторитетних осіб
Висновки	Висновки
Головна думка	Дедукція

Для закріплення тематичних відомостей про тексти-роздуми, доцільно пропонувати учням систему завдань. Наприклад:

Завдання 1. Прочитайте подані нижче тексти. Визначте, в якому з них міститься доведення, а в якому пояснення. Вкажіть у кожному тезу. В роздумі-доведенні визначте докази та висновки. З'ясуйте стиль кожного з уривків. Дайте назви текстам.

1. Слово «виховувати» спільнокореневе із словом «ховати». В українській народній педагогіці воно спочатку вживалося в значенні «оберігати» (виховувати). До речі, первинне значення слова «виховувати» в українській народній мові повністю збереглося до наших днів. У розмовному обігу маємо «виховувати» — довго ховати, переховувати кого- або що-небудь; таїти що-небудь; «виховуватися» — довго переховуватись, ховаючись, залишитися непоміченим, невикритим, непійманим; таїти що-небудь, не признаватися в чомусь. Згодом це слово набуло широкого й різноманітного змісту, зокрема педагогічного, й стало головним атрибутом не тільки народної, а й наукової педагогіки.

У народній педагогіці слово «виховувати» означає вирощувати, навчаючи правил поведінки, даючи освіту, систематично впливати на культурний розвиток, світогляд, моральні принципи кого-небудь у певному напрямі; систематичним впливом викликати, розвивати якість почуття, рису вдачі, особливості, прищеплювати що-небудь (М. Стельмахович).

2. Сивоокові гаразд відоме було відчуття: якщо створене тобою здавалося зроблене кимось іншим — набагато здібнішим за тебе, коли сам дивувався і не вірив, що то твоя праця, — отоді й був справжній успіх.

Але не про цей успіх дбав він, коли вимірював свою Софію, не для прославлення християнського бога поклав тут так багато років свого життя, йшлося йому про інше; великі мозаїки, хоч творив їх з усією напругою і в їхні барви вкладав цілу свою душу, однаково вважав мовби відкупом за ті справжні хвилини розкованості й свободи, якими заздалегідь смакував, думаючи про оздоблення веж перед собором. Він і вежі ті задумав ніби в подарунок самому собі, ввижалися вони йому, мабуть, давно, чув він їхній яскравий поганський покрик, отам було його серце, неспокійне, зболене, змучене поневіряннями в мандрах. Ті вежі назначували все його життя від маленького розплаканого хлопчика посеред темного невідомого шляху до зрілого майстра, за яким усі визнають талант, але ніхто не питає його про щастя.

Життя навчило його ні з чим не згоджуватися, протестувати, обурюватися. Він зрозумів, що тільки ті, хто бореться, мають слухність. Не досить помічати несправедливість — треба знайти спосіб, як її усунути, подолати.

Хай ці його мозаїки будуть останньою даниною колишньому, до якого більше не повернеться. Не хоче більше рабства! Хоче волі! (П. Загребельний).

Написання *твору-роздуму* вимагає вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, аргументувати, робити відповідні висновки. До того ж твір-роздум, як і будь-який інший твір, має свої правила, закони, внутрішню логіку, мовно-стилістичне оформлення й таку композицію:

1. Вступ
2. Докази (аргументи)
3. Головна думка (теза)
4. Висновок

Усі частини тексту взаємозв'язані. Вступ зумовлює зміст головної частини. З неї впливає висновок, що відповідає задуму твору. Текст становить собою синтаксичне ціле, в якому враховано взаємозв'язок структурних елементів роздуму: *вступу, головної думки, доказової частини та висновку; зв'язок між мікротемами (з допомогою доречного використання лексичного повтору, займенників, синонімічних слів та виразів); зв'язок речень усередині мікротем; членування тексту за абзацами.*

Тематика і завдання до написання текстів-роздумів можуть бути найрізноманітнішими, як-от:

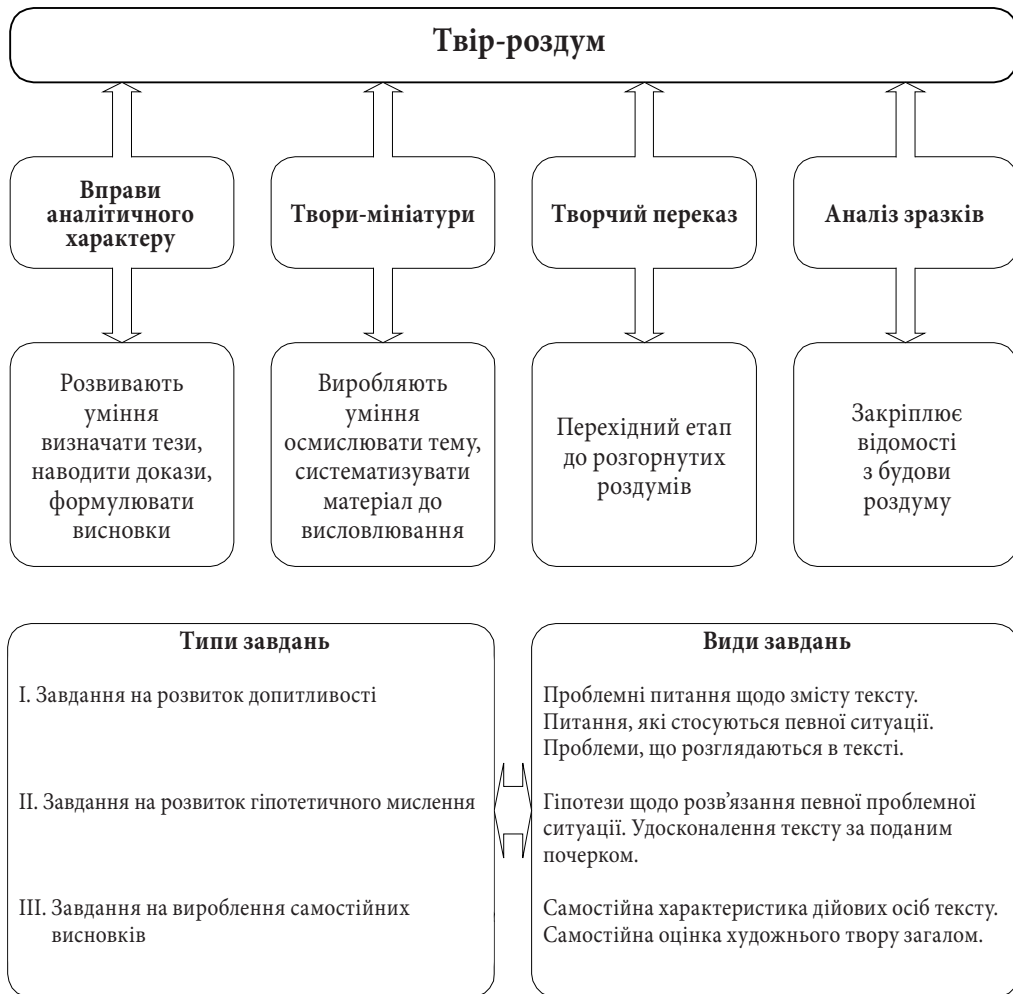
Завдання 1. За поданим початком створіть текст-розповідь з елементами роздумів про одну з річок рідного краю.

Дніпро називають річкою трьох держав. Великий і повноводий наш Дніпро. Серед його 847 приток є такі великі ріки, як Березина і Прип'ять, Сула і Десна.

Завдання 2. Користуючись словниками або науково-популярною літературою, дайте наукове тлумачення назви вашої річки та кількох термінів фауни і флори рідного краю.

Завдання 3. Випишіть із текстів художньої літератури цікаві описи птахів, квітів, рідного міста, села, краю, доповнивши їх власними роздумами.

Систему вправ і завдань до уроків, на яких учні вчать писати твори-роздуми подано на схемі.



Навчити учнів писати твори-роздуми — досить складне завдання. Виконання його великою мірою залежить від вдало організованої підготовчої роботи, спрямованої на розвиток спостережливості, творчої уяви і збагачення мови. Покажемо на прикладі.

Систематизація дібраного матеріалу до твору за картиною

Завдання 1. Пригадайте, з якими видами і жанрами живопису ви ознайомились на уроках образотворчого мистецтва. Які види образотворчого мистецтва (живопис, графіка, скульптура, архітектура, декоративно-прикладне мистецтво) ви знаєте?

Завдання 2. Що таке портрет, пейзаж, натюрморт? Чи є картини на історичні, побутові теми? Розгляньте ілюстрації до творів у підручнику з української літератури. Які з них належать до історичного жанру, а які — до побутового?

Завдання 3. Прочитайте тексти. Кого з українських художників ви знаєте? Назвіть їхні твори.

1. Попередником художників-передвижників в українському образотворчому мистецтві був Тарас Шевченко. У його творчості утвердився критичний погляд на сучасне йому суспільство, який знайшов своє вираження в картинах побутового жанру. Працюючи над цими творами, митець використовував свої життєві спостереження, глибоке знання побуту народу. Його роботи *На пасіці*, *Старости*, *Циганка-ворожка*, *Казахський хлопчик дримає біля грубки*, *Байгуші* розповідають нам про побут українського й казахського народів просто, виразно і ясно (*3 журналу*).

2. Усім нам з дитинства знайома картина *Мені тринадцятий минало...*, яку ми розглядаємо, вивчаючи твори про дитинство Т. Шевченка. Автор картини — видатний український живописець та графік Іван Їжакевич (1864–1962). Народився Їжакевич у с. Вишнополі (тепер Черкаська область). Навчався в іконописній школі Києво-Печерської лаври, у петербурзькій Академії мистецтв. Творчий шлях почав у 80-х роках минулого століття. Найбільшу популярність здобув як талановитий ілюстратор книжок. Іван Їжакевич ілюстрував твори І. Котляревського, І. Франка, Лесі Українки, Г. Квітки-Основ'яненка та ін. Але найулюбленішим його поетом був Т. Шевченко. Іван Їжакевич виконав цикл ілюстрацій до ювілейного видання *Кобзаря* (1939), з життя і творчості Шевченка, а також відтворив краєвиди шевченківських місць. Серед цих ілюстрацій і відомі нам *Мені тринадцятий минало...*, *Т. Шевченко в майстерні В. Ширяєва*, *Хата батьків Т.Г. Шевченка у Кирилівці* та ін. (*3 журналу*).

3. Картини художниці Катерини Білокур дивовижні. На них буйно квітують мальви, жоржини, красолі, маки, волошки, материнка. Ціле царство барв. А вчителем Катерини Василівни була природа. Про це писала сама художниця: «Я на матір-природу дивилась і в неї училась. Там цвіте квіточка синя, а там — жовта й червона, там кущик травиці, гілка калини схилилась, а над нею хміль та переступень покрутились. Там фіалкові дзвіночки тихесенько вітром гойдаються, а там сині петрові батоги пахучим чебрецем схиляються... І все це було чудово, чудово! І я передавала на свої картини — і теж виходило чудово!» (*3 журналу*).

Завдання 4. Розгляньте одну з картин Катерини Білокур. Визначте її жанр. Що ви знаєте про її автора? Опишіть картину, спираючись на запитання і завдання.

1. Що зображено на картині?
2. Яка композиція картини?
3. Опишіть, що зображено на передньому плані картини, потім — на задньому.
4. Який настрій картини в цілому?
5. Чи гармонійно поєднано барви?
6. Що можна сказати про майстерність художника?
7. Які почуття викликає картина у вас?

Завдання 5. І. Складіть план твору за картою Катерини Білокур. Доберіть лексичний матеріал (синонімічні слова, епітети, порівняння, метафори, словосполучення, окремі речення), необхідний для розкриття теми.

Зразок

План	Робочі матеріали
1. Назва картини, її автор.	1. Катерина Білокур — видатна постать у нашій культурі. Вона зачарувала нас своїми полотнами. Народилась у с. Богданівці, тепер Яготинського району Київської області. Право малювати виборювала. Творчий доробок... Від селянської хати пішла по світу чутка про творчість народної художниці.
2. Що зображено на картині?	2. Яскрава самотність, гармонія кольорів. Національний колорит, поетичність, чарівні барви, довершеність композиції.

II. Користуючись планом і робочими матеріалами, складіть спочатку усний твір за картою, заслухайте його у класі і прорецензуйте, а потім запишіть.

Усі твори доцільно ускладнювати різними граматичними, орфографічними, стилістичними та іншими завданнями, що мають бути органічно пов'язані з вимогами мовного оформлення думки в творах різних жанрів. Ці завдання не повинні відвертати увагу учнів від виконання основного завдання цього виду зв'язного мовлення.

Таким чином, у 5–11 класах гімназії гуманітарного профілю учні систематично пишуть різні види творів у певній послідовності, з наростанням труднощів. Це можуть бути «твори за власними спостереженнями, на матеріалі життєвого досвіду, за картинами, за матеріалами художніх та інших творів, за скульптурою, фотокарткою, кінофільмом, теле- й радіопередачею, за переглянутою виставою, за музичним твором» тощо.

Послідовне вироблення потрібних умінь у поєднанні із засвоєнням особливостей творів різних видів дає змогу вчителю запобігати таким недолікам у роботах учнів, як відсутність певного задуму, неповне розкриття теми, логічної та структурної непорядкованості викладу й сприяє в цілому підвищенню мовленнєвої культури гімназистів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусенко П., Єфименко М., *Проблемно-ситуативні завдання на уроках рідної мови* [у:] *Збірник наук. праць (Матеріали конференції)*, за ред. проф. П. Шевченка, Київ–Кривий Ріг 1996, с. 111–113.
2. Капинос В., *Активизация методов работы по развитию речи* [у:] *Совершенствование методов обучения русскому языку*, Москва 1981, с. 89.
3. *Методика викладання української мови в середній школі*, за ред. С. Чавдарова і В. Масальського, Київ 1962, с. 314.
4. Никольский В., *Сочинение в средней школе*, с. 54; Текучев А., *Методика русского языка в средней школе*, с. 332.
5. *Система обучения сочинениям на уроках русского языка (4–8 классы)*, под ред. Т. Ладыженской, 3-е изд., Москва 1978.
6. Сухомлинський В., *Вибрані твори: В 5 т., т. 3*, с. 201–206.



Наталя
Богданець-Білоskalенко

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

Формування концептів — слів-знаків національної культури у дітей засобами художнього слова

Важливим є формування у дитини з самого малечку національної картини світу. Однією зі складових цієї картини є література, яка складається з концептів — слів-знаків національної культури. Це ті слова, що викликають у носія відповідної культури приємні переживання, позитивні емоції. У кожного народу є притаманні тільки йому особливі слова — значущі для нього як носія певної культури. Вони викликають комплекс культурних асоціацій і сприймаються носіями української культури як рідні, свої. Слова-знаки національної культури — один із тих чинників, що об'єднує людей певної культурної спільноти. Культурні асоціації формують концепти слів; інакше кажучи, крім лексичного значення, у слова є ще своєрідні «доважки» значення — концепти. «І слово, і його значення, і концепти (культурні асоціації) існують не самі по собі, а в певній ідеосфері. У кожній людини є свій індивідуальний культурний досвід, сума знань, які й визначають багатство значень слів, багатство концептів цих значень або ж їхню бідність, однозначність слів» [5, 4].

Одне із важливих завдань вчителя полягає у розвитку індивідуальної сфери (ідеосфери, компонентом якої є слова-знаки національної культури) кожної дитини і одночасно у формуванні таких елементів в ідеосфері, які б об'єднували всіх у спільному — носіїв української культури.

Ідеосфера складається з концептів. «Концепту як ідеальному об'єкту, що існує лише в нашій психіці, можуть відповідати цілком

різні ментальні утворення. Тому не тільки різні мови „концептуалізують” світ по-різному, але й за одним і тим самим словом даної мови можуть стояти цілком різні концепти» [6, 273]. Концепт тим багатший, чим багатший особистий, культурний досвід людини. Важливим завданням художньої освіти в дітей є формування цілісної художньої картини світу. Від наукової картини світу вона відрізняється національно забарвленою образністю. Так, наприклад, можна сказати про хризантему — це багаторічна рослина, квіти бувають жовті, білі, рожеві, червоні, квітує з кінця літа і до пізньої осені. Але поряд із біологічними та морфологічними характеристиками це слово ще має «доважки» значення у японців. Для них ця квітка є символом країни. З метою порівняння, візьмемо таку рослину, як калина. Для всіх це багаторічна рослина — кущ, що має плоди — червоні ягоди тощо. А для українців це слово ще має свої «доважки»: це насамперед символ України, символ дівочої вроди і краси.

Наведемо кілька прикладів таких знакових для українця слів: сорочка, кептар, чобітки, борщ, вареники, пампушка, паляниця, барвінок, чорнобривці, верба, калина, тополя, явір, горлиця, соловей, хрущ, вишневий садочок, ставок, хата, млин, вітряк, криниця, кладочка, сопілка, трембіта, цимбали, бандура, Дніпро, кобзар, козак, чумак, запорожець, писанка, рушник тощо. Отже, концепти — слова-знаки національної культури можна розподілити за певними групами. Скористуємося класифікацією, запропонованою Н. Дзюбишиною-

-Мельник [3]. Тож існує кілька тематичних груп, а саме:

- назви ідеалізованого одягу (наприклад, вишиванка, сорочка, кептар, черевички, чобітки, вінок);
- назви ідеалізованих страв (борщ, вареники, паляниці, калачі, кутя);
- назви ідеалізованих рослин (верба, калина, явір, дуб, тополя, вишенька, рожа, чорнобривці, жито, пшениця);
- назви ідеалізованих тварин (соловейко, ластівка, зозуля, лелека, віл, кінь);
- назви ідеалізованого краєвиду (пейзажу) (ставок, вітряк, млин, криниця, кладочка, біла хата, вишневий садочок);
- назви ідеалізованих музичних інструментів (бандура, сопілка, дудочка, кобза, трембіта, цимбали);
- назви ідеалізованого посуду (гличик, горнятко, збаночок);
- слова культурно-історичного змісту (Україна, Дніпро, кобзар, чумаки, запорожець, рушник, писанка).

Асоціації слова з певними образами художніх творів можна кваліфікувати як культурні, оскільки література — це один із важливих компонентів культури.

Звичайно, культурні асоціації формуються не лише художньою літературою, а й різними явищами культури, в яку інтегрована людина. Обростання слів культурними асоціаціями, безсумнівно, специфічне, відмінне в кожного народу, оскільки специфічні, відмінні самі культури.

Формування культурних асоціацій навколо саме цих слів видається нам важливим, особливо в наш час, коли відбувається наступ маскультури і витіснення духовних цінностей, що становить загрозу для формування дитячої особистості і загалом для повноцінного духовного життя суспільства.

Формування концептів — слів-знаків національної культури (потрібно з дитинства: співаючи колискові, розповідаючи забавлянки, віршики, згодом казки та оповідання. Наступний етап пов'язаний з букварем, коли дитина вже сама за допомогою книжки активно формує власну концептосферу.

Хочу нагадати, що ще Борис Грінченко вказував на вплив рідної мови на уяву, сприймання дитини. Для прикладу Б. Грінченко наводить опис російської хати та довкілля на селі з російської читанки Радонежського і пропонує цікаві міркування з приводу асоціацій української та

російської дитини. Для прикладу автор подає російське слово *изба* і українське слово *хата*: «Що діється в мозку однієї та другої дитини, коли вона чує ці слова? Перша дитина бачить у своїй уяві чорні стіни з деревини під дахом, який спускається з двох боків, прикрашений півничками або колом з мочальною стрічкою, всередині стіни також чорні і т.д.; натомість в уяві української дитини стоїть будинок з білими стінами, солом'яним дахом, що спускається на всі чотири боки, всередині білі стіни, на яких висять вишиті рушники над образами і т.д.» [2, 93]. Отже, кожна мова — це певна призма, модель через яку людина дивиться на світ і сприймає його. Зокрема І. Карпенко і О. Неживий наголошують: «Образ світу завжди національний. Національність як ознака образу світу зумовлена тим, що він складається в системі мови, мислення, світовідчуття, відображає історичний досвід конкретного народу, розвивається на його духовних цінностях... Образ національного світу є первинним у свідомості маленької дитини. Ним здебільше визначаються процес і результати розумової і духовної еволюції особистості... Національний образ світу складається найбільш послідовно в умовах організованого навчання і виховання» [4, 210]. Кожне слово у свідомості мовця пов'язане з певним значенням, його використання зумовлене особистим досвідом, помноженим на культурний досвід нації. Крім того, кожне слово асоціюється з певними обставинами, де воно може вживатись. У сукупності це й творить концептосферу, про яку писав ще 1928 р. Сергій Аскольдов, згодом Дмитро Лихачов та інші дослідники концептів у різних культурах (Т. Булигіна, А. Вежицька, А. Шмельов, І. Штерн).

Складовою досвіду вживання слів є й знання текстів художньої літератури. Під художньою літературою розуміємо фольклор і авторську літературу, причому, як оригінальну, так і перекладну. Чим більш значущий твір, чим частіше він репродукується, тим більше слів з нього запам'ятовується. Це з одного боку. З іншого — у мовця поступово формуються і закріплюються певні образи, які утворюють так названі концепти слова. Асоціації слова з певними образами художніх творів можна кваліфікувати як культурні, оскільки література — це один із важливих компонентів культури.

Дуже добре, щоб вчителі проводили роботу з ознайомлення дітей із знаковими для українців словами за допомогою текстів художньої літератури. Можна читати дітям твори,

заучувати напам'ять вірші, розігрувати народні ігри, інсценізації за текстами художніх творів, проводити народні свята, тематичні вечори тощо. Все це сприятиме кращому засвоєнню та вживанню таких слів, вони поступово увійдуть в активний словник дитини.

Звичайно, частина реалій, названих словами-знаками, сприймаються дещо архаїчно з погляду урбанізованого суспільства, як-от: біла хата, піч, козак, вітряк, жупан, кладка та ін. А проте ці слова потрібні сучасній дитині, щоб відчутти зв'язок з минулим свого народу. Вони залишаються значущими для нашої культури і зараз, адже пов'язані з ідеалізованим уявленням про наше минуле. Зрозумілі й доступні дитині (завдяки фольклору, в першу чергу), вони допомагають закорінювати дитину у культуру, пробуджувати у неї відчуття рідного свого. Це те далеке минуле, без якого не могло би бути сучасного.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоскаленко Н., *Формування концептів — слів-знаків національної культури в учнів початкових класів (на матеріалі букварів XIX – початку XX століть)*, «Джерела» 2002, № 1–2, с. 18–21.
2. Животенко-Піанків А., *Педагогічно-просвітницька праця Бориса Грінченка*, Київ 1999, 176 с.
3. *Золотий колосок. Збірка фольклорних і літературних творів для роботи з дітьми у дошкільних закладах за програмою «Дитина»*, упор. Н. Дзюбишина-Мельник, Київ 1994, 623 с.
4. Карпенко І., Неживий О., *Образ світу в педагогічній системі Б. Грінченка*, «Педагогіка і психологія» 1997, № 1, с. 209–214.
5. Лихачов Д., *Концептосфера русського язика*, «Известия АН СССР» 1993, т. 52, № 1, с. 3–9.
6. Штерн І., *Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики [у:] Енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін та гуманітарної інформатики*, Київ 1998, 335 с.



Сергій Омельчук

м. Херсон, Україна
кандидат педагогічних наук, доцент

Особливості нормативного наголошення фахової лексики (на матеріалі природничо-математичної термінології)

Сучасний фахівець передовсім повинен бути конкурентоспроможним: володіти не тільки ґрунтовними фаховими знаннями, мати сформовані відповідні практичні вміння й навички, а й виявляти високий рівень мовно-комунікативної компетенції, зокрема дотримувати основні літературні норми в професійній діяльності (орфоепічні, акцентуаційні, лексичні та фразеологічні, морфологічні, синтаксичні, стилістичні тощо). Опанування норм літературної мови сприяє підвищенню культури мовлення, формує відповідний мовний смак [4].

Професійна діяльність фахівців різних галузей тісно пов'язана з усним мовленням. Саме воно зумовлює особливості підготовки майбутніх спеціалістів-нефілологів, у структурі якої акцентологія цілком закономірно посідає місце обов'язкової складової. Порушення акцентуаційних норм (правильного наголошування) призводить до закріплення ненормативного наголошування більшості фахової термінології і, як результат, до мовної безграмотності й неохайності. Тому будь-яке ненормативне відхилення від літературної мови не сприяє авторитетові фахівця. Цим явищем і зумовлено актуальність нашої розвідки.

Мета статті — ознайомити майбутніх спеціалістів, а також фахівців у галузі природничо-математичних наук з особливостями й окремими закономірностями нормативного наголошування фахової лексики (термінології).

Наголос належить до найпомітніших прикмет усного фахового мовлення. Вирізняють

логічний (смысловий), музичний (тонічний), силовий (динамічний), фразовий, висхідний, спадний та інші види наголосу. Проте ми розглянемо специфіку словесного наголосу — «виділення складу в слові посиленням голосу або підвищенням тону» [1, с. 555]. Виділення одного зі складів відбувається трьома способами: підвищенням тону, посиленням голосу, збільшенням тривалості звучання [3], з яких перший — є основним, а другий і третій — відіграють допоміжну роль.

Сучасний стан орфоепічної культури в професійному спілкуванні, на жаль, українців не вміє правильно наголошувати ні загальнонаукову, ні вузькоспеціальну термінологію. Це пов'язано насамперед із тим, що наголос в українській мові не є фіксованим, тобто закріпленим за якимось складом у слові, як, наприклад, у французькій — на останньому, у польській — на передостанньому, у чеській — на першому. Так, досить часто можна почути: *У довіднику основну увагу приділено розкриттю змісту фізичних основ; У деяких випадках графік є основним, а то й єдиним вираженням функціональної залежності*, хоча єдиним нормативним наголосом у виділених словах є відповідно наголос на другому складі (*довідник*) і на першому (*випадок*).

На думку мовознавців, що досліджують українську мову професійного спілкування [3], системність у наголошуванні фахової лексики, зокрема природничо-математичної термінології, усе ж таки існує й виявляється

в об'єднанні певних груп слів-термінів за одним акцентуаційним правилом. Розглянемо основні з них.

Складні іменники — назви вимірювальних приладів, а також інших лабораторних приладів з другою частиною *-метр* мають основний нерухомий наголос на інтерфіксі (з'єднувальному голосному звукові): *аксіометр, агрометр, атмометр, бактометр, віброметр, вольтметр, газометр, геометр, ознометр, радіометр, сонометр, спиртометр, стереометр, сферометр, фотометр, хронометр* та под. Виняток становлять слова *альфаметр, вольтметр*.

За таким зразком наголошують іменники-терміни, що позначають хімічні або біологічні процеси: *діаліз, гемоліз, каталіз, гідроліз, плазмоліз, фотоліз, хроматоліз, цитоліз*.

Ці іменники зберігають в усіх відмінкових формах однини наголос називного відмінка: *геометр* — *геометра, геометру, геометром*; *гідроліз* — *гідроліза, гідролізу, гідролізом*.

Складні іменники-терміни на позначення сукупності відповідних методів вимірювання мають основний нерухомий наголос на другій частині *-метрія*: *батиметрія, біометрія, картометрія, радіометрія, сейсмометрія, телеметрія, тригонометрія, фонометрія, фотометрія, хроматометрія, хронометрія* та под. Змінюючи відмінкову форму цих слів, не можна змінювати місце наголосу: *фотометрія* — *фотометрії, фотометрією*; *радіометрія* — *радіометрії, радіометрією*.

Термінологічні іменники з другою частиною *-графія, -тропія* мають у відмінкових парадигмах однини основний нерухомий наголос: *циклографія* — *циклографії, циклографією*; *хронографія* — *хронографії, хронографією*; *алотропія* — *алотронії, алотронією*; *філантропія* — *філантронії, філантронією*. Але: *аметропія, ізотропія, поліграфія*. Термінологічні іменники з другою частиною *-трофія* мають у відмінкових парадигмах однини основний нерухомий наголос на передостанньому складі: *гіпертрофія, дистрофія*. Але: *біотрофія* — *біотрофії, біотрофією*.

Сучасна акцентуаційна норма української літературної мови припускає єдино можливий наголос на передостанньому складі в таких іменниках — математичних і біологічних термінах на *-ія*, як: *симетрія, асиметрія, динамія, анестезія, дихотомія, ейфорія, ендемія, ентомофілія, дизентерія, еквіритмія, метаболія, неврасстенія, пандемія, сані-*

тарія, шизогонія, шизофренія. Але: *артерія, ветеринарія, епідемія, інженерія, телепатія, наркоманія, рефлексія*.

Похідні префіксальні іменники (здебільшого дієслівного походження) мають наголос на першому складі (префіксі): *вирахування, вирахід, виснага, виснаження, витлумачення, витримка, виярк, віддих, відхил, наплід, наросток, перехрест, підросток, підсвинок, поділка, позначка, присадок, протирка, розріз, розчин* та под. Але: *відрубк, відсів, відстріл, надкус, надлщок*.

Найчастіше в усному мовленні фахівців можна спостерігати порушення наголосу у віддієслівних іменниках середнього роду II відміни, у яких більше двох складів: *видання, видихання, пізнання, подання, поєднання, полоскання, послання, читання*. Потрібно запам'ятати, що нормативним вважають наголос у цих словах на передостанньому складі (на суфіксі *-анн-*). На передостанній склад падає наголос також у віддієслівних іменниках *поняття* (а не *поняття*), *завдання* (а не *завдання*), *ознака* (а не *ознака*). Але: *відчислення, роздуття*.

У переважній більшості непохідних двоскладових прикметників наголос падає на закінчення *-ий (-а, -е, -і)*:

Близький — *близька, близьке, близькі*

Вузький — *вузька, вузьке, вузькі*

В'язкий — *в'язка, в'язке, в'язкі*

Гнучкий — *гнучка, гнучке, гнучкі*

Міцний — *міцна, міцне, міцні*

Низький — *низька, низьке, низькі*

Новий — *нова, нове, нові*

Стійкий — *стійка, стійке, стійкі*

Твердий — *тверда, тверде, тверді*

Чіткий — *чітка, чітке, чіткі*

У прислівниках, утворених від таких прикметників, наголос переходить на корінь: *вузький* — *вузько, гнучкий* — *гнучко, стійкий* — *стійко* та ін.

Більшість похідних прикметників, утворених від односкладових іменників, має наголос на закінченні *-ий (-а, -е, -і)*: *бинтовий* (від *бинт*), *вістовий* (від *вість*), *грунтовий* (від *грунт*), *дробовий* (від *дріб*), *дротовий* (від *дріт*), *кущовий* (від *кущ*), *моховий* (від *мох*), *носовий* (від *ніс*), *нюховий* (від *нюх*), *осьовий* (від *вісь*), *паховий* (від *пах*), *пластовий* (від *пласт*), *потовий* (від *піт*), *пусковий* (від *пуск*), *ротовий* (від *рот*), *руховий* (від *рух*), *суховий* (від *слух*), *сніговий* (від *сніг*), *спиртовий* (від *спирт*), *текстовий* (від *текст*), *фаховий* (від

фах), **хрящовий** (від *хрящ*), **цвяховий** (від *цвях*), **часовий** (від *час*), **шрифтовий** (від *шрифт*), **штриховий** (від *штрих*), **шаровий** (від *шар*), але **багатошаровий**, **тришаровий**.

Тож для наголосу в сполученнях *дробовий* числівник, *пусковий апарат*, *текстовий файл* та под. в українській фаховій мові немає жодних підстав.

Проте в окремих фахових похідних прикметниках, утворених від односкладових іменників, наголос є кореневим: **блоковий** (від *блок*), **пресовий** (від *прес*), **ромбовий** (від *ромб*), **стендовий** (від *стенд*), **файловий** (від *файл*), **фільтровий** (від *фільтр*), **шлаковий** (від *шлак*), і суфіксальним: **китовий** (від *кит*), **слоновий** (від *слон*), **фунтовий** (від *фунт*).

Велика група похідних прикметників, утворених від двоскладових іменників, має наголос на закінченні **-ий**: **бджоляний** (від *бджола*), **вітровий** (від *вітер*), **грижовий** (від *грижа*), **кишковий** (від *кишка*), **кістковий** (від *кістка*), **коловий** (від *коло*), **ліктювий** (від *лікоть*), **пільговий** (від *пільга*), **річковий** (від *річка*), **руслівий** (від *русло*), **силовий** (від *сила*), **сльозовий** (від *сльоза*), **стебловий** (від *стебло*), **формовий** (від *форма*), **цифровий** (від *цифра*), **числовий** (від *число*).

Флексійний наголос у таких прикметниках зберігається в усіх родових формах. Порівняймо:

Кишковий тракт — **кишкова** інфекція — **кишкове** захворювання.

Числовий вираз — **числова** формула — **числове** значення.

Вітровий день — **вітрова** погода — **вітрове** попередження.

У значній кількості дво- і трискладових (рідше багатоскладових) відіменникових прикметників закріпилося суфіксальне наголосшення — на суфіксі **-ов-** (**-ев-**) в усіх родових і відмінкових парадигмах: **аркушевий** (від *аркуш*), **амоніаковий** (від *амоніак*), **бузиновий** (від *бузина*), **буриштиновий** (від *буриштин*), **вербовий** (від *верба*), **видатковий** (від *видаток*), **вільховий** (від *вільха*), **водневий** (від *водень*), **волосовий** (від *волосся*), **квадратовий** (від *квадрат*), **квасолевий** (від *квасоля*), **квітковий** (від *квітка*), **ковиловий** (від *ковила*), **легеневий** (від *легені*), **лозовий** (від *лоза*), **лососевий** (від *лосось*), **обсяговий** (від *обсяг*), **осадковий** (від *осад* — ярус), **осадовий** (від *осад* — осадок), **поперековий** (від *поперек*), **порядковий** (від *порядок*), **променевиий** (від *промінь*), **серцевий** (від

серце), **соняховий** (від *сонях*), **стовбуровий** (від *стовбур*), **шаблоновий** (від *шаблон*).

Проте багато відіменникових прикметників, утворених від дво- і трискладових іменників, зберігає наголос на корені. Наприклад: **аміаковий** (від *аміак*), **аналоговий** (від *аналог*), **болотяний** (від *болото*), **бородавковий** (від *бородавка*), **вітамінний** (від *вітамін*), **вовновий** (від *вовна*), **ворсовий** (від *ворса*), **гирловий** (від *гирло*), **нерестовий** (від *нерест*), **паростковий** (від *парост*), **печінковий** (від *печінка*), **пігментовий** (від *пігмент*), **приладовий** (від *прилад*), **слинявий** (від *слина*), **циліндровий** (від *циліндр*).

У складних прикметниках, утворених від наведених вище прикметників, наголос залишається кореневим (незмінним), наприклад: **циліндровий** — **багатоциліндровий**, **одноциліндровий**.

Недотримання норм наголошування окремих омонімічних слів-термінів (омофонів іменників і прикметників) є джерелом розхитування акцентуаційних норм. Треба пам'ятати, що такі термінологічні слова загального вжитку, як **лінійка** і **лінійка**, **люфа** і **люфа**, **озимок** і **озимок**, **кубовий** і **кубовий**, **типовий** і **типовий**, **частковий** і **частковий**, **нирковий** і **нирковий** та под. залежно від наголосу мають різну семантику. Порівняймо:

Лінійка (від *лінія*) — **лінійка** (планка): зошит у *лінійку*; креслити за допомогою *лінійки*.

Люфа (ствол вогнепальної зброї) — **люфа** (рослина): вивчати будову *люфи*; молоді плоди *люфи*.

Озимок (весняний морозець) — **озимок** (однорічне теля): протягом тижня спостерігаємо *озимок* на півдні України; вивчати поведінку *озимка* в період першого тижня життя.

Кубовий (яскраво-синій) — **кубовий** (від *куб*): автомобіль *кубового* кольору; приміщення *кубової* форми.

Нирковий (від *нирок*) — **нирковий** (від *нирка*): *нирковий* стрибок; *ниркова* хвороба.

Типовий (характерний) — **типовий** (стандартний): *типовий* ландшафт, *типове* явище; *типовий* договір, *типовий* проект.

Частковий (неповний) — **частковий** (власний окремії частці, пайовий): *часткове* затемнення; *часткова* територія.

У низці фахових слів можна спостерігати подвійне наголошування, яке допускає акцентуаційна норма і фіксують відповідні словники [2, 5]. Наприклад: **первісний** і **первісний** устрій; ротова **щілина** і **щілина**; місцеве **межигір'я**

і *межигір'я*; фактична *помилка* і *помилка* (але в усіх відмінкових формах множини, крім родового відмінка, це слово має тільки флексійний наголос — *помилки*, *помилкам*, *помилками*, (*на*) *помилках*). У таких словах зміна наголосу не змінює їхнього лексичного значення, хоча словники пропонують для вжитку насамперед перший варіант наголошення. Проте це аж ніяк не означає, що другий варіант уживати не рекомендовано.

Варто запам'ятати місце наголосу в деяких часто вживаних термінологічних словах і словоформах, у яких особливо часто спостерігаємо відступи від акцентуаційних норм сучасної української літературної мови:

1. Іменники:

Бородавка

Водобоязнь

Галява (але *галявина*)

Горобина

Грейпфрут

Добуток

Довідник

Камбала

Камка (морська трава)

Каталог

Клітковина

Коліно

Мережа (у *мережі*)

Ньютон

Окіст

Пагінець (*пагі́нця*, *пагі́нцем*)

Петелька

Показник

Рідина

Сечовина

Слина (*слини*, *слиною*)

Спина (*спиною*, *на спині*)

Факторинг

Феномен

Ферула

Форзац

Центнер (три *центнери*, п'ять *центнерів*)

2. Прикметники:

Атиповий

Безрозмірний

Безстроковий

В'язистий

Видихальний

Вилцваний

Вітрозапильний

Вуглеводневий

Міжреберний (*підреберний*)

Мізерний

Найважливіший

Одноплемінний (*різноплемінний*)

Підсліпуватий

Позачасовий

Протизапальний

Ріпчастий

Рубчастий

Отже, акцентуаційна норма (правильне наголошення) — це одна з головних категорій орфоепічної культури фахового мовлення. Знання основних правил наголошування загальнонаукової й вузькоспеціальної термінології (слів і словоформ) та вміння дотримуватися цих правил у процесі професійного спілкування є запорукою високої мовної культури фахівця й майбутнього спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. В. Бусел], Київ 2002, 1440 с.
2. Головащук С., *Словник наголосів*, Київ 2003, 320 с. (Словники України).
3. Мацюк З., *Українська мова професійного спілкування* [навч. посібн.]. З. Мацюк, Н. Станкевич, Київ 2005, 353 с.
4. Мацько Л., *Культура української фахової мови* [навч. посібн.]. Л. Мацько, Л. Кравець, Київ 2007, 360 с. (Альма-матер).
5. *Орфоепічний словник української мови: в 2 т.* [уклад. М. Пещак, В. Русанівський, Н. Сологуб та ін.; за ред. М. Пещак, В. Русанівського], Київ 2001 (Словники України).



Надія Кудикіна

Авторська казка вчителя як метод навчання грамоти у першому класі

Українська освіта на початку XXI ст., реалізуючись як гуманістична, вимагає від вчителя підвищеної уваги до проблеми добору методів навчання й виховання дітей, оскільки саме методи опосередковують його взаємодію з підростаючою особистістю.

У міжнародному досвіді відомими є гуманістичні освітні системи Рудольфа Штайнера (1861–1925, Німеччина), Марії Монтесорі (1870–1952, Італія, Нідерланди), Селестена Френе (1896–1966, Франція) та інші, орієнтиром для методичної інтерпретації яких була особистість дитини. В них відпрацьовувалися різноманітні методи, основою яких було гуманістичне ставлення до дитини як до найвищої цінності життя, а у процесі навчання та виховання дитина повинна бути подібною Сонцю, навколо якого обертаються всі планети сонячної системи.

В історико-педагогічному досвіді України у 50–60 роках XX ст. блискуче добирав та особисто створював методи, зорієнтовані на гуманне начало в освітньому процесі, Василь Сухомлинський. Серед них вирізняються казки педагога для дітей, які є в педагогічному портфоліо кожного сучасного вчителя та вихователя учнів початкової школи, оскільки «багата педагогічна спадщина видатного вченого продовжує залишатися невикористаним резервом для удосконалення якості навчання в сучасній школі» [3, с. 2]. Казки В. Сухомлинського вчать дітей бачити горе, сум, печаль, тривогу, відчай, радість, робити благородні вчинки, спонукають дитину співпереживати, розуміти іншу людину і оцінювати саму себе.

м. Київ, Україна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту Київського
університету імені Бориса Грінченка

Казка є поширеним методом сучасної дошкільної освіти [1; 4; 5]

Передумовою застосування казок у якості педагогічного методу сучасної школи було їх поширення в народній педагогіці. Народну педагогіку розглядають як сукупність педагогічних відомостей і виховного досвіду народу, що практично застосовуються у вихованні, розвитку і навчанні підростаючих поколінь. З більшою науковою чіткістю це поняття тлумачить в *Українському педагогічному словнику* Семен Гончаренко: народна педагогіка — галузь емпіричних знань і народного досвіду, які виражаються в домінуючих у народі поглядах на мету й завдання виховання, в сукупності народних методів та засобів виховання й навчання дітей [2].

Фундаментальною закономірністю розвитку педагогічної теорії та освітньої практики в наш час є її свідомо та цілеспрямована опора на народну педагогіку, яка інтуїтивно враховує внутрішні механізми становлення людської особистості — саморозвиток, самонавчання, самовиховання, самореалізацію.

Ідея про відродження методів народної педагогіки та використання їх у роботі початкової школи України, зокрема казки як одного з народно-педагогічних методів, не є випадковою та тимчасово актуальною. Ця ідея історично розвивалася та вдосконалювалася самобутньою вітчизняною педагогікою, такими українськими педагогами як Борис Грінченко, Софія Русова, Іван Стешенко, Григорій Ващенко, Яків Чепіга, Василь Сухомлинський, Мирослав Стельмахович та ін.

Використання казки як методу сучасної школи унаочнено розглядом досвіду Заслуженого вчителя України Марії Кальчук, яка створює педагогічні казки з метою розв'язання багатьох завдань навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

Взявши до уваги думки В. Сухомлинського, що «казка — це свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки й мови, тому що дитина мислить образами» [6, с. 36] та те, що «клітини дитячого мозку настільки ніжні і нормально працювати можуть лише за умови, коли об'єктом сприймання, осмислення є образ» [6, с. 68], вчителька вже багато років використовує казки, зокрема, як дидактичний метод. Її практична діяльність показала, що навчальна казка здатна розвантажити навчальний процес, стимулювати мовленнєву творчість учнів через слухання, складання та інсценізацію казок. У навчальному процесі початкової школи казки, виконуючи організаційні, змістовні, контролюючі, мотиваційні функції, стимулюють інтерес до навчального матеріалу, сприяють кращому запам'ятовуванню вивчаючого, допомагають своєчасно виявляти прогалини у знаннях.

Тому на уроках української мови дидактичні казки зайняли головне місце у вивченні програмового матеріалу. До кожної мовної теми М. Кальчук були створені авторські педагогічні казки:

Наприклад, 2 клас. Тема: Мова і мовлення — *Зайчик у школі*. Тема: Звуки і букви. Алфавіт — *Як звірі вивчали мову букв, Алфавітна галявина букв*. Тема: Правопис — *Як здійснилося бажання Білочки, Як Білочка навчилася грамотно писати словникові слова*. Тема: Частини мови — *Де живуть слова*. Тема: Речення — *Як звірята навчилися будувати речення*. Тема: Текст — *Як лісові учні знайомилися з текстом*.

Зміст казок вміщує той програмовий матеріал, яким потрібно оволодіти в межах певного класу. Протягом року, навчаючись за допомогою казки, учні активно залучаються до творчої роботи: переказують, інсценізують, створюють малюнки до казок із кодуванням на ньому теоретичного матеріалу, роблять перші спроби вносити свої зміни у зміст казок. У 3 класі учні вже починають створювати власні казки до вивчаючого матеріалу, виконуючи такі завдання: «доповніть казку *Як звірята навчилися будувати речення* новою інформацією про роль слів у реченнях на основі власних спостережень за ними; порівняйте зміст вашої казки і казки вашої ровесниці (у ньому введений матеріал

третього класу). Що спільного і що відмінного у ваших казках; розгляньте малюнок, як слова з будиночка „Дієслово” допомагають Жучкові називати його дії, які він виконує і т.д.».

Маючи багаторічний досвід педагогічної роботи, М. Кальчук у роботі з учнями першого класу, як й інші вчителі, стикається із проблемою їх різнорівневої підготовки.

Різнорівневі читацькі уміння першокласників (одні учні уміють читати, інші — читають окремими складами, а частина учнів — знають лише букви) гальмують процес навчання читати, так як процес навчання письма не дає можливості швидше просуватися у вивченні письма букв. Виникла необхідність випередження процесу читання над процесом навчання письма у період навчання грамоти.

Ось чому вже протягом багатьох років учителька стала використовувати казку у період навчання грамоти і довела, що цей метод здатний є результативним, оскільки він спирається на почуття піднесення, схвилюваності, подиву, радості творчості. Наприклад, на уроці навчання читати діти всі разом слухають казку *Співуча галявина*, а потім розділяються на такі види робіт: учні, які не вміють читати — вивчають букви; учні, які вміють читати — у книжечках з найвідомішими дитячими казками виконують певні завдання із відповідними буквами (знаходять їх, підкреслюють, придумують про них казки), інсценізують прочитану казку або переказують.

Співуча галявина

Жила у лісі Мудра Сова. Всі її знали як особливу пташку, тому що вона відрізнялась своєю уважністю, мудрістю, розумом і бажанням усім робити добро.

Ось одного разу, пролітаючи у лісі над галявиною, вона почула незвичайні звуки, яких ще не чула. Мудру Сову зацікавили ці звуки. Вона прислухалась уважно і почула такі звучання: а-а-а, е-е-е, и-и-и, і-і-і, о-о-о, у-у-у. Ці звуки були голосними, протяжними і ніжно-мелодійними, схожими на пісеньки. Сова стала за ними повторяти це приємне звучання.

— Таким мелодійним пісенькам потрібно обов'язково навчити моїх маленьких школяриків, — промовила Мудра Сова.

На другий день у Лісовій школі Сова познайомила звірят із голосними пісеньками а-а-а, е-е-е, и-и-и, і-і-і, о-о-о, у-у-у.

Проспівавши мелодійні пісеньки, маленьке Зайченятко підняло лапку і промовило:

— Порадьте мені, будь ласка, як не забути ці пісеньки вдома заспівати мамі.

Всі інші звірятка і собі дружно попросили такої ж поради.

Сова, довго не думаючи, промовила:

— Ви ці звуки зобразить на малюнку у вигляді таких фігурок: А, Е, І, І, О, У.

Звіряткам сподобалась така цікава порада Мудрої Сови, тому що вони ще й любили малювати. І ось у їхніх маленьких зошитах з'явилися незвичайні замальовки фігурок, якими звірята позначили вивчені пісеньки звуків. Вдома, дивлячись на ці малюнки, звірятка співали батькам вивчені мелодійні пісеньки.

Авторська педагогічна казка створює уявний світ, у якому матеріал, що вивчають діти, «оживає» у вигляді живих героїв, яких навіть можна намалювати. Такі казки відповідають віковим особливостям молодших школярів, адже казкові герої звірят є улюбленими персонажами багатьох казок.

В досвіді вчительки в структурі уроку казка займає найрізноманітніше місце. Це може бути урок-казка або урок з елементами казки на будь-якому етапі уроку.

Наприклад, урок-казка *Співуча галявина* побудований на ознайомленні учнів з новим матеріалом: голосні звуки та позначення їх буквами А, Е, І, І, О, У. Учні слухають казку, малюють звуки у вигляді істок-букв і вивчають їх. Така діяльність учнів сприяє підвищенню їх уваги, мотивації, підвищує рівень позитивних емоцій, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Наведемо приклади окремих етапів уроків з елементами казки, що використані в досвіді М. Кальчук.

Етап мотивації навчальної діяльності.

Вивчення звука Б розпочинається слуханням казки.

Якось звук Б попав на співучу галявину звуків і був приємно здивований як вони голосно співають: а-а-а, е-е-е, и-и-и, і-і-і, о-о-о, у-у-у. Як не намагався він так само проспівати почуті пісеньки, нічого в нього не виходило. Чути було одне бубоніння: б-б-б-б-б. Тоді звук Б вирішив попросити у голосистих звуків допомогти йому навчитися так голосно співати, як і вони це роблять. Голосисті звуки із задоволенням це зробили: вони швиденько підбігали до звука Б, і разом заспівали такі пісеньки: Ба-Бо-Би-Бі-Бе-Бу.

Етап закріплення вивченого матеріалу. Під час вивчення письма букв с, С, о, О пропонується учням послухати про них казку та дається завдання «оживити» їх, намалювавши у вигляді істок (малюнок букв учні виконують у міні-книжечці *Галявина букв*).

Букви с, С, о, О жили дружно на пелюсточки квіточки, тому що вона любила красу. Букви зовні були між собою схожими. Всі букви їх поважали за доброту і гостинність. Якщо інші букви приходили до них в гості, то всі захоплювалися їх красивою домівкою. У букв с, С, о, О завжди приємно бувати.

Власна міні-книжечка стає для учнів результатом їхньої творчої діяльності. Дивлячись на малюнки букв, учні придумують власні історії про вивчені букви. Так у процесі складання казок діти вчать передавати емоційні образи, створені уявою не лише за допомогою слів, а за допомогою малюнків.

Етап повторення вивченого матеріалу.

Під час читання складів БА, БЕ, БИ, БІ, БО, БУ учням пропонується пофантазувати і скласти власні історії із життя звука Б і звуків А, И, О, Е, І, У.

Отже, авторська педагогічна казка допомагає період навчання грамоти зробити оригінальним і ефективним засобом всебічного творчого розвитку молодших школярів. Наявність образів у вигляді казкових героїв допомагають ефективно працювати клітинам дитячого мозку. Емоційне піднесення під час слухання, складання казки допомагає першокласнику легко запам'ятовувати новий матеріал і викликає інтерес до навчання.

Аналіз досвіду застосування казки у період навчання грамоти дає можливість зробити такі висновки:

- навчальна діяльність стає для шестирічного першокласника особистісно значимою, якщо включає гру, казку, фантазію;
- створюються всі умови для застосування учнівської творчості, яка стимулює пізнавальний інтерес;
- казка здатна об'єднати учнів однією цікавою роботою та розвантажити, полегшити навчальну діяльність першокласників, використовуючи диференціацію.

Використовуючи багато років казки у навчальному процесі, вчителька переконалася, що для її ефективного використання доцільно створювати такі умови:

- використовувати казки з дидактичною метою у навчально-виховному процесі системно і цілеспрямовано;

- зміст дидактичної казки має узгоджуватися із провідними завданнями програм для початкової школи, бути цікавим, захоплюючим та відповідати віковим особливостям дітей;

- органічно поєднуватися із змістом конкретного уроку та відповідати темі, меті, завданням уроку;

- казка повинна поєднуватися з іншими діяльностями дітей, особливо з ігровою;

- об'єм тексту казки має бути невеликий, відносини дійових осіб чіткими;

- мову казок має характеризувати точність, ясність, лаконічність, виразність мовлення; наявність діалогів та яскравих образних виразів;

- використовувати казки як метод навчання необхідно на різних етапах уроку та творчо структурувати урок заради правильного та ефективного використання казок.

Отже, авторська казка вчителя є педагогічним методом, тобто способом розв'язання завдань навчання, виховання та розвитку дітей. Вона викликає у дитини подив, який,

супроводжуючись емоційним підкріпленням, активізує пізнавальні процеси та позначається на характері навчання та його успішності. Вчителі, як засвідчує досвід М. Кальчук, успішно використовують її у початковій школі як дидактичний метод.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєленька Г., *Навчання через казку* [у:] *Дошкільне виховання*, «Палітра педагога» 2004, № 1, с. 14–17.
2. Гончаренко С., *Український педагогічний словник*, Київ 1997, 376 с.
3. Коломійченко О., В.О. *Сухомлинський у контексті сучасної дійсності*, «Початкова школа» 2009, № 9, с. 1–2.
4. Кудикіна Н., Васильєва С., Косалєнкова О., *Гра та казка у математичній підготовці дітей дошкільного віку. Навчально-методичний посібник*, за ред. Н. Кудикіної, Одеса 2011, 65 с.
5. Пабат В., *Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами народної казки*. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Київ 1997, 216 с.
6. Сухомлинский В., *Сердце отдаю детям*, Киев 1988, 272 с.



Олена Кулик

Про лінгвістичну та лінгводидактичну проблематику вивчення словотвірної підсистеми української мови учнями основної школи

Найголовнішим засобом збагачення лексики сучасної української літературної мови є творення нових слів, тобто словотворення. Слова в мові не творяться з довільно взятих звуків — їх створюють, керуючись певними закономірностями. Українська мова, як одна з найрозвинутіших мов світу, має досконалу систему засобів словотвору, і це дає їй можливість іти в ногу з розвитком науки, техніки, освіти, культури, виробництва, оскільки цей розвиток неодмінно супроводжується появою великої кількості нових слів. Вони не з'являються в мові як випадкові одиниці, їх утворення іде за строго визначеними закономірностями для кожної частини мови.

У системі навчання української мови словотвір займає особливе місце. Це пов'язано зі специфікою похідного слова як основної одиниці словотвірного рівня мови та словотвірними ресурсами мови (словами, словоформами, морфемами). Для лінгводидактики як галузі прикладного мовознавства словотвір — це насамперед можливість семантизації похідного слова з увагою на значення компонентів словотвірної структури, а також шлях збагачення словникового запасу учнів та увиразнення морфологічної природи нових лексем.

На думку дослідників (Ф. Буслаєва, М. Львова, С. Карамана, М. Пентиліук, Ф. Тихомирова, Г. Циганенко, Л. Вознюк, Л. Талалаєвої, Л. Чемоніної та ін.) збагачення словника учнів полягає не лише в його кількісному поповненні, а й у якісному вдосконаленні, а саме: в усвідомленні значення кожного слова та засвоєнні

м. Переяслав-Хмельницький, Україна
кандидат педагогічних наук, старший
викладач Педагогічного університету
імені Григорія Сковороди

сфери вживання лексичних засобів. Таке розуміння сутності збагачення лексики учнів є дуже важливим для нашого дослідження, тому що в основі словотвірної роботи лежить значення похідного слова і його морфем. Завдяки своєму лексичному значенню слово виступає одиницею мовлення, сполучною ланкою між мисленням і мовленням.

Мета нашої розвідки — проаналізувати окремі аспекти лінгвістичної та лінгводидактичної спадщини вчених, праці яких суттєво доповнили традиційну методику засвоєння словотвірної підсистеми української мови учнями основної школи

Усі загальноосвітні програми включають роботу зі значенням слів, їхньою сполучуваністю і слововживанням. Вивчення словотвору набуває все більшого значення в практиці викладання й вивчення української мови, оскільки словотвір тісно пов'язаний з кількома рівнями мови — лексичним, морфемним і граматичним, на кожному з яких розглядається слово, проте в різних його аспектах (щодо значення, морфемної будови, словозміни й належності до певної частини мови, функцій словоформ).

Зв'язок словотвору з лексикологією прямий і безпосередній: саме лексичні одиниці мови з точки зору їхнього морфемного складу, структури й способів деривації (тобто словотворення) і є конкретним предметом власне словотвору. Окрім того, історичний розвиток словникового складу, коли одні слова, що виражають застарілі поняття, відмирають, а інші слова на означення нових понять нашої

дійсності з'являються, часто супроводиться зміною продуктивності певних засобів словотворення.

Словотвір тісно пов'язаний і з граматику, оскільки нові слова оформляються за граматичними законами певної мови, кожна частина мови має властиві засоби словотворення, у різних частинах мови створюються неоднакові словотворчі моделі й т.д.

Словотвірний аспект стосується мовної діяльності людини, спрямованої на забезпечення процесів номінації, створення мотивованих однослівних знаків мови. Завдяки словотворенню словниковий склад мови залишається відкритою динамічною системою.

«Морфеміка і словотвір» як розділ мовознавчої науки відзначається проблемністю, оскільки словотвірна теорія, інтенсивно розвиваючись, постійно поновлюється і доповнюється. Внаслідок пошуків наукового аналізу змісту і форм різних словотвірних понять висловлюються досить різні, часто суперечливі погляди. Різноманітність підходів до вивчення явищ морфеміки і словотвору (структурний, логіко-номінативний, структурно-семантичний, основоцентричний, синтаксичний) визначає різні типи класифікацій [7, с. 3–6], кожна з яких зумовлена метою й аспектом дослідження проблеми словотворення. Серед них поділ на морфологічний, синтаксичний та семантичний [5]; морфологічний, морфолого-синтаксичний та синтаксичний [13]; морфологічний, морфолого-синтаксичний, лексико-семантичний і лексико-синтаксичний [4]. Окремі дослідження присвячені певному способу словотворення, зокрема багато дослідників вивчають складні слова [2, 9], афіксальні утворення [21, 24]. Також способи словотворення традиційно розглядають в аспекті утворення різних частин мови, в основному це стосується іменників, прикметників, дієслів і прислівників [1].

У деяких дослідженнях наголошується на продуктивності або активності словотворчої моделі, причому активність і продуктивність може розумітися по-різному. Щодо цих понять, ми дотримуємося точки зору Олени Кубрякової, яка вважає продуктивною модель, за якою утворюється велика кількість слів, а активною називає модель, за якою утворюється багато нових одиниць [12].

Дослідження словотвірної підсистеми мови у філології вимагають змін у рівнях володіння рідною мовою, визначення нових підходів до змісту й способів організації навчального про-

цесу. Лінгвістична структура слова, наявність лексичних і граматичних значень указують на необхідність встановлення органічного взаємозв'язку роботи над збагаченням словника учнів із вивченням граматики з опорою на лінгвістичні знання [18].

Однією з основних ланок багатогранного процесу навчання мови учнів основної школи виступає робота над словом, спрямована як на кількісне збільшення лексичних одиниць, так і на якісне збагачення словника учнів, на формування в них умінь правильно, точно і виразно використовувати у своїй мовленнєвій практиці лексичні одиниці української мови.

Проблема формування словотвірних умінь у теорії й практиці навчання української мови не нова й багатоаспектна. Уже в перших працях учених-методистів є спроби вирішити означену проблему з урахуванням міжрівневих зв'язків між морфемою й лексемою. Ще Федір Буслаєв в книзі *Про викладання рідної мови* [3] звертає увагу на необхідність організації спостереження над будовою слова з метою більш повного розуміння його лексичного значення. Саме це розуміння, на думку вченого, гарантує точний і свідомий вибір слова в умовах природного мовлення.

Дмитро Тихомиров, відстоюючи необхідність спеціально організованих спостережень над словотворчими процесами в мові, вважає, що така робота вкаже, «де і як груба матерія слова зберігає зародок значення, зерно поняття», буде сприяти тому, що «учень побачить... походження слова, спорідненість між словами, ознайомиться з групою слів від одного загального кореня» [20, с. 96].

Думка про те, що вивчення будови слова й словотвору у взаємозв'язку з іншими розділами науки про мову обґрунтовується й у працях методистів ХХ ст. Так, Галина Циганенко в книзі *Будова слова і словотвір у російській мові* відзначає, що «для успішного вивчення словотвору необхідно, щоб учні були ознайомлені зі словозміною, граматичними категоріями — індикаторами основних частин мови (іменника, прикметника, дієслова й прислівника), з основними чергуваннями звуків, мали уявлення про наголос і добре знали морфемі — „будівельний матеріал словотвору”» [22, с. 71].

Людмила Вознюк у посібнику *Вивчення будови слова й словотвору в школі* продемонструвала можливість використання відомостей з морфеміки й словотвору в процесі вивчення граматики й загальних відомостей про мову [6].

При цьому дослідниця спиралася на порівняння й зіставлення морфемно-словотвірних явищ української й російської мов, що в умовах білінгвізму є особливо важливим.

Питанню вивчення словотвірної системи мови приділено достатню уваги і в сучасній методичній літературі. Л. Талалаєва, з огляду на той факт, що базові морфемно-словотвірні поняття послідовно проходять через всі щаблі навчання, розглядає зазначену проблему на рівні співвідношення змісту навчання на суміжних етапах. Дослідниця вважає, що для повного обліку можливостей послідовного вивчення будови слова й словотвору в початковій і основній школах необхідний порівняльний аналіз понятійної сторони змісту навчання на кожному його етапі [19, с. 34].

Лада Чемоніна вважає, що вивчення морфеміки й словотвору має здійснюватися на основі функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів. Указані підходи, на думку дослідниці, «створюють підґрунтя для подальшого розвитку та систематизації в основній школі знань, здобутих учнями в початкових класах, удосконалення їхніх мовно-мовленнєвих умінь і навичок, що сприяє реалізації принципів наступності і перспективності, а, отже — безперервному формуванню мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності школярів» [23, с. 6]. Поділяючи погляди Л. Чемоніної, зауважимо, що здійснення функціонально-стилістичного й комунікативно-діяльнісного підходів під час вивчення морфеміки і словотвору відповідає провідним тенденціям сучасної мовленнєвої освіти, орієнтованої на формування й удосконалення вмінь учнів доцільно (правильно, точно, доречно, комунікативно виправдано) уживати мовні одиниці у власному усному й писемному мовленні.

Наталія Костроміна досліджувала взаємозв'язок морфемного аналізу похідних слів зі структурно-смісловим, реалізацію принципу лексичного порівняння під час проведення розбору слова за будовою [11], Тамара Рамзаєва, Михайло Львов вивчали проблему сполучення аналітичних вправ словотворчого характеру [18], Катерина Михайлова, Дарія Голованова розглядали словотворення на синтетичній основі [15], Каткринна Плиско, Марія Плющ працювали над системою збагачення словникового запасу учнів в процесі виконання словотворчих вправ [16, 17].

Марія Пентилюк та Станіслав Караман з метою трансформації словотвірних знань учнів в уміння й навички пропонують використувати систему морфемних та словотворчих вправ [14]. Окрім того, науковці вважають опору на текст найефективнішим засобом реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення лінгвістичного матеріалу, оскільки усвідомлюючи структуру мови (в тому числі і граматичну), учень оволодіває її найвищими засобами, вдосконалює власне мовлення, надає йому таких якостей, як логічність, точність, виразність, доречність тощо. Тому, спеціально дібрані до вправ тексти сприятимуть, на думку вчених-методистів, поступовому розширенню й ускладненню як завдань, так і мовного матеріалу з морфеміки і словотвору.

Як бачимо, у лінгводидактиці вже накопичено достатньо даних, узагальнено багатий досвід навчання й формування словотвірних умінь учнів основної школи. Однак, незважаючи на значні досягнення в цій галузі, у теорії й практиці навчання української мови в основній школі відсутня науково-обґрунтована й експериментально перевірена методика, у якій означена проблема вирішувалася б комплексно: у лінгвістичному, психологічному й дидактичному аспектах. Це, беззаперечно, позначається на словотвірному рівні знань, умінь і навичок учнів та свідчить про необхідність створення більш досконалої методики їхнього формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаронян И., *Словообразование окказионализмов существительных в эпистолярном наследии II пол. XIX – I четверти XX веков: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. филол. наук: спец. 10.06.06 «Русский язык»*, Куйбышев 1972, 15 с.
2. Бабій І., *Складні слова як номінативно-текстовірний компонент (на матеріалі роману В. Барки «Жовтий князь»)*, «Українське мовознавство» 2006, № 35, с. 50–55.
3. Буслаев Ф., *Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.»*, Москва 1992, 512 с.
4. *Введение в сравнительную типологию английского, русского, украинского языков*. Ред. К. Швачко, П. Терентьев, Т. Янукян, С. Швачко, Киев 1977, 117 с.
5. Верба Л., *Порівняльна лексикологія англійської та української мов: посібник*, Вінниця 2003, 160 с.
6. Вознюк Л., *Изучение состава слова и словообразования в школе: пособие для учителя*, Киев 1986, 103 с.
7. Грещук В., *Український відприкметниковий словотвір*, Івано-Франківськ 1995, 208 с.

8. Ельцов К., *Стратегия перевода аббревиатур: автореф. дис. на соискание учён. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка»*, Москва 2005, 19 с.
9. Клименко Н., *Словообразовательная структура и семантика сложных слов в современном украинском языке: автореф. дис. на соискание учён. степени д-ра филол. наук: спец. 10.02.02 «Украинский язык»*, Киев 1984, 52 с.
10. Клименко Н., *Словотвірна морфеміка сучасної української літературної мови*, Київ 1998, 161 с.
11. Костромина Н., *Состав слова и словообразование. Морфология. Синтаксис* [у:] Костромина Н., *Русский язык: учебник для студентов пед. ин-тов.*, Москва 1989, ч. 2, 288 с.
12. Кубрякова Е., *Что такое словообразование*, Москва 1965, 78 с.
13. Левицкий А., *Особенности реализации языковым знаком нетипичных функций в процессе коммуникации*, «Культура народов Причерноморья» 1998, № 32, с. 83–87.
14. *Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. Підручник* [М. Пентиліук, С. Караман, О. Караман та ін.]; за ред. М. Пентиліук, Київ 2009, 400 с.
15. Михайлова Е., *Русский язык и культура речи*, Москва 2008, 144 с.
16. Плиско К., *Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект): навчальний посібник*, Харків 1995, 240 с.
17. Плющ М., *Словотворення та вивчення його в школі: посібник для учителів*, Київ 1985, 127 с.
18. Рамзаева Т., *Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие*, Москва 1979, 431 с.
19. Талалаева Л., *Состав слова и словообразование [у:] Преимущество и перспективность в обучении русскому языку*, Москва 1979, с. 41–47.
20. Тихомиров Д., *Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе*, Москва 1914, 267 с.
21. Хомечко Г., *Демінутиви як самобутня прикмета української мови* [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.humanities.lviv.ua/TW/OR/homechko_OR.htm.
22. Цыганенко Г., *Состав слова и словообразование в русском языке*, Киев 1978, 152 с.
23. Чемоніна Л., *Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови»*, Київ 2009, 20 с.
24. *Языковая номинация: общие вопросы*, под ред. Б. Серебренникова, Москва 1977, т. 1, 358 с.



Людмила Овсієнко

Проблема навчання лінгвістики тексту в теорії і практиці професійної гуманітарної освіти

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Останні десятиріччя методика вивчення української мови розвивається під знаком комунікативно-орієнтованого навчання. Чільне місце в цьому процесі належить лінгвістиці тексту як науці, що закладає основи мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя-словесника.

Важливою ознакою комунікативно-орієнтованого навчання української мови є використання тексту в якості основної дидактичної одиниці навчального матеріалу (текстоцентричний принцип комунікативної методики навчання). Останнім часом текст став об'єктом активного вивчення у вітчизняній та світовій лінгвістиці й лінгводидактиці. Він є основною одиницею комунікації, феноменом реальної дійсності та способом її відображення.

Розширення об'єкта лінгвістики тексту зумовлено загальною зміною орієнтації мовознавства — зростанням інтересу до проблем функціональної лінгвістики, до теорії комунікації, соціолінгвістики, функціональної стилістики, прагмалінгвістики й до того значення, яке вони можуть мати для суспільної практики. Отже, у центрі викладання лінгвістичних дисциплін є текст з його стилістичними, жанровими і структурними особливостями. І лише за умови використання текстової основи дидактичного матеріалу можливе ефективне впровадження сучасних підходів до навчання.

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

На сучасному етапі розвитку філологічної освіти проблема фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника є актуальною і цікавою вченим-лінгвістам (Ф. Бацевич, Л. Мацько, С. Караман, О. Селіванова, Т. Єщенко, І. Кочан та ін.), психолінгвістам (М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонт'єв, О. Лурія, А. Маркова, І. Гальперін, І. Синиця та ін.), лінгводидактам (О. Біляєв, М. Пентиліук, О. Семенов, З. Бакум, С. Караман, С. Омельчук та ін.).

Останнім часом у навчальних планах філологічних факультетів з'явився курс, який має на меті навчити студентів лінгвістичної роботи з текстом. У мовознавстві вже чітко виділилися такі дисципліни, як «Лінгвістика тексту», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Лінгвостилістика» тощо. Такі розділи й теми з «Лінгвістики тексту» уже введено в програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів. Але, як зазначає Ірина Кочан, «такий курс потрібний і студентам, майбутнім учителям, котрі повинні навчити учнів працювати з текстом на уроках мови. Адже текст – це єдність форми і змісту, де елементом форми виступає слово, а змісту — його значення» [4, с. 10].

Текст як об'єкт вивчення цікавий для багатьох галузей науки про мову (лінгвістика тексту, психолінгвістика, соціолінгвістика, загальна теорія мови, комп'ютерна лінгвістика, когнітивна лінгвістика та ін.).

Текстотипологічні питання досліджували Віктор Виноградов, Микола Жинкін, Анатоль Новиков, Лев Якубинський та інші.

Психолінгвісти вивчають механізми, пов'язані з процесами створення і сприйняття твору. Учені наголошують на тому, що «необхідно більш глибоко досліджувати психічні процеси й закономірності, що беруть участь у продукуванні й розумінні тексту» [1, с. 152].

Про закономірності формування й функціонування мовної свідомості писали Євген Тарасов, Наталія Уфімцева, Віра Пищальникова [8; 11; 12].

Учені стверджують, що «мовна свідомість — це образи (структури) свідомості, що прийняли зовнішню форму через мовні засоби (слова, стійкі сполуки, речення, тексти)» [11, с. 14], мовна спроможність — це «універсальний механізм вербалізації ментального змісту» [8, с. 39], а мовна компетенція визначається «наявністю знань, правил мови та вмінням застосування їх у конкретній комунікативній ситуації» [8, с. 36].

«Випускник філологічного факультету повинен уміти працювати з текстом, адже це сприятиме глибшому, точнішому розумінню твору, задуму автора, дасть змогу виявити особливості мовленнєвої практики письменника» [4, с. 10].

Так, Марія Пентилук у статті *Роль лінгвістики тексту у фаховій підготовці майбутнього вчителя філолога: психолінгвістичний і культуромовний аспекти* підкреслює, що «питання мовнокомунікативної компетенції студентів-філологів, текстцентризму у викладанні лінгвістичних дисциплін, особливо практичного спрямування, досконалого оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності залишаються актуальними в сучасній лінгводидактиці вищої школи» [6, с. 174–175].

Аналізуючи наукову та навчально-методичну літературу, можна зробити висновок: стосовно лінгвістичної роботи з текстом накопичено чималий досвід. Однак стосовно методики роботи над засвоєнням лінгвістики тексту студентами-філологами цей аспект досліджений недостатньо. Потребує поглибленого розгляду, зокрема, питання теоретико-методичних основ засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних навчальних закладів.

Мета статті — визначити найголовніші аспекти проблеми засвоєння лінгвістики тексту майбутніми вчителями-словесниками, що привертають увагу вчених-лінгводидактів.

Завдання статті — проаналізувати дослідження, в яких висвітлюється проблема навчання лінгвістики тексту студентів-філологів.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Лінгвістика тексту «охоплює вивчення структур мовних одиниць, їх членування, способи творення зв'язного тексту, частотність уживання одиниць мови в тих чи інших типах тексту, змістову й структурну повноту тексту, мовні норми в різних функціональних стилях, типи мовлення, особливості писемної й усної форм реалізації мови тощо» [10, с. 6].

Предметом розгляду лінгвістики тексту є зв'язний текст як мовна та мовленнєва одиниця особливого рівня. Він утілює в собі надбання думки, силу духу, свідомість мовця. Текст є унікальною і складною словесною цілісністю, у якій зосереджено процес і результати пізнання дійсності, він є основним засобом педагогічного дискурсу.

Філологи відзначають, що «типологічна концепція, об'єктом дослідження якої виступає текст, побудована на універсальному принципі, який спирається на виявлення найбільш загальних механізмів текстотворення, пов'язаних на взаємодії внутрішньої та зовнішньої форм тексту, а також на закономірності його циклу — від створення до розуміння, незалежно від комунікативної сфери його функціонування» [7, с. 29].

Зінаїда Бакум, досліджуючи текстотричний принцип у навчанні зазначає, що він «передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови, може реалізовуватися в таких напрямках: текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища; текст виступає найважливішим засобом долучення до української культури; навчання мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ та засобів, формується система мовних понять; текст виступає як мовленнєвий вивір, результат використання системи мови, оскільки на його засадах вивчають мову в дії, засвоюють закономірності функціонування мовних засобів у мовленні; текст — основний засіб оволодіння усною та писемною формами українського мовлення, оволодіння мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), він є підґрунтям формування комунікативної компетенції; текст є засобом створення

ситуацій, за допомогою яких здійснюється реальне спілкування» [2, с. 142].

У багатьох працях психологів, психолінгвістів, лінгводидактів робота з текстом характеризується як складний мисленнєвий процес, що містить розпізнавання мовних засобів і співвіднесення їх із ситуацією контексту на основі попереднього мовного досвіду читача [13; 14].

Наявність різноаспектних праць з лінгвістики тексту дозволило Мирославо́в Стельмаховичу в кінці ХХ ст. створити науково обґрунтовану систему навчання школярів зв'язного мовлення [10], по-новому підійти до розв'язання таких актуальних проблем, як класифікація текстів з увагою до основних компонентів їхнього змісту, характеру структурної організації, стилістичної спрямованості, типу мовлення, композиційного оформлення.

На думку Галини Шелехової, ефективне навчання лінгвістики тексту сприятиме піднесенню мовленнєвої культури, удосконаленню практичних умінь розкривати власні творчі можливості як учнів, так і студентів [14].

Студент-філолог повинен оволодіти системою лінгвістичних знань, щоб потім передати їх учням, формуючи в них пізнавальні та креативні вміння — сприймати, відтворювати тексти й конструювати власні висловлювання, що забезпечується низкою лінгвістичних дисциплін: «Сучасна українська літературна мова», «Основи культури мови», «Культура професійного мовлення», «Стилістика української мови», «Лінгвістичний аналіз тексту», «Риторика», «Лінгвокультурологія», «Сучасні аспекти лінгвістики» та ін. [6, с. 179].

Процес формування культуромовної особистості студента-філолога досліджувала у своїх працях Олена Семенов. На думку дослідниці, у підготовці майбутнього вчителя-філолога основне місце займає курс сучасної української літературної мови, мета якого «на основі досягнень сучасної вітчизняної та світової лінгвістики, психолінгвістики і лінгвістики тексту, з урахуванням вимог сучасної політики, здійснювати мовне навчання і виховання студентів» [9, с. 104].

Текстоцентричний принцип вимагає вивчати рідну мову на основі зразкового тексту. Поза мовленнєвою ситуацією неможливо визначити правильні критерії для побудови висловлювання. Аналіз чужого (зразкового) тексту сприяє засвоєнню стилістичних норм. Тільки на основі тексту можна формувати стилістичні знання і вміння.

«Основи культури мовлення», «Культура професійного мовлення», «Риторика» є продовженням ланки предметів, об'єктом уваги яких є текст.

У процесі вивчення цих дисциплін варто спиратися на сучасну теоретичну базу лінгвістики тексту. Адже робота на заняттях у вищих педагогічних навчальних закладах з мовленнєво-комунікативним дидактичним матеріалом (текстом) «сприяє успішному особистісному розвитку студентів, формуванню в них україномовної комунікативної компетентності, риторичної культури — передумови успіху в практичному оволодінні рідною мовою, здатністю використовувати її для успішного спілкування в реальних життєвих обставинах, майбутній професійній діяльності» [15, с. 375–376].

З-поміж вказаних наук, за допомогою яких формується фах філолога, вчителя, лінгвістичному аналізу тексту належить особливе місце, оскільки цей курс має практичну спрямованість і покликаний формувати в майбутніх педагогів-словесників мовленнєво-творчі й аналітичні здібності. Окрім цього, лінгвістичний аналіз тексту є загальнофілологічною наукою, що підсумовує знання з вивчених студентами раніше літературознавчих і мовознавчих дисциплін, формує у свідомості майбутніх філологів мовне чуття, виробляє навички тлумачення глибинних смислів у текстах різних жанрів і стилів [3].

Лінгвістика тексту в єдності з риторикою, стилістикою, культурою мовлення та іншими фаховими дисциплінами покликана сформувати в студентів уміння й навички точно, доречно, логічно, виразно висловлювати свої думки, дотримуватись правил побудови висловлювання, переконувати слухача в правильності своїх міркувань, сприяти удосконаленню пізнавальних і креативних умінь студентів.

Розглядаючи процес текстотворення через призму лінгвістики тексту, психолінгвістики й культури мовлення, Марія Пентилюк наголошує, що осмислення ролі кожної лінгвістичної дисципліни, інтегрованого підходу до її викладання впливає на формування в студентів «цілісного сприйняття суті й ролі лінгвістичної освіти — усвідомлення необхідності професійного саморозвитку й самовдосконалення» [6, с. 182].

ВИСНОВКИ

Отже, текст як феномен існування мови є вихідним моментом і кінцевим результатом

навчання всіх дисциплін мовного циклу. А проблема успішного професійного й особистісного становлення, удосконалення фахового мовлення, формування творчого мислення, мовнокомунікативної культури майбутніх учителів-словесників може бути успішно розв'язана, якщо вивчення дисциплін лінгвістичного циклу ґрунтуватиметься на текстоцентричних засадах.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в подальшому вивченні тексту як лінгводидактичної одиниці, а також у дослідженні основних підходів до засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Залевская О., *Информационный тезаурус человека как база речемыслительной деятельности* [у:] *Исследования речевого мышления в психолингвистике: статьи*, ред. О. Залевская, Москва 1985, с. 150–171.
2. Бакум З., *Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія*, Кривий Ріг 2008, 338 с.
3. Єщенко Т., *Вивчення лінгвістичного аналізу тексту у вищій школі за кредитно-модульною системою навчання*, «Лінгвістичні студії» 2009, вип. 19, с. 310–314.
4. Кочан І., *Лінгвістичний аналіз тексту*, Київ 2008, 423 с.
5. Мельничайко В., *Лінгвістичні основи викладання української мови в школі* [у:] *Мовознавство і школа*, Київ 1981, с. 22–123.
6. Пентиліюк М., *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей*, Київ 2011, 256 с.
7. Пешкова Н., *Психолінгвістические аспекты типологии научного текста: автореф. дис. на соискание учен. степени докт. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка»*, Уфа 2002, 42 с.
8. Пищальникова В., *Мышление и речь*, Барнаул 2001, с. 24–53.
9. Семенов О., *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*, Суми 2005, 404 с.
10. Стельмахович М., *Робота з розвитку зв'язного мовлення в 4–8 класах*, Київ 1981, 137 с.
11. Тарасов Е., *Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания*, Москва 1996, с. 7–22.
12. Уфимцева Н., *Языковое сознание и образ мира славян*, Москва 2000, с. 207–220.
13. Федотова Л., *Синтаксис текста и понимание при чтении*, «Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе» 1977, вып. 2, с. 31–39.
14. Шелехова Г., *Розвиток зв'язного мовлення*, «Дивослово» 1997, № 2, с. 53–56.
15. Шиянюк Л., *Текст як основа формування риторичної культури студентів-нефілологів*, «Вісник Львівського університету» 2010, вип. 50, с. 371–377.



Ольга Караман

Проведення переказу

Посилення комунікативної спрямованості навчання української мови, введення до програми мовленнєвих понять «текст», «типи і стилі мовлення», визначає роботу над переказом з погляду сучасних вимог до розвитку мовлення гімназистів, внесення необхідних коректив у методику проведення переказів. Так, методичне обґрунтування змісту, форм і прийомів роботи над текстом не знайшли досі належного з'ясування у методичній літературі, хоча практичні рекомендації для вчителів знаходимо в працях багатьох учених.

Набуті відомості про текст, засоби логічної та емоційно-образної виразності, типи і стилі мовлення можуть бути закріплені, поглиблені й практично застосовані у процесі підготовки до усних та письмових переказів, яким належить особлива роль у системі роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

Переказ — це відтворення змісту заслуханого або прочитаного тексту оповідання, поезії, твору чи будь-якої статті.

Для того щоб перекази давали навчальний ефект і позитивні результати, треба знати їх різновиди, враховувати специфіку кожного з них. Спільними для всіх видів переказу є робота над готовим матеріалом, сприймання змісту і його відтворення. Проте перекази можуть відрізнятися і характером відтворюваного матеріалу, і способом сприймання та відтворення, і формою створюваного учнями висловлювання, і навчальною метою. Переказувати можна прочитаний текст, прослухану розповідь, зміст радіо- і телепередачі, кінокартини чи вистави.

м. Київ, Україна
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри української мови
і методики навчання Гуманітарного
інституту Київського університету
імені Бориса Грінченка

По суті, переказом є і конспектування наукової праці, статті, посібника чи запис лекції, виступу, промови.

Теоретично переказувати можна будь-який писаний або усний текст. Але практично як вид роботи зі зв'язного мовлення частіше застосовується переказ художнього тексту. Простіше, легше учням переказувати художній текст, в якому чітко проступає тема, сюжет з конкретними дійовими особами, їхніми характеристиками і вчинками, подіями й фактами. Це тексти розповідного функціонального типу мовлення або, як їх прийнято називати — розповіді (оповіді). Але і при переказі таких текстів виникають проблеми, а саме:

- як чітко визначити місце і вчинки кожної дійової особи в сюжеті, не переплутавши їх?
- як без граматичних помилок передати діалоги і полілоги, на які є багатими саме тексти цього типу?
- що з діалогів залишити, а що перевести через авторське мовлення, «вписавши» його в сюжет?

Переказування прямо залежить від сприймання. Чим яскравіше, образніше сприймається текст, тим його легше переказати. Тому тексти інших двох типів мовлення — описів і роздумів — переказувати важче, ніж розповідні, бо вони одноманітніші — без сюжету й конкретних персонажів — за них не зачіпається увага, не запам'ятовуються. Проте учнів треба вчити й такі тексти переказувати, бо в мовній практиці дорослого життя питома вага їх зростатиме.

У підготовчій роботі до переказу такого типу текстів особливе значення має членування його на частини (сегменти), виділення абзаців, змістових та образних домінант як опору для текстобудови, що мають «обростати» мовним матеріалом.

Найголовнішим показником визначення навчальної цінності переказу, є **повнота відтворення**. На цій основі розрізняють перекази **повні й вибіркові, вільні й близькі до тексту, репродуктивні й творчі**.

За **формою відтворення** — усні й письмові.

За **мовним матеріалом** — це перекази різних щодо типу мовлення **текстів-розповідей, описів, роздумів, розповідей з елементами роздуму та опису; переказ змісту думки, пісні, казки, легенди, діафільму, кінофільму, вистави** тощо.

За **способом сприймання** — перекази **прослуханого, прочитаного**, певною мірою і **побаченого**.

За **способом виконання** — **колективні та індивідуальні**.

За **метою застосування** — **навчальні та контрольні**.

Оскільки навчальні перекази допомагають виявити в учнів рівень володіння знаннями, уміннями і навичками аналізувати текст, розкривати внутрішні зв'язки й закономірності, що лежать в основі його змісту, а контрольні мають і навчальне значення, межа між ними до певної міри умовна.

Найпростішим видом переказу є так званий вільний диктант, який стоїть на межі між власне диктантами і докладними переказами.

За **характером** вони бувають **близькі до тексту і творчі, стислі й поширені, вибіркові й повні, із заміною особи оповідача або від його імені, ускладнені додатковими завданнями або без цих ускладнень, навчальні й контрольні, перекази інформаційної дії та ін**. Характер переказу залежить від завдань, які ставляться перед учнями.

Звичайно, переказ урізноманітнюється за рахунок тематики. Змістом текстів можуть бути: багатство внутрішнього світу людини, щоденне життя і побут, гармонія людини і природи, рідний край, рідна мова, історичні події, явища природи, життя птахів, рослин, цікаві суспільні події, спостереження, розповіді про людей праці, видатних діячів науки, культури, майстрів слова тощо. Наприклад:

За **функціональним типом** мовлення — це можуть бути **розповіді, описи, портрети, характеристики, роздуми, медитації**.

За **стильовою належністю і стильовими ознаками**: **художні розповіді, науково-популярні виклади, публіцистичні нариси**.

За **повнотою викладу**: переказ **докладний або стислий, мовою, близькою до тексту чи своїми словами, із зміненим початком або закінченням, за планом цілого тексту або одного якогось епізоду**.

Самостійне творення тексту — справа нелегка. Для цього учень повинен набути багатьох умінь. Найголовнішими з них є вміння осмислити висловлюваний зміст, вдало вибрати структурну схему викладу, граматично правильно оформляти думки. Переказ дає змогу цілеспрямовано працювати над розвитком усіх цих умінь і, поступово посилюючи елементи самостійності й творчості, наближатися до вільного використання комунікативних умінь у реальних ситуаціях мовного спілкування.

За визначенням Івана Синиці принцип зв'язку усного і писемного мовлення діє на основі закономірності про випереджаюче засвоєння усного мовлення. Кожна з форм української мови має свої особливості, що засвоюються учнями в процесі розвитку мовлення [2]. Ці особливості двох форм вимагають різного підходу до їх вивчення. Знаючи специфіку усного і писемного мовлення, треба навчити учнів правильно, виразно говорити і передавати свої думки на письмі.

Переказ — це унікальний вид роботи, оскільки сприяє розвитку мислення учнів, їхньої уваги, пам'яті, умінь бачити і сприймати мовні факти, явища в їх діалектичній єдності.

З погляду психології мовлення переказ містить три взаємопов'язані рівні:

- 1) сприймання усного або письмового тексту, розуміння, запам'ятовування його;
- 2) відтворення змісту прочитаного або прослуханого тексту;
- 3) проведення змістово-композиційного й мовного аналізів тексту з урахуванням топологічної та стильової характеристики.

Ці рівні відповідають **чотирьом видам мовленнєвої діяльності** — слуханню, читанню, говорінню та письму.

За правильної організації роботи переказ навчає учнів цілеспрямовано сприймати, запам'ятовуючи не тільки зміст висловлювання, але і його мовну форму. Слухання як вид мовленнєвої діяльності спирається на чуттєву

сторону (слухове сприйняття мовлення, внутрішнє промовляння, зіставлення — пізнання), а з іншого боку — на логічне розуміння сприйнятого.

Слід завжди надавати перевагу логічному навчанню над механічним, тобто намагатися зрозуміти, про що йдеться в тексті, яку думку висловлює автор, які часткові питання (підтеми) входять до головної теми, а не запам'ятовувати текст сліпо.

Текст є єднальною ланкою між думкою і мовою, тобто через нього система мови пов'язується з дійсністю. Тому інтерпретація тексту (висловлювання) будується на основі контекстуального аналізу, тематичного, функціонально-стилістичного тощо.

У психології закріпився погляд, що мислення і мовлення не тотожні процеси: розмовляємо ми за допомогою слів, мислимо ж більш укрупненими одиницями — згустками змісту. Думка завжди становить собою щось ціле. Як підкреслює Лев Виготський, думка, на відміну від мовлення, не складається з окремих слів. Думка не може виникнути та існувати поза мисленням. Людина мислить за допомогою слів, які вимовляються вголос або через мовчазне думання. Мислення здійснюється у формі мовлення [1].

Людина передбачає і планує свою мовленнєву діяльність шляхом використання знаків мови усно або письмово, зовнішньо або внутрішньо, рецептивно або продуктивно.

Зрозуміло, немає мовлення без мови і немає мови без мовлення. Дитина спершу засвоює звуки мовлення, потім їх сполучення в словах, а після того вже значення окремих слів і, нарешті, правила сполучення слів в осмислених актах мовлення, в мовних текстах, що сприймаються на слух. Це є шлях від фонетики до лексики і від лексики до синтаксису.

Навчаючи учнів писати перекази, потрібно насамперед знати шлях від сприймання тексту до запам'ятовування його і відтворення.

У багатьох працях психологи підкреслюють взаємозв'язок у свідомості читача емоційного сприймання, уявлення й осмислення. «Сприймання людиною будь-якого предмета, — пише Павло Якобсон, — це не лише набуття чуттєвих сигналів зорового чи слухового характеру, а завжди й осмислення, тлумачення побаченого. Бачити та осмислювати побачене — єдиний процес, що здійснюється в акті тривалого чи миттєвого сприймання» [3].

Щоб забезпечити повне і глибоке сприймання тексту (усного або письмового), вчителів

треба розвивати як емоційні, так і інтелектуальні можливості учнів.

Образна мова твору збагачує мовлення учнів, сприяє яскравішому відтворенню явищ та фактів дійсності в усних і письмових висловлюваннях.

Як відомо, образну мову поезії досить складно аналізувати. Поетичний текст треба уважно читати (слухати) з тим, щоб відчувати внутрішній зміст його, де мистецтво слова будить почуття, не відсторонені від реального життя. Закономірно, що поетичний твір рідко пропонується для переказування. В основному для написання переказу добирається прозовий текст.

Важливим етапом в аналізі прозового тексту є виявлення його структурно-сислової організації: визначення основної думки, зумовленої метою висловлювання; тематичний відбір лексем і семантичної доміанти в лексичному складі тексту; усвідомлене осмислення художніх образів, з'ясування контекстуальних значень слів, смислових нарощень, художніх творів.

На уроках рідної мови в гімназії, як засвідчили спостереження, недооцінюється цілеспрямоване проведення мовного аналізу тексту з урахуванням типологічної і стильової характеристики. Це пояснюється тим, що в гімназіях і школах ще й досі переказ розглядається як практичний метод навчання, розрахований на довільне засвоєння фактів мови й мовлення, норм української літературної мови. Завдання вчителя за такого розуміння зводиться до відбору зразкових текстів для переказів, виразного читання та створення в класі ситуації, яка сприяє запам'ятовуванню і відтворенню тексту. А отже, в основі переказу лежить наслідування мовлення іншої людини (автора).

Доцільність у виборі об'єктів аналізу визначається для кожного тексту окремо, щоб зосередити увагу учнів на найвиразніших засобах, що виявляють індивідуальність письменника і глибинний зміст його твору з обов'язковим семантико-стилістичним аналізом. Він полягає у виявленні контекстуальних значень слів, тобто нарощень смислових відтінків та доцільності вибору тих або інших мовних засобів.

Спостереження свідчать, що найважчим для учнів у процесі відтворення тексту є пошук слів і синтаксичних конструкцій для висловлювань, вибору мовних засобів зв'язку між реченнями, абзацами, визначення стрижневих слів, усвідомлення типологічної структури тексту (з'ясування позиції автора щодо об'єкта опису),

проведення мовного аналізу з урахуванням відповідного типу і стилю мовлення.

Упродовж 1995–1998 рр. автором проводився експеримент у шістнадцяти гімназіях міст Києва, Кривого Рогу, Дніпропетровська, Херсона, Луганська, Черкас, Донецька, Маріуполя.

Експериментом було охоплено 307 учнів 10–11 класів. Програмою дослідного навчання передбачалися такі етапи роботи для підготовки учнів до написання переказу.

Підготовча робота. Вивчалася лінгвістична, психолого-педагогічна і навчально-методична література. До речі, нині накопичено достатню кількість дидактичного матеріалу.

На основі аналізу навчально-методичної літератури на першому етапі експерименту здійснювалася підготовка публікацій (посібники для вчителів та учнів *Як писати переказ*, *Збірник текстів для написання переказів на впускних екзаменах*), розроблялися пам'ятки, добиралися тексти-опори, визначалася мета і завдання; складалася плани до текстів з різними можливими варіантами заголовків, готувалися додаткові завдання, формулювалися питання для проведення бесіди за змістом тексту.

Попередні записи. На дошці записувалися складні для написання слова, що потребували пояснень їх значення, а також власні назви, абрєвіатури, окремі образні вирази.

Читання тексту. Тексти читалися чітко, виразно, без поспіху, два рази. Після першого читання проводився аналіз змісту й композиції дібраного уривка, його мовленнєвого оформлення. Під час бесіди учні визначали тип, стиль мовлення сприйнятого тексту і характерні для них мовні засоби. Після аналізу текст читався ще раз, далі учні виконували роботу самостійно.

Складання плану переказу. Учні пропонувалися готовий план. До окремих текстів план складався як колективно, так і самостійно.

Завдання до переказів. Відповідно до мети і виду переказів, добиралися такі завдання: а) замінити особу оповідача; б) написати переказ за поданим початком або доповнити текст розповіддю, описом чи роздумом. Крім того, з'ясувалося, яку основну думку висловлює автор, як можна сформулювати тему, які часткові питання (підтеми) входять до цієї теми, чим зумовлений поділ на абзаци, а також добиралися заголовки, визначалися стиль і тип мовлення тощо.

Робота над переказом. У процесі дослідного навчання уроки мали таку структуру:

1. Визначення мети уроку.
2. Вступна бесіда.
3. Запис на дошці незнайомих або мало-відомих учням слів.
4. Читання тексту.
5. Визначення теми та основної думки тексту.
6. Бесіда за змістом сприйнятого тексту.
7. Усне переказування тексту.
8. Складання плану.
9. Змістовий аналіз тексту.
10. Типологічний аналіз тексту.
11. Стилїстичний аналіз тексту.
12. Повторне читання тексту.
13. Підготовка чорнового варіанта переказу.
14. Редагування роботи й переписування її начисто.
15. Перевірка й аналіз робіт.

У результаті експериментальної роботи встановлено, що старшокласники володіють так званою контекстною мовою, тобто такою, яка не потребує ситуації безпосереднього спілкування. Їхньому писемному мовленню притаманні такі якості, як довільність, вміння відтворити зміст тексту, розкрити тему й основну думку, самостійно викласти власні думки, точно вживати слова, характерні для певного стилю і типу мовлення. Для написання переказів учням пропонувалися уривки з творів української художньої, публіцистичної, науково-популярної літератури. Старшокласники оцінювали уривки з творів художньої літератури не тільки як розповідь про цікаві події, а й як джерело відповідей на актуальні для їх віку питання — про стосунки між людьми, сенс життя, вибір професії, про роль особистості в суспільстві, про себе, свої можливості тощо.

Під час проведення експерименту учні аналізували тексти з реченнями на одну тему, пов'язаними за змістом, але розташованими непослідовно, з реченнями, між якими нема мовного зв'язку. Доходили висновку, що речення, між якими нема ніякого зв'язку за змістом або нема послїдовності викладу змісту чи мовного зв'язку, не є текстом.

Відтворюючи тексти публіцистичного спрямування, учні успішно трансформували визначальні для інших стилів синтаксичні конструкції відповідно до функціональної природи саме цього типу мовлення.

Більшість учнів здійснювали публіцистичну трансформацію речень не лише в спосіб

відповідного тематичного наповнення моделі, а й шляхом видозміни її комунікативної суті. Вільно використовувалася й суспільна лексика (розбудова держави, шукаємо точки опори для майбутнього старту на новому витку історії, стабільність, незалежність України, патріотами не народжуються, йти на компроміси, добро — категорія духовна та ін.).

Принагідно зауважимо, що під час проведення експерименту виникало багато проблем, пов'язаних передусім з переказуванням текстів-розповідей з елементами опису та роздуму. Так, старшокласникам було запропоновано відтворити уривок з тексту Дмитра Донцова, який подаємо нижче.

Олена Теліга

Правду казали римляни, що поетом не можна стати, поети народжуються. Не можна вивчитися ні на Шевченка, ні на Бетховена, бо твердження латинців відноситься, очевидно, до митців взагалі.

Такою поеткою з Божої ласки була Олена Теліга. Оригінальна в образах та ідеях, цілісна, як рідко хто інший, елегантна у формі своїх віршів, елегантна у своїй статурі, горда в наставленні до життя — вона лишила нам взірць справжньої панської поезії в найкращім значенні слова, поезії, позбавленої всього вульгарного, простацького. З'явилася вона, спалахнула і згоріла на тяжкім та сірім, потім криваво-червонім небі війни й революції, неначе блискачка зірка, лишаючи, хоч згасла фізично, яскраве світло по собі, яке палахкотітиме нащадкам.

Такий був і стиль її поезії. Ставила до себе, як до поетки, великі вимоги. Цим пояснюється невелика числом кількість її поезій. Коли мала перетворити, вилити в остаточну, закінчену форму «далекий шум незроджених поезій» своїх, то шукала для кожної емоції слова, які передавали б її точний сенс. Кожному почуванню мало відповідати лише одне-єдине слово, що пасувало до тієї емоції. І того слова шукала не раз довго і вперто, не хапаючись вставити якесь інше. Мала геніальний дар в'язати близьке з далеким, нинішнє з майбутнім або з вчорашнім. В зерні вже бачила рослину, в цвіті — плід, в житті — смерть, в смітті — життя...

Будова її віршів не має того строкатого, без ясної структури і заміру, стилю, не скутого одною ідеєю. В Олені Теліги — шляхетність ліній, лаконізм виразу, незвикла доцільність будови. Ця будова пнеться вгору, через край, за

межу, в простір, в повітря, понад мури, рветься з нестримною силою на кам'янистий верх, на найвищий шпиль, пнеться в далечінь, наче нап'ятий лук. Стрункість лінії, пружність будови. Загальне враження чогось, що пориває душу від приземленого, сірого, буденного — в небо, в височину.

Олена Теліга стоятиме на своїм високім кам'янистім верху як провідний маяк, щоб обвогонь її серця запалювалися тисячі сердець нового покоління, щоб «по слідах її скошених кроків» йшли тисячі ніг. Шляхом неминучим для нації з великим майбутнім. Шляхом змагань, страждань, воскресіння. Шляхом велетнів (За Д. Донцовим).

Аналіз письмових робіт показав, що лише 37% від 307 учнів використали у своїх переказах більше половини слів порівняно з вихідним текстом, 23% — тільки дві мікротеми (думку римлян, що поетом не можна стати, поети народжуються та розповідь про самотність поетичної мови Олени Теліги), а всі п'ять підтем ввели у свої роботи лише 37% старшокласників.

При переказуванні уривка тексту Д. Донцова Олена Теліга більшість учнів не відтворили в ньому експресивні дієслова руху, слова-повтори: *цілісна, як рідко хто інший, елегантна у формі своїх віршів, елегантна у своїй статурі, горда в наставленні до життя* тощо. Натомість учні оперували такими повторами: *цікава поезія, змістовна, справжня* та ін.

У 52% учнів випали із переказів однорідні члени та порівняльні звороти, за допомогою яких досягається виразна деталізація дії.

Логічні зв'язки між змістом окремих частин розповіді та опису відтворили лише 25% учнів. Менше учні використовували смислові та мовні зв'язки не тільки між реченнями, а й між тематично об'єднаними групами речень (15%).

Під час експерименту текст Д. Донцова Олена Теліга для написання навчального переказу доводилося читати тричі. Після першого читання тексту лише два-три учні із 27 учнів контрольних класів могли сказати про конкретні ознаки публіцистичного тексту, значення зображувальних засобів та переказати усно зміст близько до тексту. Оцінка решти учнів вичерпувалась досить загальними судженнями на зразок: «гарно пише Д. Донцов», «чудовий текст-розповідь з елементами роздуму» і т. ін.

Уміння визначати тип мовлення й мовні засоби текстів виробляється в учнів завдяки повторному читанню й аналізу тексту. Тому

в процесі роботи над переказом зверталася увага на пропущені під час безпосереднього сприймання, але важливі в змістово-художньому відношенні моменти й деталі тексту.

На думку психологів, методистів, уміння бачити деталь є основою складного процесу відтворення читачем у своїй уяві образів і картин, змальованих у творі. Але здатність бачити деталь і оцінювати її роль, як відомо, не є природженою. Здатність легко, миттєво відтворювати художні образи формується в процесі тривалої практики, коли читач свідомо трансформує уявлення, що виникають у нього під час сприймання прочитаного тексту.

Під час проведення контрольних переказів, ми дотримувалися думки психолога І. Синиці, який писав, що, «кількаразове (два, три рази) читання не впливає помітно на правильність і повноту передачі змісту та розмір переказів, бо основна увага учнів спрямована на те, щоб запам'ятати якнайбільше готових висловів» [2]. Диференційовано підходили й до вимог програми щодо кількості слів у тексті для переказу.

Як відомо, письменники пишуть по-різному. В одних текстах образи скупі, слів мало, але манера письма автора дає змогу вмістити в невеликому тексті об'ємний зміст. Тому було запропоновано такі тексти, в яких кількість вжитих слів, була б меншою, ніж число уявлень, образів, понять, що ними породжуються.

На сторінках методичної літератури ведуться дискусії щодо усного і письмового переказу.

Окрім методисти заперечують доцільність усного переказування. Справді, в усному переказі учні опускають не лише подробиці й деталі, а й досить важливі моменти, а саме: стрижневі слова в образній системі тексту; зорові, слухові образи та систему їх реалізації; індивідуальне ставлення автора до зображуваного тощо.

Для того, щоб учні трансформували усне мовлення в писемне, усвідомили, що усне мовлення, хоч і пов'язане з писемним, але не адекватне йому, потрібно цю відмінність показати. У процесі експерименту учні зіставляли усне переказування, яке записувалося на магнітофонну плівку, з текстом у роздрукованому вигляді, що знаходився на столах перед учнями.

Після зіставлення усного переказування і тексту автора вони доходили висновку, що писати, як говориш, без врахування особливостей писемного мовлення, не можна.

Далі проводився мовний аналіз, під час якого учні виділяли в межах кожного уривка смислові зв'язки, мовні засоби, що дозволило визначити індивідуальний стиль автора, зберігати лексичні повтори, експресивні дієслова руху, однорідні члени та порівняльні звороти, зорові образи у відтвореному тексті.

На прикладі перших трьох абзаців тексту Д. Донцова покажемо, як учні виділяли стрижневі слова в образній системі тексту, мовні засоби зв'язку між реченнями й тематично об'єднаними групами речень, типи мовлення та склали план.

Тип мовлення	Зміст абзацу	План
Роздум	Правду казали римляни, що поетом не можна стати, поети народжуються. Не можна вивчитися на Шевченка, ні на Бетховена, бо твердження латинців відноситься, очевидно, до митців взагалі.	1. Поетами не стають, поетами народжуються
Розповідь з елементами роздуму	Такою поеткою з Божої ласки була Олена Теліга. Оригінальна в образах та ідеях, цілісна, як рідко хто інший, елегантна у формі своїх віршів, елегантна у своїй статурі, горда в поставленні до життя — вона лишила нам вірець справжньої панської поезії в найкращім значенні слова, поезії, позбавленої всього вульгарного, простацького. З'явилася вона, спалахнула і згоріла на тяжкім та сірім, потім криваво-червонім небі війни й революції, неначе блискуча зірка, лишаючи, хоч згасла фізично, яскраве світло по собі, яке палахкотітиме нащадкам.	2. Олена Теліга — поетеса з Божої ласки
Розповідь з елементами роздуму	Такий був і стиль її поезії. Ставила до себе, як до поетки, і великі вимоги. Цим пояснюється невелика числом кількість її поезій. Коли мала перетворити, вилити в остаточну, закінчену форму «далекий шум незроджених поезій» своїх, то шукала для кожної емоції слова, які передавали б її точний сенс. Кожному почуванню мало відповідати лише і одне-єдине слово, що пасувало до тієї емоції. І того слова шукала не раз довго і вперто, не хапаючись вставити якесь і інше. Мала геніальний дар в'язати близьке з далеким, нинішнє з майбутнім або з вчорашнім. В зерні вже бачила рослину, в цвіті — плід, в житті — смерть, в смерті — життя...	3. «Бачити в зерні рослину, в цвіті — плід, в житті — смерть, в смерті — життя» — найкраща характеристика поетичної творчості О. Тегіги

Добираючи тексти для проведення переказів у різних класах, необхідно дотримуватися принципу поступового ускладнення. Це означає, що в процесі добору текстів враховуються вікові особливості учнів, а тому береться до уваги міра складності змісту, виховний потенціал, доступність тексту з погляду стилістики, лексики і граматичної будови. Орієнтовний обсяг тексту для докладного переказу в гімназіях такий: у 5 класі — 100–150 слів, у 6 класі — 150–200, у 7 класі — 200–250, у 8 класі — 250–300, у 9 класі — 300–350, у 10–11 класах — 550–700 слів.

Програма з української мови орієнтує вчителя на добір текстів, які своїм змістом відповідали б освітньо-виховним завданням і цілям, були зрозумілими, цікавими і близькими учням. Так, для 5 класу необхідно добирати тексти, в яких розповідається про одну–дві події, що відбуваються на нескладному для опису тлі. Це можуть бути тексти розповідного характеру або з елементами опису. Текст для учнів 6 класу може охоплювати більше подій, причому супровідний опис теж може бути ширший. Для учнів 7–9 класів тексти для переказів можуть бути ускладненими: розповідь поєднують з елементами опису зовнішності людини, її портретної характеристики, а також опису природи, певних явищ, подій, процесів праці тощо. Перехід до текстів описового характеру — це завдання вищої трудности, вияв більшої творчості та самостійності в роботі.

Найскладнішими для учнів є перекази текстів, у яких учні повинні самостійно аналізувати події, вчинки, явища, давати їм оцінку, робити певні висновки чи узагальнення. Перекази повних текстів типу роздуму передбачені за програмою 8–9 класів. Однак практика переконує, що елементи і роздуму, і опису слід вводити до текстів розповідного характеру, починаючи з 5 класу гімназії.

Дотримуючись вимог програми, вчитель повинен вдумливо підходити до кожної письмової роботи і в 10–11 класах, дбати, щоб вона стала логічним продовженням попередніх робіт, підняттям на вищий щабель у мовному розвитку учнів.

Тексти для усних чи письмових робіт добираються зі збірників для переказів, а також із художніх творів, газет, часописів.

Докладніше про методику проведення переказів різних видів описано у навчально-методичному посібнику *Українська мова. Як писати переказ*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л., *Мышление и речь*, Москва 1999, с. 101–103.
2. Синиця І., *Психологія писемної мови учнів 5–8 класів*, Київ 1965, с. 263.
3. Якобсон П., *Психологія художественного восприятия*, Москва 1964, с. 17–21.



Зінаїда Бакум

Інтонаційні уміння та навички учнів: проблеми формування

Мовленнєвий розвиток учнів потребує особливої уваги до формування і розвитку здатності дотримуватися у процесі спілкування всіх стилістичних, функціонально-стильових, комунікативних і етичних норм. Основою спілкування прийнято вважати усне мовлення, ознаками якого є дикційна чіткість та орфо-епічна грамотність, логічна ясність і емоційно-образна виразність. Констатувальні зрізи, анкетування учнів і вчителів, спостереження за практикою навчання мови свідчать про те, що інтонація як найважливіший аспект мовлення не стала об'єктом цілеспрямованого і систематичного спостереження в процесі навчання української мови. Епізодичні відомості, які учні отримують на уроках (логічний наголос, темп, тембр мовлення та ін.) не створюють у їхній свідомості певної системи. Школярі сприймають інтонацію на інтуїтивному рівні, не орієнтуються в інтонаційних можливостях тону, тембру, в інформативних можливостях пауз, логічного наголосу, темпу. Більше того, вони не можуть дати повного переліку основних елементів інтонації. Аналіз мовлення учнів дозволяє говорити про те, що в більшості з них відсутнє вміння варіювати власним мовленням, урахувавши характер тієї чи тієї ситуації спілкування. «Саме інтонаційними засобами може бути передана вся різноманітна гама людських почуттів, — говорить Алла Багмут, — позитивні та негативні емоції, емоційно-вольовий характер висловлення, виражено різні ступені емоційного напруження — від емоційно нейтрального до сильно емоційного» [3, с. 4].

м. Кривий Ріг, Україна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри інженерної педагогіки
та мовної підготовки Криворізького
національного університету

Одним з основних недоліків усного мовлення є недостатня виразність. Засобами виразності звукового мовлення прийнято вважати силу звука, його висоту, довготу, темп, тембр та ін. Школярів необхідно навчати варіювати власним мовленням, урахувавши характер будь-якої ситуації спілкування. Особливого значення це вміння набуває в певному соціальному середовищі, де відчутну роль відіграє діалект. Носій діалекту повинен уміти переходити з діалекту на літературне мовлення і навпаки (як і в послуговуванні будь-яким стилем). Спостереження над мовленням учнів дозволяє говорити про те, що в більшості з них таке вміння відсутнє. Навіть тоді, коли використовується лише літературна лексика, мовлення учнів зберігає фонетичні й інтонаційні риси, притаманні діалекту. Саме тому в розробці методики навчання інтонації необхідно приділяти багато уваги питанню регіонального компонента.

У роботі над інтонаційним аспектом мовлення учнів має вибудуватися система, чільне місце в якій посідає **формування понять**, що відображають властивості інтонації як одного з важливих чинників мовлення. Учні розширюють свої пізнання про інтонацію, працюють над висловлюваннями вчених-лінгвістів, письменників, проводять експерименти, під час яких порівнюються й аналізуються усні та письмові тексти, визначають функції інтонації. На цьому етапі доцільно ознайомити школярів із типами інтонації в українському мовленні:

- 1) **нейтральна інтонація** — від початку до кінця немає змін рівня висоти:

Понад берегом озера стояли старі верби
--

- 2) **інтонація перелічування** — кожний відрізок висловлення підкреслюється незначним зниженням висоти:

Усе довкола оживало,

світилося,

яскравіло

- 3) **інтонація незавершеного висловлювання** — у кінці тексту незначне підвищення висоти перед паузою:

сам

А щастя має виборювати

- 4) **питальна інтонація** — різке підвищення голосу у кінці речення:

без нього?

Як то вона тут

- 5) **оклична інтонація** — різке зниження голосу в кінці тексту:

Як чарівно грає

по царству квітів

сонце

Рис. 1. Типи інтонації

Згодом словесникові варто звернути увагу на поняття **голос** — звук, що утворюється коливанням наближених один до одного голосових зв'язок під тиском видихуваного повітря [1, с. 20]. Вказати на те, що голос має індивідуальні особливості, які залежать також від голосового апарату — складного органу людської мови, може викликати у слухачів симпатію–антипатію або ж узагалі не викликати ніяких емоцій. І все ж голос необхідно тренувати й удосконалювати, особливо, коли він має неприємне звучання внаслідок поганих звичок. В українській мові є понад 300 означень до слова голос (приємний, природний, дзвінкий, теплий, печальний та ін.).

З огляду на це учням корисно запропонувати вправи для поліпшення голосоутворення:

I. Ознайомтеся з основними властивостями добре поставленого голосу:

- повнозвучність — невимушена, вільна звучність;
- милозвучність — чистота і свіжість тембру без сторонніх призвуків — хропіння, сопіння;

- мелодійність — здатність голосу відхилятися за певними законами вгору, вниз, встановлювати середній рівень;
- гнучкість — здатність легко і швидко змінюватися за висотою, силою, тривалістю звучання, тембром.
- висота — якомога повніше використання діапазону голосу, доступне розширення звукових можливостей;
- діапазон (обсяг) — кількість можливих для відтворення тонів;
- сила — визначається простором, який звук повинен заповнити;
- тривалість (темп) — здатність людини довго, не втомлюючись, зберігати основні властивості голосу.

II. Зробіть спостереження і назвіть основні властивості голосу вашого сусіда по парті.

Щоб повноцінно використовувати голос, учням потрібно навчитися широко, відкрито, природно дихати, адже **дихання** — основа звукоутворення, видих «несе голос».

Постановку дихання вимагає виконання таких вправ:

I. Ознайомтеся з вимогами до правильного дихання:

- вдихати глибоко носом і ротом;
- вдихати непомітно (безшумно);
- не переповнювати запас повітря, вдихаючи його;
- непомітно поповнювати повітряний резерв за найменшої можливості;
- не затримувати дихання в паузах;
- не витрачати запас повітря до останку, щоб не захлинутися.

II. Повправляйтеся у правильному диханні

Не менш важливо дотримуватися вимоги до мовлення, яку називають чистота голосу — відсутність таких вад, як придих, хрипота, сиплість, гугнявість. Придих виникає внаслідок того, що певна частина видихуваного повітря не використовується на голосоутворення і, виходячи марно, створює зайві шуми. Цього недоліку можна позбутися, виконуючи вправи з гімнастики. Хрипота і сиплість указують на аномалію голосових зв'язок. Гугнявість (носовий відтінок звуків) з'являється внаслідок хвороби або млявості маленького язичка, що

прикриває вхід у носову порожнину. У першій ситуації необхідне лікування, в іншому — тренувальні вправи і самоконтроль: стежити, щоб прохід у носову порожнину відкривався під час вимови лише двох звуків — [м], [н].

Залежно від того, які саме резонатори інтенсивніше функціонують, голос набуває відтінків: грудного, гортанного, носового, дзвінкого, глухого. Дзвінки голоси на відміну від глухих справляють приємніше враження. Не випадково в народі говорять: *голосочок, як дзвіночок, або глухий, як з бочки*. Голоси різних людей розрізняють завдяки тембру, як, наприклад, відрізняють звук скрипки від звуків сопілки. Разом із тим тембр служить засобом відтворення настроїв, почуттів, переживань. Тембр голосу як засіб виразності надає звукові певного забарвлення, вказує на індивідуальність звучання. Учителю мусить пам'ятати, що за своєю структурою тембр — найскладніше явище виразності: за тембром ми не лише визначаємо голоси знайомих нам людей, але й визначаємо ставлення людини до висловленого, довідуємося про настрій людини, яка говорить. Отже, тембр — один із найважливіших засобів вираження почуттів, помислів мовця.

Учням необхідно наголосити, що українська мова належить до милозвучних, на слух вона наспівна, приємна. Музичальність і наспівність виявляється в акцентно-ритмічній структурі мови, а загалом — в інтонації слова і речення, у ритміці. Національна специфіка мелодики слова, його наспівність ще не були спеціально досліджені, хоч спостереження засвідчують: мелодичний малюнок українського слова зосереджений на другому переднаголошеному й кінцевому складах, відзначених найбільшою тривалістю, яка дає час, щоб, як висловлюється Ніна Тоцька, «виспівати національну мелодію» [4]. Стає очевидним, що «різке скорочення тривалості голосних, силовий характер наголошування (а не напружено-силовий) та будь-які зміщення в ритмічній структурі слова повністю руйнують національну специфіку мелодики» [2, с. 15].

Учитель, дбаючи про виразність мовлення школярів, повинен наголошувати на особливостях різних типів мелодики, вимагаючи від учнів використання повною мірою можливостей свого голосового апарату, варіювання висотою тону вгору і вниз. Не можна забувати про те, що діапазон таких коливань для української мови порівняно з багатьма іншими

мовами досить широкий, «і немає підстав його звужувати» [5, с. 158].

Задля розширення знань про мелодику української мови учням можна запропонувати науково-навчальний текст Н. Тоцької *Типи мелодики*.

ТИПИ МЕЛОДИКИ

Кожна мова має у своєму арсеналі багато різних типів мелодики, більшість яких визначається ситуацією мовлення. Проте основними типами мелодики вважаються три: 1) завершеності; 2) незавершеності; 3) питальна.

Визначальним для кожного типу є спосіб, у який здійснюється мелодійне оформлення висловлень.

Якщо висловлюється завершена думка, таке речення виражається з мелодикою, що наприкінці знижується й досягає найнижчого рівня. Це мелодика завершеності, характерна для розповідного речення.

Якщо мелодика упродовж усього речення тримається приблизно на однаковому рівні, це означає, що думка не завершена. Вона має бути або може бути завершена. Це мелодика незавершеності.

Якщо мелодика наприкінці речення різко піднімається вгору й досягає найвищого рівня, це питальна мелодика, характерна для питального речення.

У процесі такої роботи вчителю варто акцентувати ще й на тому, що для всіх людей (особливо мовних професій) важливо виділити центр голосу — основний тон, робочу середину, ту частину мовного діапазону, яку людина підсвідомо й невимушено повсякчас використовує в житті. Рухливість (гнучкість) голосу полягає в здатності легко й еластично володіти так званими чинниками тону — вище — нижче, гучніше — тихіше, сильніше — слабше, різкіше — м'якше.

Наступним аспектом у пропонованій системі роботи є **вдосконалення мовленнєвого інтонаційного чуття учнів**, уміння помічати і систематизувати певні моменти висловлювання, які раніше залишалися поза увагою; свідоме відтворення того чи того інтонаційного засобу. Формування вмінь проводити семантико-інтонаційний аналіз, співвідносити смисл, інтонацію висловлювання з ситуативним контекстом і етичними нормами спілкування, пояснювати словами характер інтонації висловлювання,

оцінювати інтонаційні варіанти з позиції їх семантичної, стилістичної та естетичної доцільності, упізнавати на слух інтонаційні компоненти і визначати їхню роль у реалізації смислових відтінків речення, його емоційного й експресивного навантаження. Реалізація поставлених завдань здійснюється за допомогою прийомів *моделювання комунікативної ситуації з використанням ситуативних речень, графічного розбору інтонаційної структури речення*.

Наприклад, з'ясовуючи роль і значення пауз у мовленні, можна учням запропонувати текст Наталії Светозарової:

Пауза

Серед компонентів інтонації особливе місце відведено паузі, яка визначається як більш або менш тривала зупинка в мовленнєвому потоці. Як фізичне явище пауза є особливим, «порожнім» сегментом. Припинення фонації на певний (зазвичай досить довгий) проміжок часу з акустичного погляду трактується як падіння інтенсивності до нуля, з фізіологічного — як припинення роботи мовних органів, приведення їх до стану спокою (Н. Светозарова).

Після його прочитання змодельовати комунікативну ситуацію, у якій встановити всі можливі місця пауз залежно від змісту:

Студент: — Я не заслужив двійки!

Викладач: — Знаю, але нижчих оцінок, на жаль, виставляти не дозволено.

— Знаєш, я купив автомобіль. Хочу побачити світ.

— Той чи цей?

— Щось мені не подобається ваш кашель, — каже лікар хворому.

— Вибачте, але я краще не можу, — відповідає хворий.

Індивідуальними особливостями є розподіл пауз у мовленні, їхня тривалість і заповнення тими чи тими вставками. Це можуть бути вставки, що містять фонетичний елемент (звуки, близькі до [e], [a], [m], уставки слів-паразитів, у яких відсутнє смислове навантаження, вставки екстралінгвістичних мовленнєвих звичок (покашлювання, прицьмування).

У процесі роботи над паузою необхідно звернути увагу на те, що в мовленні людини (навіть тієї, яка на достатньому рівні володіє ним) розрив фонетичного слова найчастіше

відбувається, коли мовець не одразу згадує потрібне слово. Для прикладу візьмемо паузу в розмовному стилі: *Становище дітей у... тaborі значно поліпшилось* (розм.). Це так звана пауза *коливання, хезитації*. Застосування вчителем прийому порівняння дасть можливість показати використання пауз хезитації в художньому стилі як засобу комічного або трагічного ефекту. При цьому можуть розриватися сполучники, прийменники, частки, інколи навіть слова. Наприклад: 1. *Брянський... Юрась... Ясногорській здавалось, що всюди він тут продовжує жити...* 2. *Всього було... І чабанував... і бринзу робив... і... худобу порав...* (О. Гончар).

Одним із порушень законів інтонації української мови є поспішна вимова фраз. Причини цього різноманітні. Наприклад, підвищена емоційність впливає на прискорення темпу мовлення: діти поспішають, говорять швидко, не вимовляють закінчення слів, не роблять пауз усередині речень і між ними. Поспішному мовленню суперечить мовлення розмірене. Воно утворюється завдяки паузам між фразами. Для школярів середнього і старшого віку характерним є «переривчаста» вимова фраз. У процесі висловлення учні роблять невинувато довгі паузи, під час яких осмислюється чи згадується, про що необхідно говорити далі. Часто, щоб заповнити такі паузи, учні видають такі звуки: *мм, е-е, и-и*, вживають зайві слова (*ну, ось, це, як його, «короче», «прикинь» та ін.*). На такі недоліки учням потрібно вказувати і навчати їх свідомо керувати вимовою.

Важливим етапом пропонованої системи роботи над інтонацією є *формування граматико-синтаксичних умінь на основі семантико-інтонаційного аналізу речень*, що передбачає розвиток умінь членувати висловлювання на фрази і синтагми, визначати їх інтонаційно-синтаксичне значення (завершеності-незавершеності) і правильно їх інтонувати; визначати прагматичне і стилістичне значення пауз у висловлюванні; добирати до відповідної конкретної ситуації інтонаційний варіант синтаксичної конструкції; проводити семантико-інтонаційний аналіз; розмежовувати смислові відношення в складному реченні й визначати причини інтонаційної варіативності; «читати» і «чути» розділові знаки.

Під час роботи над інтонацією важливо розуміти, що знання її законів важливе як для

практики мовлення, так і для аналізу художнього тексту. Необхідно розвивати здібності учнів у проведенні інтонаційного аналізу художнього тексту для визначення його художньої цінності і формування навичок виразного читання. Вагомим аспектом у роботі в цьому напрямку є вичитування і відтворення інтонації письмового тексту, особливо художнього. Успішне розв'язання поставленої проблеми залежить від того, наскільки повно учні уявляють ситуацію, яка стоїть за текстом, наскільки вміють поєднувати емоційне ставлення до твору з відповідним інтонаційним оформленням. Аналіз художнього твору необхідно проводити з позицій особистісно зорієнтованого підходу, з установкою на розуміння авторського задуму. Уміння виділяти в тексті інтонаційні засоби, позначати їх графічно, озвучити інтонаційну партитуру тексту можна формувати завдяки виконанню таких завдань: **семантико-інтонаційний аналіз, виконавський аналіз тексту, самоаналіз мовленнєвих зразків з позиції інтонаційної виразності.**

Пропонуємо записати поданий текст, використовуючи основні знаки партитури:

1. Забарвлення голосу часто відповідає характерові людини. Бездушні люди мають, як правило, байдужий голос, тоді як голос веселої людини звучить бадьоро й радісно. Забарвлення голосу може мінятися залежно від внутрішнього стану людини. Якщо людина перебуває у стані депресії, слухач відчує це так само, як і його радісний настрій. Фонетисти розрізняють вроджене забарвлення голосу, що притаманне природі людини, штучне, яке змінюється залежно від ситуації. Таким чином, мовна діяльність зумовлюється загальним психічним та фізичним станом людини. Негативно впливають на неї хвороба, голод, роздратування (З підручника).

Не менш важливим є взаємопов'язаний розгляд різноманітних аспектів однієї мовної одиниці (сислової, граматичної, інтонаційної і пунктуаційної характеристики речення). Відповідно, аналіз інтонації, який необхідно засвоїти учневі, бере початок від смислу і продовжується пошуком найбільш придатних форм його вираження, визначення ступеня адекватності між смислом і тією чи тією граматичною формою. Семантико-інтонаційний аналіз реалізується за допомогою таких прийомів: **роздум**, який дозволяє розвивати вміння зіставляти, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, обґрунтовувати; **графічний**

аналіз, що є різновидом інтонаційно-сислового розбору.

Для такої роботи доцільно запропонувати текст, у результаті чого учні мають свідомо ставитися до змін висоти тону, використовувати мелодіку як необхідний фонетичний засіб оформлення основних типів речень:

Українська мова належить до милозвучних, тобто на слух вона наспівна, приємна.

*Музикальність і наспівність виявляються в акцентно-ритмічній структурі мови, а загалом — в інтонації слова і речення, у ритміці. Національна специфіка мелодики слова, його наспівність ще не були спеціально досліджені, хоч спостереження засвідчують: мелодичний малюнок українського слова зосереджений на другому перед наголошеним й кінцевому складах, що відзначаються найбільшою тривалістю, яка дає час, щоб, як висловлюється Н. Тоцька, «**виспівати національну мелодію**». Стає очевидним, що різке скорочення тривалості голосних, силовий характер наголошування (а не напружено-силовий) та будь-які зміщення в ритмічній структурі слова повністю руйнують національну специфіку мелодики (О. Сербенська).*

Важливим етапом роботи над інтонацією є **розвиток умінь з позиції інтонаційних норм, інтонаційної виразності, а також умінь стилістично доцільно використовувати інтонаційні засоби в процесі спілкування.** Комунікативно-прагматичний аспект у навчанні реалізується на ґрунті поняття інтонаційної норми та інтонаційної виразності.

Для того щоб учні осмислено промовляли фрази, необхідно виконувати спеціальні вправи. Наприклад:

Услухайтесь в таку фразу: *Істинна любов до своєї країни / немислима без любові до рідного слова (К. Паустовський).* У цій фразі немає коми, однак відчутна пауза під час вимови. Пауза (позначимо її вертикальною рисою) ділить фразу на мовленнєві відрізки, у кожному з яких є головне слово, що несе найбільше смислове навантаження (виділимо їх). *Істинна любов до своєї країни немислима без любові до своєї мови (К. Паустовський).*

Низький рівень навичок усного мовлення, зумовлений тим, що в розпорядженні вчителя мало спеціально розробленого дидактичного матеріалу для формування слухо-вимовних навичок, традиційно в практиці навчання мови розвитку усного мовлення приділяється

значно менше уваги, ніж розвитку писемного мовлення, відсутня належна увага до формування культури мовленнєвого чуття; недостатньо використовуються технічні засоби навчання, наочні посібники, схеми інтонаційних малюнків синтаксичних конструкцій. Тому запропонована система роботи сприятиме формуванню мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій випускника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кулиш Л., *Психолінгвістическіе аспекты восприятия устной речи*, Київ 1982, 207 с.
2. Сербенська О., *Культура усного мовлення. Практикум: навч. посіб.*, Київ 2004, 216 с.
3. *Типологія інтонації мовлення*, відп. ред. А. Багмут, Київ 1977, 495 с.
4. Тоцька Н., *Засоби милозвучності української мови*, «Урок української» 2003, № 10, с. 29–32.
5. Тоцька Н., *Фонетика української мови*, Київ 1976, 173 с.



Ганна Беленька

Про гру та експериментування з піском і водою як засоби розвитку мислення і мовлення дітей

Світ природи ще півстоліття тому був близьким і зрозумілим дітям. Вони жили і діяли в ньому, бавились і розвивались. Нині процеси урбанізації, технізації життя, погіршення екології, поява великої кількості механічних іграшок призвели до того, що діти віддаляються від природи і вже не почувуються в ній вільно і безпечно.

Об'єкти та явища оточуючої природи, безперечно, приваблюють дітей. В першу чергу це сонце, вода, сніг, пісок, квіти, листя, плоди дерев, представники тваринного світу. Приблизно у віці півтора–двох років (за Л. Виготським) дитина робить для себе відкриття: всяка річ чи явище має своє ім'я (назву). Вона починає активно засвоювати назви оточуючих предметів і відтворювати їх у мові. Та, в окремих випадках, дитина з затримкою або вадами психічного розвитку мовчить і не робить спроб повторити за дорослим назву предмета чи явища. Це свідчить про те, що ця дитина потребує посиленої уваги дорослих, більшої кількості повторень назв предметів та явищ, що оточують її, а також застосування стимулів до активного використання нових слів. Стимулами можуть виступати: картинки з зображенням тварин, рослин, явищ природи; іграшки та нескладні дії з ними; ілюстрації до книжок; цікава побутова діяльність спільна з дорослим; спілкування; маніпулювання та ігри з предметами та явищами природи.

Маніпулювання дитини з об'єктами природи є передумовою розвитку ігрової діяльності з ними. Саме в процесі маніпулювання відбувається обстеження і поступове пізнання предмета. В грі дитина відкриває для себе, що кожна річ

м. Київ, Україна
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені
Бориса Грінченка

має своє призначення, її можна певним чином використати. Відбувається більш глибоке пізнання властивостей і можливостей оточуючих предметів і явищ.

Найдоступнішими й улюбленими іграми всіх, без винятку, дітей є ігри з піском. Це пояснюється тим, що діяльність з піском дає можливість дитині створювати свій особливий світ і змінювати його за власним бажанням: побудував і зламав, створив інший – ще кращий. І так до нескінченності.

Спочатку маленькі діти лише копають пісок (або просто ґрунт), насипають його у відерця, пасочки, інші ємності, пересипають з місця на місце, насипають гірки, риють ямки. З вологого піску вони ліплять пиріжки, будують нескладні споруди. В процесі цієї діяльності діти пізнають властивості піску. Дорослі повинні допомогти дитині — навчити правильно називати його ознаки: сухий, теплий, чистий, вологий, холодний тощо, а також спонукати дітей до відтворення цих слів. Дітям 3–4 років слід показати, як можна малювати на вологому піску, штампувати, робити з нього запруду і прокладати русла для струмків, закріплюючи знання про властивості сухого і вологого піску. Запропонуйте їм спочатку використати для будування сухий сипучий пісок, насипаний у велику миску. Більшість дітей у віці 4–5 років лише на основі візуального сприймання з впевненістю може визначити, що такий пісок не придатний для будування чи ліплення. Деякі діти можуть розпочати роботу, проте швидко пересвідчуються у неможливості її виконання. Виникає питання, яке може

поставити як дорослий, так і дитина: «Що треба зробити, щоб з піску можна було ліпити?». Відповідь лежить на поверхні — додати води. Візьміть великий кухоль і влийте воду у миску самі чи до речі це зробити дитині. Розрахуйте заздалегідь співвідношення води і піску таким чином, щоб при додаванні води утворилась рідка грязюка. Тепер постає інше питання — чи можна ліпити з новоутвореного матеріалу. Дитина на власному досвіді пересвідчується, що ні — грязюка виливається з відерця і пасочок, розтікається, не тримає заданої форми. Пересвідчується також і в тому, що надмірна кількість води не робить сухий пісок придатним для гри. Тепер настає період експериментування. Дайте дитині можливість самостійно додати воду до сухого піску і визначити той момент, коли пісок стане ні сухим, ні занадто мокрим, а просто вологим, тобто таким, що найкраще ліпиться.

Підкажіть, що і дуже мокрий пісок можна використати для будівництва. Познайомте з прийомами створення цікавих споруд, в першу чергу башточок, з густих та рідких краплин надміру зволоженого піску. Покажіть, що падаючи з висоти піднятої руки, краплі рідкої грязюки налипають одна на одну і можуть утворювати фантастичні споруди — високі вежі, чудернацькі башти, образи тварин тощо. Діти, як правило, із задоволенням бавляться з таким матеріалом, даючи волю своїй фантазії.

Крім будування та ліплення малюки люблять копати вологий пісок, рити в ньому нори, глибокі тунелі, колодязі. Вони знають, що в кожному колодязі повинна бути вода. Дитячі ж колодязі з піску, скільки б дитина не лила в них води, не можуть її утримати. Поміркуйте разом з дитиною — чому так відбувається. Можливо дитина дійде самостійно висновку, що пісок не затримує воду, а легко пропускає її крізь себе. Якщо ж ні — допоможіть їй в цьому. Візьміть звичайний глиняний горщик для квітів, що має дірочку — отвір у денці. Поставте горщик у пусту глибоку миску і заповніть його піском. Тепер можна лити в нього воду. Дитина побачить, що вода витікає з горщика і заповнює миску. Роздивіться, звідки витікає вода. Запропонуйте висипати пісок з горщика, закрити чим-небудь дірочку, а потім знову заповнити піском і повторити дослід. Нехай дитина самостійно запропонує матеріал, яким можна закрити отвір. Перш ніж покласти його на дно горщика перевірте матеріал на водонепроникність. Для цього покладіть його у звичайну лійку-воронку, через яку наливають у пляшки молоко, воду, сік. Вставте

лійку в отвір пляшки, покладіть до неї запропонований дитиною матеріал і наливайте воду. Прозорі стінки пляшки дадуть змогу побачити, чи просочується вода через ваш матеріал. Ним може бути папір, тканина, вата, поліетилен, пластмаса, пластилін, листя рослин та будь-який інший. Дитина в процесі такого нескладного експериментування зможе не лише пересвідчитися на практиці, що одні речовини пропускають воду, а інші ні, але ще й побачити, що вода очищується, проходячи через цей штучний бар'єр. Тепер, коли дитина засвоїла, які матеріали не пропускають воду, поверніться до гри. Використовуючи набуті знання малюк може будувати у пісочнику чарівні міста і палаци, а в них розміщувати «басейни». Для цього просто необхідно буде викласти дно і стіни викопаного заглиблення поліетиленовою плівкою (пакетом). У побудованих містах виникнуть наповнені водою колодязі. За колодязь може слугувати звичайний стаканчик з пластмаси чи цупкого картону, вкопаний у пісок по вінця.

Різноманітні побутові предмети, після проведеного експериментування, діти миттєво починають оцінювати з точки зору придатності їх для гри. Шкаралупа горіхів, поліетиленові кришки, невеликі коробочки, обрізані картонні пакети з під кефіру чи соку, стаканчики з-під йогурту стають основою для цілої системи іграшкових озер і озерець, басейнів, колодязів, укріплень під час ігор дітей у пісочнику. Самі ж ігри стають більш цікавими і змістовними, сприяють розвитку комунікативних стосунків з однолітками, активізують мислення дитини.

Для ігор з піском дитині знадобиться певний набір іграшок. В першу чергу пластмасові лопатки, відерця, граблі, пасочки, лійки для зволоження піску, дощечки для його вирівнювання і утрамбовування. По-друге — невеликі за розміром машинки, пластмасові ляльки (від каченят до солдатиків), кубики. По-третє — набір дерев'яних чи картонних, але вкритих лаком, плоскіх зображень людей, тварин, дерев, будівель. Ці плоскі фігури повинні мати держачок, шириною 2–3 і довжиною близько 5 см, який втикається у пісок і дозволяє фігурці міцно триматися в пісочному царстві. В нагоді стануть предмети, якими можна прикрашати споруди: морські камінці, мушлі, різнокольорові пластмасові гудзики, мозаїка, фольга з під цукерок тощо.

Іграшки, що призначаються для ігор з піском, повинні зберігатися окремо від інших у прозорому целофановому пакеті. Після гри на повітрі їх треба помити у теплій воді. Перетворіть цю процедуру у своєрідний ритуал, виконуючи який

дитина привчатиметься до відповідальності та охайності і водночас бавитиметься з водою.

Ігри з водою не менш цікаві для дітей, ніж ігри з піском. Проте дорослі не дозволяють дітям вільно бавитися з водою. Ці ігри потребують контролю з їхнього боку і бажання бути поряд, а не над дитиною. Організувати ігри з водою можна таким чином, щоб не лише задовольнити потребу дитини в грі, але й сприяти розвитку психічних процесів — уваги, спостереження, мислення, мовлення.

Запропонуйте дитині самостійно налити воду у миску, глибина якої 10–15 см, з різної висоти. Зверніть увагу дитини на те, як змінюється ширина струменю, звук, кількість бризок із збільшенням висоти, з якої падає вода у миску. Дайте воді заспокоїтися, покладіть до неї декілька паперових клаптиків і змусьте їх рухатись. Спочатку подмухайте на них, потім утворіть хвилі рукою, рухаючи її вперед–назад. Запропонуйте дитині ще один спосіб утворення руху води — коловий. Для цього необхідно поставити вказівний палець або паличку в центр вашої імпровізованої водойми і рухати ним по колу. Поспостерегайте, як поведуть себе папірці, як зміниться напрям їх руху. Можливо дитина знайде інші способи утворення хвилі. Адже їх можна утворювати і не торкаючись води ні рукою, ні будь-якими іншими предметами.

Після ігор з хвилями папірці, які плавали на її поверхні, намокнуть повністю. Дістаньте їх з води. Покладіть на водну поверхню інші — сухі клаптики паперу чи картону і запропонуйте дитині, натискаючи на них пальчиком, занурити у воду. Клаптики намокнуть. Розгляньте їх уважно, а потім поставте запитання: а чи можна занурити паперові клаптики під воду, потримати на дні водойми і дістати звідти сухими? Вислухайте міркування дитини і дозвольте їй спробувати це зробити. Після декількох її спроб візьміть пусту склянку, переверніть її догори дном і розташуйте над сухим картонним клаптиком. Повільно опускайте склянку. Коли вінця її сягнуть дна миски, потримайте склянку нерухомо, щоб дитина могла пересвідчитись, що клаптик картону знаходиться в середині склянки і лежить на дні. Після цього повільно підніміть склянку, відставте її в сторону і розгляньте шматочок картону, який знову вільно плаває на поверхні води. Дитина повинна впевнитися в тому, що зверху він сухий. Запропонуйте їй самостійно пояснити те, що вона побачила. При необхідності допоможіть запитаннями, повторним проведенням досліду, обговоренням результату.

Після цього дозвольте дитині покласти у воду різноманітні іграшки: пластмасові, металеві, дерев'яні, вироблені з гуми, пінопласту тощо. Вільно маніпулюючи та спостерегаючи за ними ваш малюк зможе дізнатися про те, які матеріали вода легко утримує, а які не може. Це ще один привід для міркувань та висновків. Щоб допомогти дитині самостійно дійти правильного висновку, організуйте зважування різних іграшок на іграшкових або інших терезах, порівняйте їх вагу.

У маленькій імпровізованій водоймі можна організувати цікаві ігри, сюжети яких пов'язані з морем, ставком, річкою. Для хлопчиків цікавими будуть ігри в морські пригоди, шлюпочні змагання, тренування з плавання тощо. Дівчатка залюбки гратимуться в пригоди Дюймовочки, життя русалок в підводному царстві, сім'ю каченят чи білих лебедів.

У літню пору, організовуючи ігри з водою на подвір'ї, можна ознайомити дітей з таким цікавим природним явищем як веселка. Поливаючи ділянку ясного сонячного дня, спрямуйте струмінь води таким чином, щоб прямо на нього потрапили промені сонця. Поспостерегайте з дитиною за утвореною веселкою, дайте потримати шланг, спрямувати його струмінь в інші сторони, щоб встановити причину виникнення веселки. Розкажіть, що веселка — це найменші крапельки води, через які дивляться на світ сонячні промені. Дитині легше утворити веселку скориставшись спорожнілим флакончиком від парфумів, що має розприскувач. Наливши до нього звичайної води, дитина повинна обрати відкрите для сонячних променів місце і декілька разів енергійно натиснути на розприскувач. Розприскувачі гарні тим, що розпоршують воду на надзвичайно маленькі краплини, що полегшує утворення штучної веселки.

Під час малювання фарбами діти спостерегають, як поступово змінюється колір води у склянці для промивання пензликів. Інколи вони навмисно набирають на пензлик фарбу і тут же занурюють його у воду — змивають. Це пояснюється тим, що дітям надзвичайно цікаво спостережати за тим, як фарба поступово розчиняється у воді, як змінюється колір води при додаванні інших фарб. Скористайтесь увагою дитини і познайомте її з відтінками кольорів — від легкого до насиченого. Покажіть, що не лише фарби, а й інші речовини можуть розчинятись у воді: цукор, сіль, сік. А от пісок, земля, камінці не розчиняються, а лише забруднюють воду. Зверніть увагу дітей на те, що чиста вода не має кольору і запаху. Наявність їх свідчить про забруднення води.

Воду можна наносити на гладку скляну поверхню краплинами і спостерігати за їх рухом. Мокрим пензликом або й пальцем цікаво малювати на пластмасовій чи дерев'яній дощечці, а босими ногами на асфальті. В жарку погоду ігри з водою принесуть масу задоволення дітям і дорослим.

Взимку воду цікаво заморожувати. Для цього теж краще її підфарбувати, щоб крижинки вийшли кольоровими. До пластмасової миски або іншої пласкої ємності налийте кольорової води і занурте в неї декілька ниточок, довжиною 20–30 см, рівномірно розташувачи їх по всій площині так, щоб 1/3 частина нитки знаходилася у воді, а 2/3 назовні. Після заморожування цієї води, лід слід розбити на дрібні крижинки. Утворені крижинки частково затримуються на ниточках. Ними можна прикрасити ялинку чи куц на подвір'ї, зав'язавши нитку на гілці. Крижинки, які не мають ниточки, використайте для прикрашання клумб, работок, доріжок. Серед зими на вашому подвір'ї виникнуть кольорові квіти і прикрашені дерева. З кольорових крижинок можна викласти фігурки тварин, людей, будівель. А також літери або цифри. Складати крижинки треба не руками, а тонкою паличкою.

Діти із задоволенням заморожують воду. Використайте їх природну допитливість, щоб проекспериментувати, додаючи до води різні барвники, сіль, цукор. Визначте чи впливає це на процес заморожування. Проекспериментуйте з ємкостями різної глибини та форми. Паралельно проводьте спостереження за тим, як замерзають калюжі, ставки, річка. Зверніть увагу дитини на те, що перша крига утворюється по краях водойми і поступово просувається до центру. Вона вкриває всю поверхню водойми тонкою плівкою. Поступово крижаний покрив стає все товстішим і міцнішим. Дитина може пересвідчитись у цьому, заморожуючи воду в звичайних пасочках чи блюдці. Дівчатам цікаво буде заморожувати в блюдцях засушені пелюстки квітів, листя, кольорові намистинки чи ягідки. Розморозивши їх так, щоб можна було вийняти з ємності, дитина може використати їх для ігор в сім'ю. Заморожені пелюстки та ягоди можна використати для прикрашання снігових споруд, оздоблення помешкань з надвору, подати як «торт» на іграшковому обіді тощо.

Старші дошкільники можуть використати крижинки для гри типу «гольф». Для цього на рівній площадці, що вкрита снігом, роблять невеличке заглиблення, куди дитина повинна кинути крижинку. Розмір крижинки, лунки та відстань між ними вибирайте, виходячи з мож-

ливостей дитини, її зросту, розвитку окоміру, координації рухів. Кидати крижинку можна хокейною ключкою, широкою паличкою або й просто ногою. Влаштуйте змагання між двома учасниками, пограйте разом з дітьми.

Якщо зима видається сніжною, радості дітей не існує меж. Годинами ліплять вони сніговиків, граються в сніжки, ковзають на санчатах. Допоможіть дітям опанувати ще двома способами обробки снігу — вирізуванням цеглинок із утрамбованого снігу та створенням скульптур з кучугур. Вирізування цеглинок досить складне заняття. Його доцільно доручити виконати старшим дітям. Спочатку дорослі великою дерев'яною лопатою вирізають великі цеглини з кучугури, а вже з них діти маленькими лопатами нарізають невеличкі цеглинки і на санчатах перевозять їх до місця наступної будівлі. З таких цеглинок можна побудувати фортецю, будинок, колодязь, огорожу. В процесі будівництва розвиваються м'язи, координація рухів, а також увага, спостережливість, вміння працювати спільно, комунікативність. Діти пізнають властивості снігу — сухий, м'який, кришиться тощо.

Щоб створити скульптуру з кучугури снігу, треба спочатку намитити її контур, а потім обережно відсікти зайве. Скульптуру потім можна розфарбувати і прикрасити.

Навесні або під час відлиги, коли сніг почне танути, спільно з дітьми прорийте рівчаки для відведення води на город, до кущів, дерев або квітника. Маленькі струмочки використайте для пускання паперових човників. Запропонуйте малюкам поміркувати, як можна змінити русло струмочка, його глибину або напрямок руху. Таким чином спільна з дорослим праця і гра з природними матеріалами сприятимуть розвитку мислення дитини, яке протікатиме в цікавій і невимушеній формі. Ваш малюк поступово навчиться самостійно аналізувати проблемну ситуацію, ставити завдання і знаходити шляхи його вирішення. Показником розумової активності дитини є її запитання, яких ставитиме все більше і на які ви спільно знаходитимете відповіді. Прислухайтеся до міркувань дитини, навчіть її обґрунтовувати думку і добирати потрібні слова, не поспішати з висновками.

Спілкування з однолітками і дорослими в контексті пізнання природи допоможе збагатити мову дітей, розвинути їхню увагу та мислення. Тож не будьте пасивними спостерігачами ігор дітей на прогулянках, візьміть у них участь і результати, безперечно, принесуть вам задоволення. ■

Світлана Мартиненко

Діагностування особистісно-професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності

Реформування українського суспільства, модернізація вітчизняної системи освіти визначають основні підходи до професійної діяльності та особистісно-професійного зростання вчителя. Темпи сучасної цивілізації, прорив у світі технологій зумовлюють необхідність «освіти впродовж життя». Створення такої системи освіти веде за собою перебудову педагогічної діяльності, оскільки в подібній ситуації важливо не лише засвоїти систему психолого-педагогічних знань, а навчити їх самостійно здобувати, опрацьовуючи інформацію з різних джерел, творчо використовувати напрацювання в педагогічній діяльності. Сучасному вчителю необхідно формувати як навчальні вміння та навички, так і готовність учнів до активної пізнавальної діяльності, життя в нових економічних умовах. Особистісно-професійне зростання педагога відбувається під час професійної підготовки і є гармонійним процесом розвитку особистісних якостей і властивостей, формування професійних умінь, навичок і компетенцій для успішного особистісного самовдосконалення і професійної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях проблема особистісно-професійного зростання вчителя знайшла ґрунтовне відображення, зокрема важливі кроки на шляху створення моделі особистості вчителя, його професіограми зроблені Миколою Левітовим, Г. Прохоровим, С. Фрідман та ін. У працях Наталії Гузій, Івана Зязюна, Наума Коломінського, Миколи Лазарева, Антона Макаренка, Віталія Максимова, К. Новікова, Є. Розової, Світлани

м. Київ, Україна
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та методик гуманітарних дисциплін
Київського університету імені Бориса
Грінченка

Сисоевої, Ніни Тарасевич та інших відомих учених ідеться про особливості педагогічної майстерності, творчості, покликання і здібностей. Дослідження Івана Беха, Олексія Бодальова, А. Ковальова, Ніни Кузьміної, Олексія Леонтьєва, Валентини Семиченко та інших науковців стосуються психологічних засад особистісно-професійного зростання. Наукові дослідження Леоніда Занкова, Г. Прозорова та інших учених присвячені проблемі формування педагогічних здібностей учителя; праці І. Нахімова, Л. Спіріна — проблемі формування педагогічних умінь.

У теорії педагогічної освіти досить ґрунтовно розкрито сутність і зміст професійної діяльності вчителя, охарактеризовано її структуру. Вона стала предметом багатьох досліджень психологів і педагогів, а саме: А. Бойко, В. Гінецинського, Н. Кузьміної, К. Левітана, В. Максимова, Т. Полякової, С. Сисоевої, Л. Спіріна, В. Сластьоніна, Л. Хомич та інших. Аналіз наукових досліджень дав змогу встановити, що саме у процесі професійної діяльності відбувається формування особистості педагога. Зокрема, О. Савченко, характеризуючи професійну діяльність учителя, зазначає: «...в освіті головні цінності — дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність...» [7, с. 41], тому педагогічна діяльність є процесом розв'язання нескінченної низки завдань, підпорядкованих загальній кінцевій меті — формуванню всебічно розвиненої особистості, становленню її світогляду, свідомості та поведінки.

На основі детального аналізу складових професійно-педагогічної діяльності нами було розроблено методики діагностування особистісно-професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності. Вважаємо за необхідне зазначити, що у процесі діагностування необхідно досліджувати особистісну *готовність учителя до педагогічної діяльності*, яку ми розуміємо як інтегративну професійну здатність, що забезпечує ефективне виконання функцій педагогічної діяльності у навчально-виховному процесі сучасної школи та формування особистісних якостей вчителя.

Структуру особистісної готовності вчителя ми розглядаємо як взаємодію мотиваційного, змістового та процесуального компонентів. Визначення сформованості готовності педагога необхідно здійснювати за такими критеріями і показниками, а саме: сформованість знань про сутність і функції педагогічної діяльності, розвиток творчого мислення, володіння змістом навчального предмету та методикою його викладання, основами педагогічної майстерності [5, с. 37–46].

З урахуванням зазначеного вважаємо за необхідне подати діагностичні методики, які дадуть змогу встановити рівень особистісно-професійного зростання вчителя початкової школи, серед яких особлива увага зосереджена на анкетуванні та тестуванні як основних діагностичних методах.

Діагностування особистісно-професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності

Діагностичні блоки	Складові діагностичних блоків	Діагностичні параметри		
		Показники оцінки готовності вчителя		Рівні
Напрямок професійної діяльності	Зміст підготовки вчителя			
1. Науково-теоретична підготовка	1. Знання теоретичних основ предмета, що викладається	1. Орієнтація на мету і завдання предмета 2. Володіння основними закономірностями 3. Оперування науковою термінологією 4. Орієнтація на відбір змісту навчання на основі наукових даних, фактів, понять, законів 5. Розуміння логіки наукового викладу навчального матеріалу		
	2. Знання методології і методів навчального предмета	1. Орієнтація на різноманітні методи наукового пізнання 2. Розуміння сутності використаних методів 3. Уявлення про можливості використання методів наукового пізнання у процесі викладання предмета		
	3. Знання історії розвитку науки і сучасних її досягнень	1. Орієнтація в історії нових відкриттів 2. Розуміння необхідності її використання в процесі викладання предмета 3. Володіння змістом сучасної науки і практичним досвідом 4. Уявлення про роль і місце використання цих знань у процесі викладання навчального предмета		
2. Психолого-педагогічна підготовка	1. Знання психологічних особливостей учнів	1. Орієнтація в психологічних особливостях учнів і необхідності їх обліку у процесі відбору змісту, форми і методів навчання 2. Розуміння мети і завдань навчання учнів з навчального предмета 3. Орієнтація в навчальних планах і програмах викладання навчального предмета 4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати в учнів у процесі вивчення предмета		

	2. Знання психологічних закономірностей навчання, виховання і розвитку учнів	1. Розуміння адекватності методів і прийомів навчання меті та змісту навчання предмета 2. Орієнтація в компонентах учіння, їх сутності, логічного взаємозв'язку 3. Розуміння психологічних основ навчання, виховання і розвитку особистості учнів різноманітних вікових груп			
	3. Знання теоретичних основ загальної педагогіки	1. Розуміння мети і завдань педагогічної взаємодії з учнями в процесі їх навчання, виховання і розвитку 2. Орієнтація в методах педагогічної діагностики рівня навчаємості та вихованості учнів 3. Уявлення про педагогічні вимоги до проведення уроків різних типів 4. Знання структури уроків різних типів 5. Орієнтація в сучасній класифікації методів навчання (IV групи), характеристика кожного з них 6. Розуміння специфіки, функцій і методів професійної діяльності вчителів			
	4. Знання сутності сучасних освітніх технологій	1. Розуміння необхідності управління НПД учнів і ролі вчителя в цьому процесі 2. Володіння прийомами планування та організації особистої діяльності і діяльності учнів 3. Орієнтація в змісті контрольно-аналітичної діяльності вчителя в навчально-виховному процесі 4. Володіння прийомами педагогічної техніки 5. Розуміння сутності та змісту сучасних освітніх технологій 6. Визначення оптимальних освітніх технологій для учнів різного віку і рівня підготовки			
3. Методична підготовка	1. Знання змісту навчального предмета	1. Уявлення про роль навчального предмета в системі навчання, виховання і розвитку учнів 2. Розуміння мети і завдань навчального предмета 3. Орієнтація в навчальних планах і програмах викладання навчального предмета 4. Визначення провідних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати в учнів у процесі навчання предмета			
	2. Володіння методами і прийомами навчання	1. Розуміння адекватності методів і прийомів навчання меті та змісту навчання предмета 2. Орієнтація в різносторонній цільовій спрямованості методів і прийомів навчання учнів з предмета 3. Розуміння сутності різноманітних методів навчання та їх специфіки застосування у процесі викладання 4. Орієнтація в нових методах і прийомах навчання, інноваційних підходах у використанні традиційних методів навчання			
	3. Володіння засобами навчання	1. Орієнтація в специфіці та умовах використання різноманітних засобів навчання з предмета 2. Розуміння ролі та функцій засобів навчання в активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку їх інтересу до навчання, вирішення педагогічних завдань			
	4. Знання історії розвитку науки та її сучасних досягнень	1. Розуміння взаємозв'язку змісту, форм і методів навчання учнів з предмета 2. Орієнтація в специфіці різноманітних форм організації навчання 3. Орієнтація в нових формах організації навчання учнів з предмета, їх сутності та умовах успішного використання у викладанні			

Діагностування особистісних якостей вчителя початкової школи

№ з/п	Діагностичні блоки	Складові діагностичних блоків	Діагностичні параметри	Бали
I	Спрямованість	1. Мотиви і потреби	1. Усвідомлення суспільних інтересів і своїх обов'язків щодо них 2. Орієнтація в діяльності на мету і завдання школи 3. Прагнення забезпечити розвиток особистості кожної дитини 4. Бажання самоудосконалювати себе, свою діяльність і умови праці	
		2. Почуття (емоції)	1. Спрямованість емоцій і почуттів на об'єкт педагогічних перебудов 2. Інтенсивність емоцій 3. Стійкість емоцій 4. Глибина емоцій 5. Наявність вольового контролю за своєю поведінкою 6. Адекватність емоційного стану вчителя педагогічної реакції на діяльність учнів 7. Доброзичливість реакції вчителя на збудження 8. Впевненість у своїх педагогічних діях 9. Задоволення результатами педагогічної діяльності	
		3. Інтереси	1. Наявність інтересу, пов'язаного з предметом педагогічної діяльності 2. Широта інтересів, в т.ч. професійних 3. Глибина інтересу 4. Стійкість інтересу, в т.ч. професійного 5. Дієвість інтересу, в т.ч. професійного	
II	Можливості особистості	1. Відчуття	1. Орієнтація в діяльності на об'єкт педагогічної взаємодії 2. Швидкість реакції на дії та вчинки учня 3. Чіткість координації педагогічних дій	
		2. Сприйняття	1. Цілеспрямованість сприйняття 2. Адекватність сприйняття мети і завдань педагогічної діяльності 3. Спостережливість 4. Зацікавленість	
		3. Пам'ять	1. Цілеспрямованість уваги 2. Швидкість і раціональність запам'ятовування 3. Емоційне ставлення до запам'ятованого і відтвореного. 4. Повнота відтворення.	
		4. Мислення	1. Самостійність мислення (вміння ставити нові завдання і самостійно знаходити потрібне рішення) 2. Інтелектуальні властивості (індуктивні, дедуктивні) 3. Всебічність і глибина знань 4. Уміння вирішувати і розуміти сутнісні, складних питань 5. Гнучкість розуму (вміння швидко змінювати свої дії за умови зміни ситуації, свобода думки від закріплених попередньо прийомів і способів вирішення педагогічних завдань) 6. Швидкість розуму (здатність швидко долати складні ситуації, обдумувати і приймати правильне рішення) 7. Критичність розуму (вміння об'єктивно оцінювати свої можливості та можливості інших, детально і всебічно перевіряти всі гіпотези і висновки)	
		5. Мовлення	1. Цілеспрямованість мовлення 2. Зв'язки я та переконливий виклад 3. Доступність і розгорнутість висловлювань 4. Логічна чіткість і завершеність висловлювань 5. Зрозумілість і чіткість форми викладу 6. Виразність мовлення 7. Обізнаність мовлення	

		6. Воля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Цілеспрямованість (підпорядкованість педагогічної діяльності меті та завданням) 2. Самостійність поведінки, поглядів, переконань 3. Рішучість (здатність своєчасно приймати виважені рішення і їх виконувати) 4. Наполегливість (здатність досягати поставленої мети) 5. Витримка (здатність контролювати свої дії) 6. Дисциплінованість (свідоме підпорядкування своєї поведінки суспільним нормам) 	
		7. Здібності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Чуйне ставлення до учнів і врахування їх емоційного стану 2. Цілеспрямованість у прогнозуванні власної діяльності та діяльності учнів 3. Орієнтація в змісті педагогічної діяльності, формах і методах її організації 4. Вибірковість засобів педагогічної взаємодії з урахуванням мети діяльності, здібностей учнів, їх стану і рівня розвитку, власних можливостей 5. Зосередженість уваги і педагогічна доцільність її переключення 6. Здатність до педагогічного перевтілення, артистизм 7. Захопленість педагогічною діяльністю, її результатами 	
III	Стиль поведінки	1. Характер	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ставлення до колективу: <ol style="list-style-type: none"> а) колективізм, активність у справах колективу; б) чесність, справедливість; в) комунікативність. 2. Ставлення до праці: <ol style="list-style-type: none"> а) працьовитість; б) результативність; в) відповідальність. 	

Обробка результатів:

- «0» балів виставляється тоді, коли показник не проявляється або недостатньо виявляється;
«1» бал виставляється тоді, коли показник виявляється рідко або виявляється певною мірою;
«2» бали виставляється тоді, коли показник проявляється часто і достатньо виявляється;
«3» бали виставляється тоді, коли показник виявляється завжди і чітко.

Розрахунок рівня всієї діяльності або поетапно:

$K = \frac{K}{K}$ (фактична кількість балів) / K (максимальна кількість балів) Оптимальний рівень — до 0,8 балів

ЛІТЕРАТУРА

1. Григор'єв А., Завіна В., *Психолого-педагогічна діагностика*, Київ 2005, с. 106–149.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 р. № 462 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation>.
3. Коджаспирова Г., *Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений*, Москва 2001, с. 37.
4. Мартиненко С., *Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія]*, Київ 2008, с. 253–270.
5. Мартиненко С., *Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. пос.*, Київ 2010, 264 с.
6. Рубинштейн С., *Основы общей психологии*, Санкт-Петербург 1999, 720 с.
7. Савченко О., *Виховний потенціал початкової освіти*, Київ 2007, с. 38–50.
8. Сисоєва С., *Основы педагогической творчости: підручник*, Київ 2006, 346 с.



Галина Тарасенко

Виховний потенціал учителя в контексті його професійної культури

Культурологічний підхід до фахової освіти педагога набув сьогодні небувалої сили і значення. Це пояснюється тим, що поза культурою функціональне поле освіти неминуче зменшується, відбувається редукція освітніх цілей та примітивізація її змісту й засобів. Виховна ж місія педагога безпосередньо корелюється культурними запитами суспільства. Успішність її реалізації великою мірою залежить не лише від освітніх технологій, але й від культурних традицій.

Виховний потенціал (від лат. *potentia* — сила) вчителя — це, на нашу думку, культурно-енергетична характеристика виховного поля педагога, яка репрезентує культуротворчі можливості вчителя в межах реалізації педагогічних функцій. Потенціальна виховна взаємодія з учнями значною мірою обумовлена як суб'єктивним багатством особистості виховника, так і цілком об'єктивними характеристиками його професійної культури.

Професійна культура вчителя традиційно перебуває в центрі уваги наукових досліджень як неоднозначний особистісний і соціальний феномен. На думку багатьох учених, які так чи інакше вивчали особистість вчителя та особливості його професійного самовираження (І. Бех, В. Бондар, Я. Бурлака, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Кондрашова, О. Мороз, О. Рудницька, Г. Сагач, В. Семиченко, С. Сисоева, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, О. Щербаков, Н. Щуркова та ін.), суспільство цілеспрямовано ускладнює вимоги до професійної культури вчителя, адже хоче бачити в ньому не лише носія окремих пе-

м. Вінниця, Україна
доктор педагогічних наук, професор
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського

дагогічних функцій, але й гармонійно розвинену соціально активну особистість з конкретно визначеним духовним потенціалом.

Дослідники неодноразово підкреслювали неабиякий соціальний статус професійної культури як адекватної і дієвої реакції на глобальні проблеми людства. З метою визначення соціокультурних аспектів фахової діяльності професійну культуру поділяють на загальну і спеціальну [3], вважаючи усвідомлення суспільної значущості професії однією з провідних соціальних якостей спеціаліста. Розрізняють також вузькопрофесійну і особистісну компетентність педагога (усвідомлення соціальної відповідальності, саморефлексію, самопрогнозування), що зумовлює зрілість професійної культури [4]. У науковий обіг введено поняття «базової культури» (О. Газман), яка визначає оптимальний набір ціннісних орієнтацій для гармонічного розвитку професійної культури в контексті загальної культури суспільства. В той же час Оксана Рудницька справедливо підкреслювала, що «звичний для інших галузей діяльності розподіл культури на загальну і професійну виявляється неперспективним у відношенні до вчителя. Для педагога оволодіння загальною культурою становить найважливішу ознаку професійної діяльності» [9, с. 7]. Але так чи інакше результатом плідного діалогу наукових позицій є виголошення пріоритету розвитку потребно-мотиваційної сфери спеціаліста, яка зрештою й визначає професійну стратегію, тобто соціально-моральні координати професійної діяльності.

Підхід до вчителя як до суб'єкта педагогічної діяльності і до об'єкта професійної підготовки зумовив створення певних нормативних моделей спеціаліста — професіограм, кваліфікаційних характеристик, бальних методик (Ф. Гоноволін, Н. Кузьміна, М. Риков, В. Слассьонін, О. Щербаков, В. Сагатовський, Д. Ніколенко, Р. Скульський, С. Єлканов, М. Шкіль та ін.), що містять інтегративні професійно-особистісні якості, які моделюють результат професійного становлення вчителя. Втім професіограма є узагальненою ідеальною, в той же час абстрактною моделлю вчителя, яка інтегрує найбільш істотні особистісні й специфічні професійні якості та уміння, що забезпечують успіх у розв'язанні педагогічних завдань. Діяльність же вчителя, особливо виховна її складова, є настільки багатомірною, що однозначно закарбувати все багатство потрібних для неї професійних і душевних якостей в межах будь-якої професіограми важко.

Всі спроби моделювання професійно-педагогічної діяльності спираються на визнання того факту, що умовний «стандарт» вчителя ґрунтується не лише на спеціальних знаннях та практичних уміннях й навичках, але й на досвіді творчої діяльності, на досвіді емоційно-вольового ставлення до світу. Дослідники, характеризуючи професійну культуру педагога, зокрема називають такі її ознаки, як гармонійний розумовий, моральний та естетичний розвиток; широкий науковий і художньо-естетичний кругозір; здатність легко і природно входити в творчий стан; уміння аналізувати свої емоційні, вольові процеси [1, с. 19–20]. У пропонуваніх професіограмах вчителя серед інших вимог до емоційно-вольової сфери педагога на першому місці часто експонують виразність і яскравість почуттів, «осердеченість» розуму [7, с. 21].

Все частіше в наукових дослідженнях підкреслюється особлива роль загальнокультурного розвитку вчителя, що корелює розвиток його професійної культури. Формуючи закономірну інноваційного виховання, Іван Бех абсолютно справедливо виокремлює «законои духовно значущої дії». Всупереч сцієнтистським намірам абсолютизувати силу конкретних знань, учений пропонує підкорити педагогіку навчання й виховання закону оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури [1, с. 20]. Цей закон працює не лише в сфері шкільного навчання і виховання — він могутньо обумовлює й плідну професійно-педагогічну

підготовку майбутнього вчителя, для якого важливо не тільки засвоїти конкретну суму педагогічних знань, але й зрозуміти їх культурний контекст, усвідомити їх культуротворчу силу. Поза культурним контекстом педагогічне знання є доволі формальним і не зможе забезпечити правильну виховну траєкторію педагога. Тому лише належний культурно-особистісний розвиток уможливує глибоке ціннісно-вмотивоване ставлення вчителя до професійних обов'язків, обумовлює адекватне переживання процесів педагогічної діяльності та наполегливий пошук технологічних шляхів розв'язання виховних завдань.

Рівень загальної культури вчителя безпосередньо впливає на здатність до педагогічної творчості. Серед ознак педагогічної креативності Світлана Сисоева не випадково виокремлює високий рівень загальної культури [10, с. 361]. Багатство ставлень педагога до світу неминуче сублімується в духовно значущі творчо-педагогічні проекти, кінцевою метою яких є трансляція культурно прийнятних світоглядних моделей та поведінкових програм. Таким чином педагог демонструє вихованцям образ ставлення до життя, а учні, в свою чергу, сприймають світ крізь образ педагога (Н. Щуркова), який перетворюється на могутній виховний фактор.

У цьому контексті по-особливому складається ієрархія функцій педагогічної діяльності. Надзвичайного значення набуває орієнтаційна функція — вплив учителя на ціннісне ставлення вихованців до світу. Це зумовлює неабияку роль механізмів аксіологічної діяльності в процесі формування професійної культури педагога. Саме ці механізми допомагають розвитку духовно-ціннісної сфери вчителя, врешті формують стійкі світоглядні позиції, що визначають опанування вчителем своєї власної природи, розвиток власне людського у собі. Це ще раз переконує у тому, що професійна культура вчителя є результатом не лише вузькопрофесійної підготовки, репрезентантом не лише міцної системи знань, що утворює належний тезаурус педагога. Тут, скоріше, йдеться про сукупний вияв його світоглядної зрілості і розвиток усіх соціально значущих особистісних якостей. Це і гуманістично спрямована система ціннісних орієнтацій та переконань, що забезпечують успішну аксіологічну діяльність вчителя, і формування його світоглядних позицій. Сюди обов'язково входить і система соціальних почуттів, що обумовлює емоційно-творчу

активність вчителя, визначає особистісний зміст педагогічної діяльності, формує її індивідуальні методи. Професійна культура педагога перетворюється на інтегральний показник творчої спрямованості, активної моральності і духовної значущості його особистої поведінки і фахової діяльності. Все це обумовлює багатство виховного потенціалу. Тому результативність виховної діяльності вчителя потрібно ставити в безпосередню залежність від розвитку його духовного світу.

Сьогодні перед психолого-педагогічною наукою стоїть фундаментальне завдання — визначити, як зміст духовного розвитку педагога перетворюється на форми розвитку його професійної культури, а присвоєння цих норм обумовлює розвиток педагогічної свідомості і врешті-решт виховного потенціалу. На думку багатьох дослідників (Т. Браже, В. Зінченка, А. Маркової, Д. Познера, В. Семиченко, С. Сисоевої, Г. Сухобської та ін.), особливого значення у цьому процесі набуває педагогічна рефлексія — діяльність самопізнання. Педагогічна рефлексія відображає специфіку духовного світу вчителя, адже психологічна структура педагогічної діяльності — це процес рефлексивного управління діяльністю іншого, тобто процес взаємного відображення в системі «вчитель–учень» (Ю. Кулюткін). Рефлексія забезпечує народження в педагогічній свідомості сукупності чуттєвих та розумових образів, що безперервно змінюються, безпосередньо існуючи у внутрішньому досвіді і зумовлюючи професійну діяльність. Їй притаманні мотиваційно-ціннісний характер, внутрішній діалогізм; опосередкованість знаковими (вербальними та символічними) структурами, що діють на свідомість вчителя.

Розвинена педагогічна рефлексія зумовлює усвідомлення власної соціально-педагогічної позиції щодо розв'язання глобальних проблем людства. Візьмемо, для прикладу, екологічну проблему та усвідомлення її вчителем. На основі співставлення власного життя з результатами діяльнісно-чуттєвого контакту із світом народжується усвідомлення природи і її самоцінності, з одного боку, усвідомлення себе (людини) в природі, з іншого боку, та усвідомлення своєї педагогічної місії щодо гармонізації відносин між людиною і природою в кінцевому варіанті. Педагогічна рефлексія розгортається в суміжних системах «я та інші форми життя в природі», «я та мої вихованці». Сприйняття, переживання, оцінювання природи та пара-

лельне самоспостереження, самоаналіз власних виявів ставлення до світу, з одного боку, забезпечує рефлексію над власною виховною діяльністю на основі «знання про незнання», «знання про невміння», з іншого боку.

Самоаналіз власного чуттєвого сприймання світу через співставлення його з контекстом культури, вияв особистісного світовідношення, що спирається на свідому рефлексію, обов'язково зумовлює професійне самовдосконалення вчителя, оскільки постійно підвищує рівень складності педагогічних завдань, який в результаті перевершує рівень актуальної готовності вчителя до їх розв'язання. Це призводить до ретельного осмислення педагогом механізмів власної діяльності, індивідуального і соціального способу існування в професії, що врешті удосконалює систему педагогічної емпатії [12]. В результаті відбувається зміна старих парадигм досконалішими, народжуються професійно значущі концептуальні структури більш високого порядку усвідомлення. Це зумовлює осмислення принципів світовідношення, інтроспекцію свого педагогічного досвіду, аналіз власного духовного потенціалу, удосконалення навчально-виховної стратегії.

Педагогічна рефлексія утворюється за рахунок досвіду, що зумовлює розвиток професійної майстерності. Постійне осмислення, аналіз учителем свого досвіду є необхідною умовою формування професійної культури. Розвиток педагогічної рефлексії виявляється в нормальній двоїстості свідомості: вчитель по відношенню до самого себе одночасно є і об'єктом рефлексії (я — виконавець), і її суб'єктом (я — контролер). Ця здатність, що ґрунтується на процесах взаємовідображення, однаково цінна для реалізації вчителем як навчальних, так і виховних функцій [6, с. 71–73].

У той же час формування виховного потенціалу вчителя тісніше підпорядковане розвитку педагогічної рефлексії, адже, як вказують спеціальні дослідження, структури педагогічного мислення, обумовлені розв'язанням виховних завдань, формуються пізніше, ніж освітніх [8, с. 38]. У зв'язку з цим А. Маркова пропонує модель підготовки педагога підпорядкувати спочатку рефлексивно-особистісному, а вже потім власне професійному розвитку [4, с. 67], адже, на думку дослідниці, сучасна педагогічна освіта акцентує увагу на розвиткові предметних знань, але не забезпечує особистісної рефлексивної зрілості. З цим не можна не погодитись. Проте рефлексивно-особистісний розвиток

педагога, на наш погляд, не можна здійснити «раніше» чи «пізніше» — це наскрізний процес, який проймає абсолютно всі етапи формування професійної культури вчителя. І це добре забезпечується типологічним розмаїттям видів загальної культури педагога, в межах функціонування яких педагогічна рефлексія отримує адекватні імпульси для розвитку. Типологічне розмаїття видів культури (моральна, естетична, екологічна, правова, статева тощо) є здоровою основою успішного розвитку професійно значущих якостей в структурі особистості вчителя.

Отже, професійна культура вчителя — це складне інтегративне соціально-психологічне утворення в структурі особистості педагога, яке зароджується в системі ставлень до природи і соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, загальну концепцію життєвих прагнень і позицій. Розвинена професійна культура є гарантом виправдання соціальних сподівань — лише завдяки їй учитель може здійснити той тип діяльності, якого потребує від нього суспільство.

Виховний потенціал учителя є ніби сублиматом його розвиненої професійної культури, в межах розвитку і функціонування якої міцніше «культурно-виховне поле» педагога, яке уможливорює повноцінну взаємодію виховника з вихованцями, наповнюючи її культуротворчим змістом. Система професійної освіти вчителя

повинна послідовно враховувати взаємообумовленість виховного потенціалу педагога та його професійної культури, постійно дбаючи про належне культурологічне наповнення змісту, методів та форм фахової підготовки майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І., *Виховання особистості: Сходження до духовності*, Київ 2006.
2. Елканов С., *Профессиональное самовоспитание учителя*, Москва 1986.
3. Крылова Н., *Формирование культуры будущего специалиста*, Москва 1990.
4. Маркова А., *Психологические проблемы повышения квалификации*, «Педагогика» 1992, № 9–10.
5. Мороз О., *Професійна адаптація молодого вчителя*, Київ 1980.
6. *Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат*. Под ред. Ю. Кулюткина, Г. Сухобской, Москва 1990.
7. Николенко Д., Шкиль Н., *Становление учителя*, Киев 1986.
8. Осипова Е., *Психологические основы формирования профессионального мышления учителя*. Автореф. дис. ... докт. психол. наук, Москва 1988.
9. Рудницька О., *Сприйняття музики і педагогічна культура учителя*, Київ 1992.
10. Сисоєва С., Поясок Т., *Психологія та педагогіка*, Київ 2005.
11. Щуркова Н., *Прикладная педагогика воспитания*, Санкт-Петербург 2005.
12. Gulin W., *Empatia dzieci i młodzieży*, Lublin 1994.



Ірина Лазаренко

Літературознавчо-психологічні передумови аналізу художнього твору

Удосконалення літературної освіти школярів значною мірою залежить від здатності їх читати й пояснювати художні твори. Оскільки будь-яке сприймання перебуває у просторі психологічної науки, то виникає потреба у висвітленні психологічних передумов аналізу та інтерпретації літературного твору, актуальних і у шкільному літературознавстві. Ідеться насамперед про психологічний підхід до досягнення літературно-художніх явищ, який базується на таких методах вивчення літератури: а) історико-біографічний Шарла Сент-Бева; б) психолінгвістичний Олександра Потебні; в) аналітичної психології Зигмунда Фрейда; г) психоаналізу Карла-Густава Юнга. Усі вони різною мірою акцентують три основні ланки, що виступають об'єктом психологічного дослідження літератури: автор–художній образ–читач.

У методичній науці все частіше з'являються роботи, присвячені окремим аспектам аналізу твору в психологічній площині: вивчення психології творчості (П. Білоус), психологічно-літературознавче дослідження твору в старшій школі (Г. Токмань), вплив художнього твору на психологію читача (К. Приходченко, М. Кириченко, Л. Глущенко, Є. Сверстюк), елементи психологічного аналізу на уроках літератури (М. Гуменний, В. Гуменна, О. Демчук, Л. Кавун, С. Українець). Дослідження ж механізму сприймання твору і впливу його на читача залишається більше у полі зору психологів (Г. Абрамова, Н. Молдавська, Г. Шакирова). Зважаючи на те, що ці наукові розвідки є матеріалом для використання елементів літературно-психологічного

м. Миколаїв, Україна
викладач кафедри української мови
і літератури Миколаївського державного
університету імені В. Сухомлинського

аналізу в шкільній практиці, їх обґрунтування вимагає більш системного характеру.

Стаття має на меті літературознавчо-психологічне обґрунтування аналізу художнього твору.

Методисти й літературознавці здавна вважають, що відомості про письменника дають змогу глибше й повніше збагнути прочитане [2, 7, 10, 11]. Власне, художній твір трактується нині як продукт психологічної діяльності митця [6], тому є підстави вважати, що творчий портрет художника слова значною мірою висвітлює ним зображене й виражене. На цій основі в науці про літературу сформувався біографічний метод, який, за Михайлом Наєнком, бере початок із 40-х рр. XIX ст. і пов'язаний з ім'ям Ш. Сент-Бева [8]. Прихильником біографічного методу в російському літературознавстві був Вісаріон Белінський, у вітчизняному — Іван Франко. Український учений пропонує зразки розкриття секретів творчості, аналізуючи конкретні тексти через призму читацької психології й наголошуючи не лише на емоційно-чуттєвому сприйманні художніх картин, а й на тому, якими образними засобами вони навіюються читачеві. Письменник має схвилювати передусім «...свою духовну істоту, зворушити своє чуття, напружити свою уяву, одним словом, мусить сам не тільки в дійсності, але ще й другий раз репродуктивно, в своїй душі пережити все те, що хоче вилити в поетичнім творі, і в кінці попрацювати ще над тим, уже зовсім технічно, щоби ті його слова уложилися в форму...» [13; 252], здатну адекватно вплинути на читача.

На підставі аналізу розкритих І. Франком «секретів» письменницької праці вдалося дійти таких засадничих для нашого дослідження висновків:

- у процесі читання й аналізу художнього твору актуалізується найширший діапазон психологічної сфери автора й читача: від межі підсвідомого й свідомого до вершини духовного;

- оскільки джерелом художньої творчості служить не тільки підсвідоме, а й свідоме, то вивчення твору передбачає актуалізацію не лише емоційно-чуттєвої, а й інтелектуальної роботи читача;

- для адекватної інтерпретації змісту твору важливим є розкриття «секретів поетичної творчості»: а) психології художнього творення; б) художніх засобів, які вияскравлюють змальоване автором і виражають його енергетику; в) наслідку впливу художнього твору на реципієнта;

- виразним прийомом літературного творення та аналізу виступає асоціативність чуттєвих вражень, які живлять художника і зворушують читача;

- вивчення художнього твору як естетичного феномена полягає передусім у визначенні функції художніх засобів та з'ясуванні їх дії на особистість читача;

- у процесі вивчення художнього твору в школі мають органічно поєднуватися психолого-методичні засади літературного аналізу;

- ефективним способом аналізу твору може бути його психологічний варіант, який означає виділення трьох ключових компонентів: 1) психологічний портрет митця; 2) психічний потенціал художнього образу; 3) наслідок впливу зображеного на психічний розвиток читача, передбачає розгляд їх як таких та відношень між ними.

Ідеї психологічного аналізу, висунуті І. Франком, узгоджуються з психолінгвістичною теорією О. Потебні, який наголосив на об'єктивному значенні й суб'єктивному, образному змісті слова, що воно має у певному фрагменті художнього тексту. Учений підкреслює психологічний характер художнього творення та його продукту: «Художній твір, очевидно, не належить природі: він доданий до неї людиною» [10; 27]. Власне, О. Потебня чітко вказує на образний характер будь-якого слова, оскільки в ньому, як і в художньому творі, помічає ті самі «стихії»: зміст, внутрішню й зовнішню форми, зазначаючи, що у витворах мистецтва образ

відноситься до змісту, як у слові уявлення — до чуттєвого образу чи поняттю [10; 23]. Тобто, зовнішня форма — це фонетичне оформлення слова, внутрішня — образ того, що передається у звучанні, зміст же — це лексичне значення, закріплене за ним у словниках. Наприклад, зовнішня оболонка слова «айстра» — це набір звуків [а], [й], [с], [т], [р], [а], розташованих у конкретному порядку; зміст — закріплене у словниках лексичне значення: «Трав'яниста декоративна рослина з великими квітками різного забарвлення» [12; 17]; внутрішня форма, тобто образ, у кожного реципієнта буде свій залежно від його життєвого досвіду, сили образної уяви, настрою тощо: один уявлятиме розкішну рожеву квітку зі стрільчастими пелюстками й терпким ароматом, інший — зів'ялу клумбу, асоціюючи цю рослину з осінню, хтось — зірку (пам'ятаючи, що з грецької слово «айстра» перекладається саме так). Розкриваючи проблеми розуміння закономірностей розвитку мови у зв'язку з процесом мислення, синтезу пізнання і творчості, трансформації суб'єктивного уявлення людини в об'єктивне за допомогою слова, О. Потебня висунув ідею психічного характеру мовленнєвої діяльності людини як процесу творчого пізнання світу, яка скеровує на те, що під час вивчення літературного твору слід передусім спиратися на особистісний потенціал як письменника, так і читача.

У сучасній науці психолінгвістична концепція О. Потебні набуває нового розвитку в теорії кодів, виведеної В. Марком. Спираючись на ідею про об'єктивний і суб'єктивний зміст слова, вчений виводить три актуальні з погляду психоаналізу положення: «... 1) у кожному конкретному літературному творі найважливіші в концептуально-естетичному сенсі слова активізують певні із закріплених за ними у словниках значень або здобувають нові значення чи їхні відтінки, характерні лише для цього твору; 2) система нових значень слів у творі наближає читача до задуму автора, до глибинного змісту художнього феномена; 3) нові значення слів у творі виникають не довільно, а підпорядковані задумові автора, його художній концепції» [4; 54]. Ключі до цих нових значень є частковими кодами тексту і в сумі складають його головний код. Розгадка цих значень приводить до розкодування художнього тексту. Так, кодовим значенням для розуміння вірша Тараса Шевченка *Сон* («На панщині пшеницю жала...») є нове значення слова «веселий», яке вживається автором стосовно поля,

що символізує з ним вільне і щасливе життя. В. Марко попереджає, що у тексті може бути кілька кодів. У нашому прикладі другим головним для розуміння твору кодом є образ сну, як і назва вірша. Тільки уві сні можна було побачити вільно щасливе життя простого народу.

Без психічних зусиль читача приборкати художню енергію твору не вдасться, номінативні значення слів, що складають його текст, нічого не прояснять, бо треба проникати у зв'язки слів і цілих художніх картин, а це означає, що слід вивчати не так слова, як енергетичний простір між ними — підтекст, не план зображення, а план вираження. Поділяємо думку В. Марка про те, що застосування до аналізу твору теорії кодів дає змогу повніше врахувати й передати специфіку мистецтва слова, головна прикмета якого полягає в суб'єктивному й тому емоційно-чуттєвому відображенні об'єктивної дійсності. Внаслідок реалізації теорії кодів міцніє зв'язок на лінії «автор–твір–читач», бо автор кодує текст, а читач розгадує в тексті авторське художнє рішення. Навколо цієї вісі обертається сфера багатьох дотичних до пояснення художнього твору наук, передусім філології та психології.

На необхідність знання психологічного портрета письменника для тлумачення прочитаного вказує знакова теорія З. Фрейда про творчість як сублімацію незадоволеного комплексу Едіпа [14]. Діяльність психологічної методології в Україні початку ХХ ст. на основі фрейдизму пов'язана з ім'ям львівського вченого Степана Балея, який одним із перших використав ідеї З. Фрейда і К.-Г. Юнга для пояснення психології митця, його суб'єктивної сфери. Визнаючи тезу про несвідоме як потужне джерело творчості, науковець переконаний, що, пройшовши за допомогою психоаналізу шлях від твору до глибини душі автора і навпаки, «можна пролити нове світло на творця і творчість» [1; 141].

Подібні розвідки припинили своє існування з 30-х рр. ХХ ст., зазнаючи протягом наступних десятиріч утисків з боку державної ідеології як буржуазна наука. З роками таке упереджене ставлення до психоаналізу взагалі й у літературознавстві зокрема посилювалося. Наприклад, знакова *Історія української літератури* у 8 томах різко засуджувала І. Франка за посилену увагу до цієї науки, вважаючи її витвором загниваючої буржуазії: «Франко зовсім нелогічно доводив, що основна вартість творчості того чи іншого письменника полягає в глибині та тонкості психоаналізу, а зовсім не в громад-

ських, соціологічних поглядах [2; 40]. *Словник літературознавчих термінів* Василя Лесина і Олександра Пулинця подавав таке визначення психоаналізу: «Суб'єктивно-ідеалістична за своїм філософським спрямуванням, реакційна своєю політичною природою система поглядів на художню творчість, з якою радянське літературознавство веде непримиренну боротьбу» [5; 344]. Хоча у так звану добу «хрущовської відлиги» помітне повернення до психології, усе ж воно було поверховим і несуттєвим, бо відсікало ідеї психоаналізу, зосереджуючись на психології радянській. Тому нова хвиля тандему психологічної й літературознавчої наук (Т. Гундорова, І. Жеребкіна, С. Павличко, В. Агеева, В. Пахренко, Н. Зборовська) активізується лише в кінці ХХ ст., коли новостворені держави (які виникли у результаті розвалу СРСР) повернулися обличчям до Європи, де цей напрям прогресував.

Озброївшись здобутками західноєвропейського структуралізму Жака Лакана та постфрейдизму Жака Дерріди, Жила Делези, Елейна Шовалтера, С. Гілбера, українські вчені намагаються дати власне тлумачення поняття психоаналізу в літературознавстві й наблизитися до його наукової концепції. На хвилі руйнування канонів у всіх сферах життя, яким був захоплений пострадянський простір, активізується феміністична критика як певний виклик «безстатевій» літературі. У центрі уваги дослідників перебуває психологічний конфлікт жіночого і чоловічого начал. Але не обійшлося без односторонності: літературний твір став не предметом дослідження, а лише приводом для розмов про чоловічий шовінізм у інтимній сфері. Поділяємо думку Михайла Наєнка про те, що феміністичні пошуки — «білянаукові», а не власне літературознавчі, не можемо не погодитися з літературознавцем і в тому, що «...навіть у скромному естетичному обличчі фемінізму проглядається чи не найбільш вульгарна позиція, коли персонажа-героя кожного твору цілком ототожнюють з його автором» [8; 340], що апоріє є неправильним і навіть небезпечним. Як для учнів буває характерним наївно-реалістичне сприйняття художніх картин, так, виходить, і для літературознавців може бути властивим вульгарно-реалістичне бачення художнього світу. Та й було це вже у радянській літературі й відомо, чим обернулося для тисяч письменників. Головним недоліком феміністичного психоаналізу є переконаність у перевазі підсвідомого в творчому процесі та,

як наслідок, приниження, а то й заперечення свідомості й авторського таланту.

Розробка психоаналізу в сучасній вітчизняній науці зачіпає нині таку галузь літературознавства, як поетика (Г. Клочек, А. Ткаченко, Р. Гром'як) або психопоетика (С. Михинда), внаслідок чого дослідники літератури наполягають на необхідності вивчати передусім засоби матеріалізації авторського задуму в конкретному творі. Вчені переконані, що психолінгвістика, сприймаючи текст тільки як мовленнєвий акт, не вичерпує естетичної цінності художнього твору, бо не тільки структура, форма, а й зміст складають його цілісність [4]. Г. Клочек і В. Марко наголошують на трьох обов'язкових компонентах взаємодії літературознавства і психології: 1) процес впливу твору на реципієнта, 2) відповідний аналіз образів твору, 3) психологія художньої творчості та її втілення в авторській особистості [6; 41].

Літературознавчий психоаналіз дає змогу розкрити структуру особистості письменника як «осередку творчості» (термін С. Михинди) й осягнути механізми творчого процесу, тоді як психолінгвістика зі своїми методами й прийомом допоможе посилити увагу до тексту як вияву двох інших компонентів. Об'єднавши ці два підходи, маємо змогу здійснювати такий аналіз літературного твору, який не полишав би за своїми межами ані психологію автора, ані образи твору (як своєрідні проектори свідомого й підсвідомого творця), ані емоційну та інтелектуальну сфери читача.

Внаслідок дослідження літературно-психологічних передумов аналізу літературного твору вдалося дійти таких висновків:

1. Від зародження психологічних розвідок і до наших днів інтерес до них не згасає, сучасне українське літературознавство йде поряд із західноєвропейською постмодерністською наукою. Проблема вивчення художнього твору перебуває нині у стані активного розвитку, вимагає модернізації аналізу літературного твору — удосконалення відомих його шляхів та запровадження нових.

2. Моніторинг досвіду попередників вказує на те, що здійснюючи психологічний аналіз, необхідно охоплювати всі три ланки (компоненти, рівні) твору: «автор–твір–читач» без надання переваги жодному з них. Як засвідчує вивчення практики психоаналізу у філологічній науці, превалювання котрогось зі складників неминуче призводить до спотвореного розуміння витвору мистецтва.

3. Відправною точкою має бути психологія автора. До кола інтересів психоаналізу літературного входять не клінічні стани психіки, як вважають деякі вчені, а поглиблення уявлення про внутрішній світ митця з метою подальшого аналізу його творчості та впливу на реципієнта.

4. Чіткого визначення терміна психологічного аналізу художнього твору поки що немає. Протягом довгого періоду існування сутність його визначалася як напрям, методологія, метод, засіб дослідження, відповідно зміщувалися й акценти на предмет дослідження від глобального поняття психології автора чи/і читача до окремих знакових компонентів твору. Частіше це були безсистемно вибрані аспекти, окремі методи зображення дійсності, часом навіть вирвані з контексту самого твору.

5. Єдиної системної науково обґрунтованої і практично перевіреної концепції літературно-психологічного аналізу твору, яка включала б понятійний апарат, принципи, методи, засоби, прийоми, немає. У різноманітних відгалуженнях — рецептивна поетика, психопоетика, гендерна критика, фрейдизм, неофрейдизм, постфрейдизм, модернізм, постмодернізм тощо, прослідковуємо розробку лише окремих компонентів системи. Відповідно вбачаємо необхідність у розробці системно організованої фундаментальної методологічної концепції літературно-психологічного аналізу твору.

Таким чином, виникає потреба переосмислення та систематизації наявних знань у психологічній та літературознавчій науках, упорядкування термінології, створення методології аналізу психології автора, проявів її через образну систему твору та вплив продукту творчої діяльності на читача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балей С., *3 психології творчості Шевченка* [у:] *История психоанализа в Украине*, Харків 1996, 320 с.
2. *Історія української літератури у 8 томах*, т. 5, Київ 1961, 520 с.
3. Клочек Г., *Поетика і психологія*, Київ 1990, 285 с.
4. Клочек Г., *Психологія натовпу у творчості В. Винниченка*, «Українська мова й література у середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах» 2001, № 3, с. 40–54.
5. Лесин В., Пулинець О., *Словник літературознавчих термінів*, Київ 1971, с. 485.
6. Марко В., *Кодування художнього тексту*, «Дивослово» 2007, № 8, с. 54–60.

7. Наєнко М., *Інтим письменницької праці: 3 лекції про специфіку художньої творчості*, Київ 2003, 280 с.
8. Наєнко М., *Історія українського літературознавства*, Київ 2003, 360 с.
9. Наєнко М., *Українське літературознавство. Школи, напрями, тенденції*, Київ 1997, 320 с.
10. Потебня А., *Теоретическая поэтика*, Москва 1990, 344 с.
11. Ситченко А., *Навчально-технологічна концепція літературного аналізу [монографія]*, Київ 2004, 304 с.
12. *Сучасний тлумачний словник української мови*. Укладачі: А. Яковлева, Т. Афонська, Харків 2009, 672 с.
13. Франко І., *Із секретів поетичної творчості*, Київ 1955 (*Твори: в 20-ти т.*, т. 16, 466 с.).
14. Фрейд З., *Избранные сочинения*, Москва 1991, 288 с.



Ольга Біляченко

м. Київ, Україна
учитель-методист, Скандинавська гімназія

Українська мова 2 клас

ТЕМА. Практичні вправи у вимовлянні і написанні слів із дзвінками і глухими приголосними.

МЕТА. Розвивати в учнів навички літературної вимови та грамотного написання слів із дзвінками приголосними звуками в кінці слова і складу. Розвивати зв'язне мовлення учнів. Виховувати любов до живої природи, дбайливе ставлення до неї.

ОБЛАДНАННЯ. Презентація

ХІД УРОКУ

1. ОРГАНІЗАЦІЯ КЛАСУ

Пролунав дзвінок —
Починаємо урок.
Працюватимемо старанно,
Щоб почути наприкінці,
Що у нашій другій класі
Діти — просто молодці.

2. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблемна ситуація

Відгадування загадки.
— Сьогодні на уроці ми повторимо вивчений матеріал, познайомимось із цікавим життям дуже працюючої комахи. З якою саме — ви дізнаєтесь, коли відгадаєте загадку.

Із одним вікном хатина.
Роботяща в ній родина.
По квітках усі літають,
Мед пахучий добувають.

— Як ви відгадали загадку?
— Які слова вам допомогли?
— Доберіть спільнокореневі слова до слів:
ХАТИНА (*хатка, хата, хатинонька, хатній*),
ЛІТАЮТЬ (*політ, літак, льотчик, літаючий*).
— Визначити корінь у словах.

3. ОГОЛОШЕННЯ ТЕМИ УРОКУ ТА ОЧІКУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

А) Оголошення теми уроку

— Сьогодні на уроці ми повторимо вивчений матеріал, будемо вправлятися у написанні і вимовлянні дзвінких і глухих приголосних. Ми помандруємо з вами в цей чарівний бджолиний світ і подивимось, що воно буде. Дійсно, це лише на перший погляд у вулику спокій, тиша й сон. А насправді, цікаве життя продовжується.
(Фрагмент мультфільму).

Б) Хвилинка-цікавинка (Виступи учнів)

Бджола за день запилює 7000 квіток.
Щосекунди бджола робить 200 змахів крилами.
Щоб принести 1 кг меду, бджолі треба облетіти 10 мільйонів квіток.
Бджоли навіть у темряві можуть відчувати, де сонце.

В) Гра «Павутинка»

— Обснуйте нашу бджілку павутинкою, добираючи слова, що асоціюються зі словом «бджілка».

БДЖІЛКА

Мед, вулик, пасіка, віск, рій, квітуче поле, праця.

— Поясніть слова вулик, пасіка, рій.

Г) Робота за тлумачними словниками

— Розгорніть тлумачні словники на с. 13, прочитайте мовчки тлумачення слова БДЖОЛА. Читання вголос.

— Яка це комаха? Що вона робить?

— Де мешкає бджола?

Г) Хвилина каліграфії

Д Ж Д З Б Д Ж З

— Що ви можете сказати про звуки, які позначені буквами з хвилини каліграфії? Які вони?

— Придумайте слова, які б починалися цими буквами: *джем, дзвоник, білка, дуб, жолудь, зима.*

— Підберіть слова, які б закінчувалися буквами *б, д, з, ж.*

(*Дуб, гриб, дід, ніж, віз*). Правильно вимовляйте останній звук.

— Яке правило ми повинні знати?

— Придумайте слово, яке б мало три букви з цього рядка.

— Пропишіть слово БДЖОЛА.

— Придумайте речення про бджолу.

— Записуємо: *Бджоли живуть у вулику* (3 книги на с. 84).

— Розібрати за членами речення, визначити пари слів.

Д) Фонетичний аналіз слова

— Бджола жу-жу принесла багато цікавої і повчальної інформації. Бджоли — трудівниці, тож і ми попрацюємо.

Робота в парах: звуко-буквений аналіз слова БДЖОЛА.

(Один учень працює на дошці, повний аналіз, перевірка робіт на місцях.)

— А може хтось згадає скоромовки про бджіл?

Бджоли, бджоли, бджоленята, вилітайте погуляти.

Женя з бджільми не дружив —

завжди Женя бджіл дражнив.

Женю бджоли не жаліли —

та дражнила нажалили!

— Знай!

ФІЗПАУЗА

4. ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ**Творча робота над складанням зв'язного тексту**

за вправою 202 на с. 84.

Самостійно записати текст.

— Який заголовок можна придумати?

Край молодого садка — пасіка. На високих ніжках стоять рівними рядами будиночки — вулики. У них живуть бджоли.

— Підкресліть склади, що закінчуються на дзвінкий приголосний.

5. ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ**А) Диктант відгадок**

1. Розгадування загадок з підказками за посібником «Планета міркувань» на с. 85–87 (Загадки 10, 11, 21, 29).

Є шапка, та голови нема, є нога, та нема чере-вика. (Г...б)

Горбатий мішок на чотирьох стовпах стоїть. (В...д)

Тато без шапки, а діти — в шапках. (Д...б, ж...дь)

Упаде з неба — не розіб'ється,

Впаде у воду — розпливється. (С...г)

2. Усна робота над картками-відгадками: визначення дзвінких і глухих звуків.

Стоїть хлопчик під пеньком,

Накрив голову брильком. (Гриб)

У бабусі на городі

Дивина росте та й годі.

Круглобока, наче м'ячик,

Та чомусь вона не скаче. (Гарбуз)

В золотий клубочок

Сховався дубочок. (Жолудь)

Серед трав, кущів, калюж

Не плазує і не йде —

Та усіх кудись веде. (Стежка)

Б) Розвиток мовлення за вправою 203 на с. 84–85

— Прочитайте самостійно, подумайте, швидко чи повільно будете читати. Чому саме так?

Читаючи вголос, чітко вимовляйте звуки, позначені виділеними буквами.

В) Перевірка сприйняття прочитаного

— Як треба читати? Чому?

- Що це за гість завітав на пасіку? Як ви його впізнали?
- Записати слово *ВЕДМІДЬ*. Який ненаголошений в корені? Чи можна його перевірити? Правильно, це слово треба запам'ятати.
- Яку ілюстрацію можна намалювати до тексту?
- Яка відмінність між словами *іде* і *суне*, *їсть* і *ласує*?

Г) Вибіркове письмо за вправою 203

Виписати слова, близькі за значенням.
Наближається — *суне*, *валить* — *давить*.

Г) Робота в парах за посібником на с. 40–41

(Завдання 3, 5, 2, 6).

- Серед слів, що під рискою, вибери те, яке найточніше пояснює слово над рискою.

Хліб

Масло, батон, пекарня, ніж, обід, їжа

Ведмідь

Лев, звір, ліс, мед, зима, барліг

- Серед слів, що під рискою, вибери те, яке найбільше відповідає слову, що над рискою.

Велосипед

Свисток, фари, мотор, педаль, візок

Поїзд

Море, вагон, матрос, зустріч, бензин

- При перевірці роботи в парах слідкуємо за правильною вимовою слів.

6. ПОВТОРЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ

А) Вправа 204 — робота в парах

Перевірка: визначити дзвінки однією рискою, глухі — хвилькою.

Б) Вправа 205, вибіркове письмо

- Виразне читання загадки, відгадування (*Цвях*).
- Виписати виділені слова, навчитися читати правильно.
- Яке правило ви згадали, коли виконували вправу?

7. ПІДСУМОК УРОКУ, РЕФЛЕКСІЯ

- Чого ви навчились на уроці?
- Яке правило ми використовували?
- З життям якої комахи познайомились?
- А що цікавого ви дізнались про ведмедя?
- Що вам більше всього сподобалось?

8. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ

Повторити правило на с. 82.

- За бажанням скласти вдома 4 рядки вірша про бджолу і ведмедя.



Ольга Петрунко

Соціалізувальні ресурси і ризику агресивного медіасередовища

Як свідчить соціальна й культурно-історична практика, з появою нових засобів масового поширення інформації щоразу виникає занепокоєння з приводу можливих наслідків цього не лише для потенційних аудиторій, а й для суспільства загалом. Свого часу таке занепокоєння загострювалося у зв'язку з появою друкарського верстата з поширенням радіомовлення, а наприкінці другого тисячоліття воно актуалізувалося через масове поширення аудіовізуальних або екранних медіа (*screen-based media*). З огляду на це слід розглянути *соціалізувальні ресурси* цих медіа та *потенційні небезпеки (ризики)*, які вони становлять для людства і, зокрема, для соціалізації прийдешніх поколінь.

На межі ХХ–ХХІ ст. аудіовізуальні (екранні) медіа — телебачення (ефірне, кабельне, цифрове, супутникове), Інтернет, численні відеопристрої й CD-ROMи — незворотно потіснили кінематограф (історично перший носій екранної культури) і друковані ЗМІ і дістали левову пайку світового інформаційного простору. Створивши альтернативну (віртуальну) реальність й альтернативні комунікаційні мережі (соціальні мережі), вони ініціювали появу нових феноменів — «аудіовізуальні (екранні) образи» (*screen image*), «аудіовізуальні (екранні) мистецтва» (*screen arts*), «екранні розваги» (*screen entertainment*) та ін., стали носіями нових культур (інформаційної, художньої, рекреаційно-розважальної тощо), змінили приватне і соціальне життя людей.

Відтак «галактика Гуттенберга» (так М. Маклюен назвав часи панування друкованих носі-

Психологія

м. Київ, Україна
завідувач кафедри психології Київського
університету імені Бориса Грінченка,
доктор психологічних наук

їв інформації [6]) перетворилася на «галактику Маклюена» — середовище, в якому панують аудіовізуальні медіа або медіасередовище. У цьому середовищі читачі перетворилися на телеглядачів, а засобом зв'язку між державами, організаціями, соціальними групами і окремими людьми став Інтернет, де навіть газетні новини проживаються в режимі он-лайн.

Медіасередовище, ініційоване екранними медіа, має очевидні ознаки середовища нестабільного, емоційно- й стресогенного, агресивного. І це мимоволі підштовхує до висновку щодо деструктивного його потенціалу. Однак кваліфікація медіасередовища як середовища агресивного означає лише те, що воно є не апіорі, а лише потенційно деструктивним. Певною мірою воно аналогічне агресивним середовищам у хімії: для одних речовин чи елементів середовище, в яке вони занурені, є індиферентним, для других — таким, що очищує від бруду, для третіх — агресивним, руйнівним тощо.

Попри численні ризики, які воно містить, агресивне медіасередовище — це передусім атрактивна, самовпорядкувальна соціальна система, яка сутнісно являє собою єдність *соціуму* (самоорганізаційної соціальної метасистеми), *медіа* (створеної людьми за допомогою технічних засобів інформаційно-комунікаційної системи) і *медіааудиторії* (психосоціальної системи фільтрації, відбору й привласнення інформації та інших соціальних стимулів, утвореної множиною індивідуальних і колективних соціальних суб'єктів). Кожний з цих відносно

автономних елементів має специфічні ресурси і механізми функціонування, самовідновлення і потрібного захисту.

Перший рівень захисту — *історико-культурно-соціальний* — гарантується суспільством, власне, створеним ним *механізмом соціалізації*, який разом із соціалізувальним має й потужний захисний потенціал із збереження індивідів для соціуму. Другий рівень — *психосоціальний або особистісний* — гарантується системою під назвою «людина», яка наділена належними суб'єктивними інтуїціями, спеціальним геном спадкоємництва для відбору і привласнення «належного» (такого, що відкриває їй можливості для саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації) і гальмує відхилення «неналежного». Третій рівень — *інформаційно-комунікаційний* — це рівень захисту, закладений у самих *мас-медіа*, які, з одного боку, виступають як активний актор медіасуспільства, що формує індивідуальну, групову, соціетальну свідомість і впливає на їх динаміку, а з другого — є лише його елементом, інструментом, що виконує відведену медіасуспільством функцію нормування суспільного життя, обстоючи при цьому існуючий соціальний порядок і заповнені кимось норми й цінності, які можуть стати самоцінними лише в разі відсутності інших, кращих альтернатив.

Системний погляд на медіасередовище дає можливість відійти від ідеї щодо *презумпції винності медіа*, неперспективність якої визнається нині багатьма дослідниками інформаційних суспільств (Дж. Брайант, К. Мей, С. Томпсон та ін.) [2; 7]. Згідно з цим поглядом, агресія в медіасередовищі постає не лише як проблема, привнесена в це середовище медіа (що, відповідно, прирікає потерпати від неї), а й як проблема тих, хто в ньому перебуває. Тож на споживачів медіа, з одного боку, покладається відповідальність за захист і убезпечення себе і своїх дітей від потенційно деструктивного медіавпливу, а з другого — за ними залишається право впливати на це середовище і вдосконалювати його.

Разом із цим визнаються важливі соціальні функції екранних медіа масового призначення (мас-медіа) — *інформаційно-просвітницька* (формування банку ідей і думок, колективного запасу знання тощо), *інтеграційна* (формування спільного суспільного дискурсу, спільних інтересів, поглядів, цінностей, потреб та ін.), *нормувальна* (пропаганда і поширення культурно-естетичних і соціальних універсалій,

взривів, правил, зразків дій і поведінки, які гарантують включення у соціальне життя), *розважально-дозвілєва* (формування певного рекреаційного простору, санкціонованого даною культурою й притаманними їй морально-етичними нормами) та інші — які надають мас-медіа статусу *суспільного інституту*.

Одна з інституціональних функцій мас-медіа — *інтеграція* (точніше — *координація*) *суспільства*. За Пітером Бергером і Томасом Лукманом, мас-медіа забезпечують відповідність між значеннями і смислами учасників соціальної взаємодії, спільне розуміння ними реальності, причетність їх до спільного і доступного для них запасу соціального знання, з якого відтворюється спільна для більшості соціальна реальність [1]. Спільний дискурс, привласнений великою кількістю суб'єктів, набуває, за Юргеном Хабермасом, інтерпретаційної й комунікативної могутності, здобуває владу над його носіями, стає дискурсивно-смісловою основою для координації діяльності, узгодження інтересів і цілей на рівні суспільства [15]. В умовах спільності й одночасності ідей і переживань, за Габріелем Тардом, формується об'єднана єдиною оболонкою колективна свідомість, коли життя окремих індивідів спрямовується єдиною течією ідей і емоцій [12]. Цим пояснюється здатність мас-медіа культивувати належні форми і способи мислення і служити (чи то під гаслами демократії, чи то під гаслами авторитаризму) існуючим політичним режимам.

Медіа виступають агентом існуючого порядку, центральною складовою культурного процесу. Створені ними «концепти регулярного поширення» (образи, дискурси) слугують підтриманню, стабілізації та посиленню певних цінностей, переконань, моделей поведінки. Інформація, якої немає в каналах масової комунікації, практично не впливає на суспільний розвиток. І навпаки, тиражовані медіа повідомлення, які ініціювали широке обговорення і створили відповідний дискурс в суспільстві (навіть якщо це симулякри), можуть мати доленосне значення. Як зауважує в зв'язку з цим Абрахам Моль, мас-медіа фільтрують і контролюють культуру медіасуспільства [8]. Увага мас-медіа до певних проблем активує інтерес до них. Ці проблеми починають розглядатися як важливі і значимі для суспільства. До того ж вони постають перед аудиторіями так, як їх сформулювали медіа. Месиджі і образи, створені медіа, лягають в основу уявлень цільових

аудиторій про навколишній світ і таких феноменів, як картина світу, мораль, ідеологія тощо. Це фактично завжди саме так, якщо йдеться про явища й феномени, які відсутні в безпосередньому досвіді людей або наявний досвід обмежений, умоглядний.

До інституціональних функцій мас-медіа належить *функція унормування соціального життя* і, відповідно, *функція соціального контролю*, які реалізуються через інформування про діяльність значущих соціальних суб'єктів (органи влади й державного управління, економічні структури, громадські організації); критичну, в т.ч. моральну оцінку рішень і дій значущих подій суспільного життя; висвітлення ходу журналістських розслідувань чи діяльності спеціальних комісій (наприклад, з приводу резонансних кримінальних справ) та оприлюднення їх результатів тощо.

Як інструмент унормування і контролю мас-медіа здатні присвоювати й посилювати *престиж і статуси* (позиціонувати певну людину, її думки чи поведінку як гідні наслідування, демонструвати схвалення за дотримання певних соціальних і культурних норм і покарання за відхилення від них тощо), а також створювати міфи. Як універсальний, «надепохальний» феномен міфи, з одного боку, містять готові образи й уявлення про предмети і явища, готове ставлення до них, а з другого — є джерелом ідей для створення нових реальностей (кіно, рекламних роликів, сценаріїв виборчих кампаній тощо). Медіаміфи мають великий нормативний і переконувально-пропагандистський потенціал. Постійне впровадження міфів як певних «змістових модулів» дає результат: старі, традиційні міфологічні матриці поступово витісняються новими, роль яких залишається незмінною — вони формують суспільний дискурс, єдину для більшості картину світу, спільні цілі, що зрештою об'єднує націю [11].

Виступаючи в ролі альтернативного інституту соціалізації, медіа, маючи потужні важелі пропозиційного впливу, вноормовують включення дітей у соціальне життя. Численні пропозиції, продуковані й позиціоновані медіа, репрезентують соціальні стандарти, зокрема й зразки соціальних емоцій і почуттів, стандартів мислення і поведінки в соціумі, маркуючи їх як «належні» чи «неналежні», а отже, формують і трансформують культуру мовлення і, відповідно, культуру мислення медіааудиторій, населення країни, культуру суспільства в ці-

лому. Почасти саме з цим пов'язані апріорні небезпеки й ризики соціалізації в агресивному медіасередовищі, які можуть активуватися й виявлятися на всіх рівнях соціальної системи — *індивідному* (небезпеки мікрорівня, що виявляються як ефекти негативного впливу медіа на індивідуальну психіку і поведінку реципієнтів, особливо дітей) та *надіндивідному* (небезпеки соціального і соціетального рівнів, що виявляються як неуспішна соціалізація), а відтак вони здатні відхилити розвиток соціальної системи від її курсу, поставити під загрозу її існування.

Впливовість медіа посилюється надзвичайною їх здатністю втручатися у сферу емоцій, потреб, інтересів і мотивів людей, активувати негативні емоції й деструктивні психологічні стани (страх, провину, тривогу), дезінтегрувати процеси цілепокладання і смислоутворення, послабити вольовий потенціал людей і перетворити їх на об'єкт маніпуляцій. За цих умов навіть разовий вплив може розхитати ієрархію особистісних смислів і виявитися результативним для маніпуляторів свідомістю [5].

Найпотужніший і одночасно найуразливіший ресурс медіасередовища — людина, або, точніше сказати, «людський чинник», що являє сукупність умов, чинників, соціально-психологічних механізмів і т.ін., які разом репрезентують зміст і динаміку системи під такою ж назвою. Комфортний і стабільний стан цієї системи забезпечується дією когнітивних (свідомих або центральних) і психологічних (переважно неусвідомлених людиною або периферійних) механізмів захисту, які дублюють і посилюють один одного (і цим пояснюється їх висока надійність). Зруйнувати чи вивести з ладу цю захисну систему надзвичайно складно, тому що соціальний суб'єкт, не обтяжений деструктивним досвідом, завжди налаштований на самозахист (захист свого психологічного простору, особистої цілісності, ідентичності).

У зв'язку з цим цілком слушно видається думка про те, що інформаційний вплив є там, де індивід добровільно схиляється до думки джерела інформації (як більш впливового й інформованого) або до думки більшості («всі одразу помилятися не можуть»). Це корелює: 1) з концепцією конформності Леона Фестінгера, згідно з якою внутрішнє прийняття зазвичай відбувається тоді, коли в реципієнта впливу немає власної позиції або коли він свідомо відмовляється від своєї позиції на користь загальноприйнятої думки; 2) з концепцією

«спіралі мовчанки» Елізабет Ноель-Нойманн, за якою суспільство прагне ізолювати індивідів, не згодних з думкою більшості, внаслідок чого індивід постійно відчуває страх ізоляції, який спонукає його погодитися з думкою більшості.

Уся множина ризиків агресивного медіасередовища надходять від основних його суб'єктів, які одночасно становлять і його ресурси — *суспільства* (надіндивідної атрактивної соціальної метасистеми), *мас-медіа* (системи інформаційно-комунікаційного забезпечення, створеної людьми за допомогою технічних засобів) і *медіааудиторії* (системи відбору і привласнення соціальних стимулів, утвореної множиною індивідуальних і колективних соціальних суб'єктів). Тож говоритимемо про три їх групи:

1) соціальні ризики або ризики макрорівня, спричинені станом суспільства як соціальної метасистеми (низькою загальною і медійною культурою населення і суспільства загалом; браком соціальної відповідальності держави, її соціалізувальних інститутів і т.ін.);

2) інформаційно-комунікаційні або ризики мезорівня, пов'язані з соціально-психологічними функціями і діяльністю мас-медіа (з технологічними їх можливостями, а саме здатністю їх чинити системний (масштабний, регулярний, тривалий) вплив, а також з їх здатністю ініціювати множинний, суперечливий, полісемантичний, мозаїчний, турбулентний, афективний, гіперманіпулятивний, тривого- і стресогенний дискурс);

3) психологічні або ризики мікрорівня, пов'язані з діяльністю й психологічними особливостями агентів і реципієнтів медіавпливу (низький рівень медіакультури і відповідальності агентів та реципієнтів медіавпливу).

Особливу небезпеку становлять *соціальні ризики*, здатні створити об'єктивну загрозу *національній безпеці* так званих країн-донорів, тобто країн, що підлягають інформаційній інтервенції. В умовах поширення світових глобалізаційних процесів інформаційні простори різних держав взаємодіють, проникають один в інший, взаємоперетворюються. Зворотню стороною цього є небезпеки, пов'язані зі складностями державного контролю і впровадження цих власне самоорганізаційних процесів, від яких найбільше потерпають так звані слабкі держави. По-перше, ці держави мають значно менші технічні й технологічні можливості та ресурси порівняно з добре розвиненими. По-друге, їх державна інформаційна

політика, як правило, недосконала і належно не сформульована. По-третє, рівень загальної й інформаційної культури не тільки населення відповідних країн, а й соціуму загалом, надто низький. Відтак інформаційний їх простір майже не захищений від інформаційної інтервенції, поширення несанкціонованої, чужинної медіапродукції, виробленої технологічно потужнішими державами-агресорами, а вони самі і їх населення надміру уразливі до медіавпливу.

Інформаційна інтервенція спричинює вкрай небезпечні наслідки: обмежує державний суверенітет країн-донорів; узалежнює їх від світової, міжнародної ситуації; уніфікує їх культуру, тобто підводить її під нав'язані маніпуляторами стандарти; робить їх заручниками світових політичних, економічних, фінансових подій і криз (цін на енергоносії і пальне, екологічних проблем тощо); примушує до невігідної міжнародної співпраці; нав'язує неякісну, чужинну медіапродукцію (чужинні ідеї, стандарти, норми життя, медіанасильство, порнографію і т.ін.) [4]. У результаті з національного інформаційного простору витісняється своє, національне, те, що зміцнює націю, гарантує її національну ідентичність.

Особливу небезпеку становить те, що деструктивна інформація поширюється з мовчазної згоди або й за сприяння інституцій, які за визначенням мали б гарантувати інформаційно-психологічну і національну безпеку країни. За цієї ситуації держава і мас-медіа (як її інструмент) не виконують своєї консолідуючої суспільство функції, а відтак вони стають незацікавленими або й неспроможними контролювати медіаситуацію, втрачають значення демократичних інститутів і перетворюються, за висловом Георгія Грачова, на деструктивну силу, інформаційну зброю «груп інтересів», «театр бойових дій» [4]. Отже, медіасуспільство має потужний потенціал для реалізації технологій «промивання мозків» — систематичних активних втручань у свідомість людей з метою змінити їх уявлення, настанови, цінності і поведінку в бажаному для маніпулятора напрямі [5].

Інформаційно-комунікаційні ризики пов'язані передусім з *ініційованим мас-медіа дискурсом*, який характеризується: 1) *множинністю* (плюралізмом, полісемантичністю, полідискурсивністю); 2) *ненадійністю й нестабільністю* (динамізмом, фрагментарністю, мозаїчністю, суперечливістю, некомпліментарністю, турбулентністю і т.ін.); 3) *надмірною афективністю* (емоцій-, тривого- і стресогенністю, надміром

агресії і насильства); 4) *гіперманіпулятивністю* (здатністю чинити психологічний тиск на світоглядні настанови, цінності, емоційно-почуттєву сферу, настрої і самопочуття індивідуальних і колективних суб'єктів та деформувати їх).

Множинність змістів і смислів, з одного боку, засмічує медіасередовище, а з другого — створює умови для їх неузгодження на всіх рівнях соціальної системи, що, за теорією систем, не сприяє стабільності, а, сягнувши певної критичної межі, може стати причиною її руйнації [3]. Репрезентуючи множинні ціннісно-нормативні системи, медіатекст «розмиває» традиційні норми й цінності, розхитує їх ієрархію, сприяє «хаотизації» й послабленню ціннісно-нормативних систем, призводить до «карнавалізації» моралі [8; 14]. І якщо дорослі реципієнти зіставляють реальності, створені медіа, з тими, що існують у їхній свідомості, то діти (особливо на етапі первинної соціалізації, коли вони існують у природному для дітей «режимі засвоєння», «режимі успадкування (універсальї, досвіду і т.п.)», сприймають усе це безпосередньо, ні з чим не порівнюючи, оскільки в них відсутні належний соціальний досвід і належні зразки для зіставлення.

Умовами існування множинності є динамізм (високий ритм зміни образів, текстових фрагментів) і фрагментарність, а також тісно пов'язані з цим безсистемність, алогічність, незв'язність медіатекстів. Усе це створює ситуацію, яка сприймається як нестабільна, турбулентна, а отже, загрозлива, травмівна, стресова, шокова. Відчуття постійної загрози пов'язане не стільки з очевидними, безпосередніми і зрозумілими причинами (прямою загрозою життю, цінностям, переконанням і т.п.), скільки з неясним, неусвідомленим страхом, тривогою за власне життя, життя своїх близьких, своє майбутнє.

Велика кількість нової інформації, яка надходить дедалі швидше і в дедалі більших обсягах, змушує людей швидко переглядати й поновлювати каталоги знань, уявлень, образів, настанов, цінностей тощо, аби не втратити компетентність і залишатися дієздатними в умовах постійної конкуренції. Прискорене опрацювання медіамеседжів (медіаобразів) зумовлює *нестійкість і тимчасовість ментальних структур свідомості*, зокрема, соціальних уявлень. В умовах тривалої нестабільності й невизначеності настановленеві та нормативно-ціннісні системи найчастіше не витримують випробовування на «належність»,

а разом із цим урізноманітнюються й поширюються соціально-психологічні залежності, в т.ч. від інформації: нині вважається доведеним, що в умовах нестабільності рівень когнітивного й афективного включення в медіакомунікацію істотно зростає [2; 11].

Здатність медіа активувати потрібні, з погляду агентів медіавпливу, емоції й почуття та маніпулювати ними спричинює так звані *ризики надмірної афективності*. Емоціогенний вплив на дорослі і дитячі аудиторії має неоднакові наслідки, але в усіх випадках це вплив, який обминає фільтри свідомості і впливає на підсвідомість. Цей вплив, як правило, є професійним, а тому досить глибоким. Дорослі люди або взагалі не рефлектують його, або інтуїтивно відчують, що з ними щось відбувається попри їх бажання і волю. Тривале перебування в нестабільних, перехідних умовах (в умовах турбулентності) виснажує адаптаційні ресурси окремих індивідів і послаблює індивідуальний захист й адаптаційний потенціал суспільства. І що триваліший період нестабільності і кризи, то більше ресурсів (матеріальних і духовних) витрачають суб'єкти і соціум для самозахисту і самовідтворення. Це породжує в них страх, тривогу, фрустрацію тощо і найчастіше змушує уникати джерела дискомфорту. Натомість у дітей, особливо дошкільного і молодшого шкільного віку, активуються емоції й реакції іншої модальності (цікавість, задоволення, ейфорія), які становлять психофізіологічну основу медіазалежності. По-друге, у дітей цього віку ще не сформовані когнітивні фільтри свідомості, і це дає змогу програмувати їх свідомість. По-третє, у них належно не сформовані механізми вольової й емоційної саморегуляції, тож їх психіка дуже сензитивна, а їх поведінка — імпульсивна й реактивна, і експериментування з ними виснажує емоційно-чуттєву сферу дитини.

Стресогенний медіадискурс, який містить велику кількість медіаагресорів, здатний виходити за межі екранів, проникати в соціальне середовище життя й діяльності дорослих і дітей. Медіа легалізують агресію вже тим, що вводять її у суспільний дискурс, а відтак створюють умови для формування агресивно-депресивного типу свідомості, для якого характерні агресивно-песимістичні настанови, хибні стереотипізовані уявлення про низьку вартість життя, владу фізичної сили над інтелектом, пріоритет матеріального над духовним, доцільність насильства в ім'я справедливості і т.ін., і саме він визначає якість життя дорослих

і дітей, які зростають у медіасупільствах. Аби протидіяти цьому у більшості розвинутих країн світу ухвалено спеціальні законодавчі акти, які регламентують інформацію, що пропагує насильство і жорстокість та передбачають покарання за тиражування й поширення текстів, де «смакується» насильство, демонструються не лише дії й емоції насильника, а й приниження і страждання, тобто позиціонуються доцільність і самоцінність насильства або формується гедоністична настанова на задоволення від його споглядання. Однак, таке формулювання дає змогу обходити норми закону вже тому, що майже завжди можна довести, що той чи той текст (фільм) не пропагує насильства, що останнє там не смакується, страх не нагнітається і т.д., а отже, фільм «придатний до перегляду» і «не містить складу злочину».

Наступна група психологічних ризиків спричинена браком відповідальності людей за свою діяльність у медіасередовищі. Ці ризики надходять від: 1) агентів медіавпливу — активну меншість, яка формулює і реалізує його цілі і завдання; 2) реципієнтів впливу — більшість, яка виступає активним чи пасивним його об'єктом (активний реципієнт є об'єктом впливу лише в тому сенсі, що вплив спрямований саме на нього).

Реципієнти впливу, назагал маючи низький рівень медіакультури і значно менші порівняно з агентами впливу соціально-економічні захисти, наражаються на небезпеку маніпулювання їхньою свідомістю, а їхні діти потерпають, по-перше, від того, що й доросле соціалізувальне оточення, а по-друге — від того, що опиняються сам на сам із цими небезпеками.

Агенти впливу (це переважно суспільна еліта), використовуючи мас-медіа як інструмент створення агресивного медіасередовища, не можуть не розуміти, що й їхні діти також житимуть у цьому середовищі і потерпатимуть від нього. Та на відміну від простої більшості, вони впевнені у власній спроможності захистити своїх дітей від «поганих» медіа (матеріальним статком, соціальними гарантіями, гарною освітою тощо). І дійсно, занурення у світ, створений медіа, вибір на користь сурогатного життя у віртуальній реальності замість життя реального, є приреченням бідних у найширшому розумінні цього слова — матеріально і соціально незахищених, бідних на знання й емоції, бідних духовно й культурно, бідних на увагу до своїх дітей.

Брак соціальної відповідальності агентів медіавпливу (що відбивається на якості медіа-

продукту і особливостях донесення його до цільових аудиторій) та низький рівень медіакультури реципієнтів впливу (що передусім виявляється у нерозбірливості й надмірі його споживання) створюють умови, за яких дорослі і діти споживають однакову, передусім адресовану дорослим, медіапродукцію. Причому діти починають споживати її надміру рано, коли вони не готові до цього ані психологічно, ані компетентісно. Переважна більшість адресованої дорослим медіапродукції має для дітей надмірну когнітивну складність, а отже, вони не розуміють її змісту і вкладеного туди авторського задуму. Крім того, вона надто строгою для дитячої психіки, оскільки містить надмір агресії, насильства, еротики й іншої неприродної для дітей (особливо дошкільного і молодшого шкільного віку) інформації. Ігнорування тих ризиків, які ця ситуація містить для дітей, свідчить, по-перше, про низький рівень загальної і медійної культури не лише дорослої спільноти, а й суспільства в цілому, а по-друге — про безвідповідальність і байдужість дорослих до власних та інших дітей, які зростають поряд. Не випадково теоретик інформаційного суспільства Елвін Тоффлер означив його як «культуру, вільну від дітей» [13].

Низький рівень інформаційної культури дорослих і, відповідно, їх дітей виявляється передусім у надмірі часу, що витрачається дітьми на споживання медіа. Наслідками надмірного споживання найчастіше є: 1) *інформаційне перевантаження* (як специфічний перцептивно-когнітивний розлад, що характеризується інформаційною нерозбірливістю, безсистемним і некритичним споживанням інформації і т.ін.; 2) *патологічна залежність від медіа*, деструктивні наслідки якої вимірюються кількістю часу, проведеного у сфері медіавпливу (понад дві години на добу), та соціально-психологічними втратами, від яких потерпає залежний реципієнт. Набувши членства у деструктивних групах, діти «випадають» із системи нормативних соціальних зв'язків — *горизонтальних*, які реалізуються у системі «дитина-дитина», і *вертикальних* (зв'язків з дорослим соціалізувальним оточенням).

Важливою і потенційно проблемною особливістю медіавпливу (з огляду на соціалізацію) є відстрочення його ефектів і наслідків. Спричинені ним зміни віддалені, «відчужені» від джерела цих змін, розділені з ним не лише часом, а й міжпоколінними відстанями, тобто це феномени соціальної післядії. Накопичення «медіа-

токсинів» відбувається непомітно і поступово, а коли небажані зміни стають очевидними, вони досить важко піддаються корекційному впливу з боку соціалізувального оточення.

Імовірність перетворення потенційних ризиків дорослішання в агресивному медіа-середовищі на реальні небезпеки є особливо високою для дітей і підлітків, які мають дефекти первинної соціалізації, особливо якщо це резонує з: 1) *активацією медіа як агента й інституту соціалізації і разом з цим послабленням (кризою) традиційних її інститутів*, внаслідок чого не формуються належні емоційні зв'язки, стосунки прив'язаності й довіри із соціалізувальним оточенням, викривляються форми соціального контролю та послаблюється його дія і зрештою відбувається викривлення сценарію успішної соціалізації на перших її етапах; 2) *неправильним (тобто таким, що розпочинається з раннього віку, надміру тривалим і неконтрольованим соціалізувальним оточенням) споживання медіа дітьми*, особливо якщо це резонує з медійною некомпетентністю соціалізувального оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер П., Лукман Т., *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Пер. с англ., Москва 1995, 323 с.
2. Брайант Д., Томпсон С., *Основы воздействия СМИ*. Пер. с англ., Москва 2004, 432 с.
3. Василькова В., *Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации*, Санкт-Петербург 1999, 480 с.
4. Грачев Г., *Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита*, Москва 2003, 304 с.
5. Кара-Мурза С., *Манипуляция сознанием*, Москва 2000, 448 с.
6. Маклюэн М., *Понимание Медиа: Внешние расширения человека*, Москва 2003, 464 с.
7. Мей К., *Інформаційне суспільство. Скептичний погляд*. Пер. з англ., Київ 2004, 220 с.
8. Моль А., *Социодинамика культуры*, Москва 1973, 408 с.
9. Науменко Т., *Массовая коммуникация: теоретико-методологический анализ*, Москва 2003, 252 с.
10. Пацлаф Р., *Застывший взгляд: Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей*, Москва 2003, 224 с.
11. Почепцов Г., *Информационные войны*, Москва–Київ 2000, 576 с.
12. Тард Г., *Социальная логика*. Пер. с фр., Санкт-Петербург 1996, 554 с.
13. Тоффлер Е., *Третья хвиля*, Київ 2000, 480 с.
14. Фролов П., *Стан і тенденції розвитку суспільної моралі в інформаційному суспільстві*, «Соціальна психологія». Спеціальний випуск 2007, с. 37–43.
15. Хабермас Ю., *Структурні перетворення у сфері відкритості: дослідження категорії громадянське суспільство*. Пер. з нім., Львів 2000, 320 с.



Таїсія Ткачук

м. Київ, Україна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Київського університету імені Бориса Грінченка

Копінг та когнітивні копінг-ресурси

Постановка проблеми. При стресі зазвичай страждають всі сторони інтелектуальної діяльності, у тому числі такі базові властивості інтелекту, як пам'ять і увага. Порушення показників уваги у першу чергу обумовлено тим, що у корі великих півкуль людини формується стресорна домінанта, навколо якої формуються всі думки і переживання. При цьому концентрація довільної уваги на інших об'єктах ускладнена і відмічається підвищене відволікання.

Дещо менше страждає функція пам'яті. Проте постійна завантаженість свідомості обговоренням причин стресу і пошуком виходу з нього знижує обсяг оперативної пам'яті, а змінений при стресі гормональний фон вносить порушення у процес відтворення необхідної інформації.

Варто також зазначити можливе порушення нормальної взаємодії півкуль мозку за умови сильного емоційного стресу в бік більшого домінування правої, «емоційної» півкулі і зменшення впливу лівої, «логічної» половини кори великих півкуль на свідомість людини. Всі вищезазначені процеси є не лише наслідком розвитку психологічного стресу, але і чинять перешкоди його успішному і своєчасному розв'язанню, оскільки зниження мислительного потенціалу ускладнює пошуки виходу із стресової ситуації.

Мета даної роботи полягала у розробці тренінгових вправ для розвитку когнітивних копінг-ресурсів як засобів подолання стресу.

Виклад основного матеріалу. Інтелектуальні зміни, які мають місце під час стресів, показані на рис. 4.1.

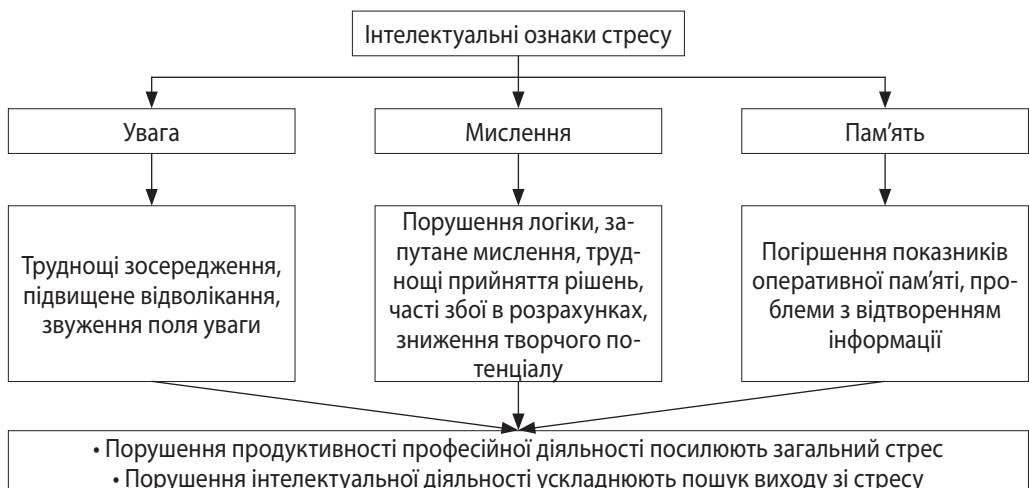


Рис. 4.1. Інтелектуальні зміни, які виникають під впливом стресу

Для ефективного подолання стресу необхідні такі методи тренувань, які б розвивали гостроту мислення, підказували б, як використати попередній досвід для успішних дій, формували спроможність переключення з однієї установки на іншу, до прогнозування і попередження. Розглянувши психічні функції, які сприяють ефективній копінг-поведінці, можна зазначити, що для її вдосконалення потрібно збільшити обсяг і перерозподіл уваги і підготувати людину до того, щоб в складних життєвих ситуаціях вона сприймала не всі індикатори, а лише необхідні.

Все вищевикладене дає підстави стверджувати факт важливості розвитку когнітивних копінг-ресурсів пам'яті та уваги у процесі подолання стресу та когнітивної його оцінки. З огляду на це у нижчевикладених заняттях пропонуються вправи на розвиток зазначених психологічних феноменів.

Заняття 1. Навички та стратегії подолання життєвих проблем та подій. Розвиток когнітивних копінг-ресурсів

Мета: отримання уявлення про життєві навички, події і проблеми. 2. Практичне відпрацювання навичок подолання труднощів.

На початку заняття учасникам повідомляється про те, що таке життєві навички, як вони впливають на життя людини, її вміння розв'язувати проблеми та долати труднощі. Перераховуються основні шляхи подолання стресових ситуацій: або людина робить спробу змінити своє сприйняття ситуації, або робить спробу змінити ситуацію, яка породила її, або робить спробу впоратися із стресом, який ця проблема породжує.

1. Дискусія на тему про те, як кожен з учасників долає складні життєві труднощі. Учасників просять пригадати основні проблеми, які виникали у них протягом шести місяців і про те, як вони поводити себе у цих ситуаціях.

2. Рольові ігри, в яких учасникам пропонуються продемонструвати той чи інший тип копінг-поведінки. Паралельно проводиться запис рольових ігор на магнітофон або відеокасету для полегшення обговорення та отримання зворотного зв'язку.

3. Обговорення на цих прикладах основних стратегій копінг-поведінки людини (розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки, уникання). Дискусія учасників: «Які, на ваш погляд, стратегії є більш ефективними, а які — менш?».

4. Учасникам пропонується написати у «робочому листку» ще по 1–2 приклади подолання стресових ситуацій, після чого визначалися провідні копінг-стратегії у цих прикладах.

5. Кожен учасник повинен назвати 1–2 стресові події, які він колись переживав, та визначити значення цих подій (по черзі), використовуючи процес первинної, вторинної оцінки та переоцінки.

6. Вправа «Повітряне звернення»

Мета: тренування візуальної уваги.

Інструкція: тренер об'єднує учасників у дві підгрупи. Кожній підгрупі дається по дві картки, в яких написані різноманітні речення з однаковою кількістю слів у кожному. Наприклад: «Все добре», «О сьомій вечора», «Бережись, небезпека», «Пістолет у руці» тощо.

Завдання учасників полягає в тому, щоб якнайкраще сконцентрувати свою увагу та швидко прочитати речення, написане у повітрі представником іншої команди. Тренер фіксує час, який знадобився членам підгрупи, щоб прочитати запропоноване речення.

7. Вправа «Хаос»

Мета: тренування вміння концентрувати увагу в екстремальних і складних обставинах.

Інструкція: усім учасникам по черзі пропонується зайняти місце спостерігача, місця якого — спробувати охопити своєю увагою якомога більше об'єктів. Об'єктами ж є всі інші учасники, які у цей час в довільному хаотичному порядку (разом) зображують різноманітні слідчі дії. Після спостереження за «хаосом» протягом 30 секунд кожний спостерігач за командою тренера: «Стоп!» — починає відтворювати картину «хаосу», описуючи по черзі дії всіх тих, кого він запам'ятав. Кількість таких учасників «хаосу» — визначає рівень вміння утримувати свою увагу на декількох об'єктах одночасно.

8. Вправа «Важлива деталь»

Мета: перевірка особистої уваги, тренування можливості концентрації її у необхідний момент.

Інструкція: усі учасники об'єднуються у дві підгрупи. Тренер пояснює, що членам команди необхідно по черзі щось змінювати у своєму зовнішньому вигляді, а також свої дії, місце розташування предметів та своє власне тощо. У той час перед іншою підгрупою ставиться завдання — встановити, які саме й у кого відбулися зміни. Вправа триває стільки, скільки буде цікаво учасникам.

Вправу завершує обговорення членами групи своїх особистих вражень від вправи.

Заняття 2. Активізація та розвиток когнітивних копінг-ресурсів

Мета: тренування уваги та навичок ефективного засвоєння інформації.

На початку заняття учасникам повідомляється про ті переваги, які з'являються за умови ефективного засвоєння ними навичок активізації пам'яті та уваги, акцентується на важливості гарно розвинених даних процесів в особистому житті та професійній діяльності. Крім цього, наголошується на тому, яку роль відіграють асоціації у процесі запам'ятовування, як можна їх використати для запам'ятовування інформації. Наводяться відповідні приклади.

1. Діагностування пам'яті та уваги учасників, яке дозволить їм визначити свій провідний тип пам'яті, а також ефективність пам'яті в цілому. Це мотивує учасників до вдосконалення своєї пам'яті і до більш активної роботи на даній сесії.

2. Гра «Генерація альтернатив», результатом якої повинен стати список факторів, які ефективно впливають на запам'ятовування, збереження та наступне відтворення інформації.

3. Виконання ряду вправ: а) на розвиток стійкості та концентрації уваги; б) на збільшення обсягу уваги; в) на розвиток розподілу уваги; г) на розвиток переключення уваги. Використовуються такі вправи, які учасники могли б використовувати самостійно після сесій.

4. Учасникам тренінгу пропонується послідовно запам'ятати ряд таблиць із зображенням схематичних малюнків, використовуючи при цьому: а) зорові образи; б) звукові образи; в) тактильні образи; г) рухові образи; д) нюхові образи; е) запам'ятати таблицю, використовуючи перераховані образи одночасно (Інструкція: «Насамперед подумайте, на що схожі ці схематичні зображення. Одне і те саме схематичне зображення може мати найрізноманітніші предмети і явища. «Оживіть картинку, поєднайте у своїй уяві»). У кінці проводиться обговорення.

5. Учасникам пропонується виконати ряд вправ на утворення асоціацій: а) об'єднати два предмети в одній чіткій картині; б) за 5 хвилин знайти 20 подібних властивостей 2-х запропонованих предметів (вони можуть мати загальну забарвленість, зустрічаються лише літом і т.д.); в) спробувати методом образних асоціацій запам'ятати список, який містить ряд слів.

6. Гра «Генерація альтернатив» проводиться з метою виявлення ситуацій, які знижують продуктивність довільної уваги. Підкреслюється, що при виконанні важливої діяльності у таких ситуаціях варто бути особливо уважним.

7. Учасникам тренінгу пропонується навести приклади зі свого життєвого досвіду, коли які-небудь ситуації істотно знижували продуктивність їх уваги та пам'яті.

8. Вправа «Фокусування»

Мета: навчитися фокусувати увагу на заданих об'єктах.

Інструкція тренера: учасники зручно розташовуються в кріслах з чистим аркушем паперу та ручкою в руках. За командою ведучого «Предмети на літеру „С” учасники зосереджують увагу на вказаних об'єктах і протягом 30-ти секунд записують їх. За таким же принципом гра продовжується й далі, так за командою: «Рука!» — учасникам необхідно записати предмети, які можна взяти у руки. Лунають команди: «М'яка річ!», «З гладкою поверхнею», «Менша, ніж книга». Команди подаються з інтервалом у 30 секунд. Після закінчення гри, кожний учасник кількісного порівняльного аналізу визначає можливість фокусувати свою увагу на заданих об'єктах.

Поради для тренера: якщо після закінчення гри спонтанно не розпочинається обговорення, то варто розпитати учасників про те, чи справився кожен з них із завданням, яким чином і з якими труднощами він зіштовхнувся при цьому.



Світлана Кравченко

Українська література на сторінках польських часописів міжвоєння

Пожвавлення польсько-українського діалогу на сторінках польської періодики, яке спостерігається в міжвоєнну добу, мало суспільно-політичні передумови. Це наслідки Ризької угоди — входження західноукраїнських земель до складу Польщі, наслідки політичного союзу Петлюри і Пілсудського, в результаті якого численні табори інтернованих українських вояків зосередились на території Польщі і вели свою культурну діяльність, і, нарешті, міжнародна стратегія Юзефа Пілсудського щодо сусідніх держав, окупованих Росією, зокрема України, яка передбачала різноманітну діяльність на підтримку її незалежницьких прагнень.

Тому тема України, і власне української літератури активно присутня у польській пресі 20–30-х років ХХ ст. Перші публікації такого змісту з'явилися ще у 1918–1920-х рр. Часопис „Maski”, що виходив із підзаголовком «Література, Мистецтво і Сатира» у Кракові, в 1918 р. надрукував поезії Богдана Лепкого та Сидора Твердохліба в перекладах Владислава Оркана. У 1921 та 1922 рр. тижневик „Głos Wołyński” опублікував поезії Михайла Яцківа та С. Твердохліба в перекладах Єжи Погоновського. У 1922 р. „Skamander” опублікував рецензії на поетичні збірки Павла Тичини *Сонячні кларнети*, *Плуг*, *Замість сонетів і октав*, а в 1923 — на альманах поезій Маланюка, Селегія та Осики *Озимина*, що вийшов у таборі в Каліші. До української тематики часто звертався провідний літературний тижневик „Wiadomości Literackie” впродовж усієї міжвоєнної доби.

Історія

м. Луцьк, Україна

Польсько-український літературний дискурс представлений різноманітними формами: переклади української поезії та фрагменти (зрідка повністю) прозових творів українських митців; огляди історичних етапів українського літературного процесу та провідних тенденцій і явищ; літературні портрети; рецензії на нові книжкові та періодичні видання; замітки та повідомлення про події літературного життя; некрологи, огляди репертуару української періодики та книжкових видань.

У міжвоєнний період існувало ряд часописів, які у своїх програмних засадах ставили завдання висвітлювати українське літературне життя. Це „Biuletyn Polsko-Ukraiński”, який виходив у Варшаві в 1932–1938 рр. за підтримки Польско-українського товариства та представників польського прометейського руху. Крім цього видання, існували часописи, що зосереджували свою увагу на літературі слов'янських народів, втім і на українській. Це літературний місячник „Kamena”. А також функціонували часописи, які висвітлювали літературне й культурне життя найближчих сусідів Польщі — щоквартальник „Wschód”, місячник „Zet” та ін. У 30-і роки український літературний дискурс на сторінках польської періодики стає набагато потужнішим. До вище названих видань приєднуються своїми принагідними публікаціями „Głos Literacki” (1928–1930), „Wigo” (1933), „Kurier Literacko-Naukowy” (1928–1939), „Ateneum” (1938–1939), „Balticoslavica” (1933–1938), „Marchoń” (1934–1938), „Nowa Książka” (1934–1939), „Bunt Młodych” (1931–1937), „Epoka” (1938),

„Czarno na białem” (1938–1939), „Problemy Europy Wschodniej” (1939) та б. ін.

З-поміж тогочасних українських письменників, які користувалися особливою пошаною та успіхом у польських читачів, можна назвати Богдана Лепкого, Євгена Маланюка, Уласа Самчука, Василя Стефаника. Про творчість Б. Лепкого, публікацію роману *Мотря* та його польські переклади, про наукову діяльність письменника писали „Ateneum” (1938, № 4–5), „Balticoslavica” (1933, 1936), „Kurier Literacko-Naukowy” (1937, № 57), „Pion” (1938, № 26), „Wiadomości Literackie” (1933, № 10, 1937, № 35), „Wołyń” (1938, № 11) та ін. На смерть В. Стефаника відгукнулися „Marchoń” (1937, № 4), „Nowa Książka” (1937, № 1), „Prosto z mostu” (1937, № 1). Високо цінували у міжвоєнній Польщі творчість тоді ще молодого У. Самчука. Його роман *Волинь* був відразу перекладений польською мовою. Рецензії та відгуки на появу епопеї опублікували „Nowa Książka” (1938, № 9), „Nowe Czasy” (1935, № 5), „Wiadomości Literackie” (1938, № 25), „Wołyń” (1938, № 30) та ін. видання.

„Biuletyn Polsko-Ukraiński” з-поміж усіх польських періодичних видань 20–30-х рр. висвітлював українську літературу найповніше і найглибше. Його публікації дотепер залишаються потужним джерелом інформації не тільки для польського, але й для українського читача. Діяльність колективу редакції є прикладом активної співпраці інтелектуальної еліти обох націй у культурній сфері. В центрі уваги редакції були художні переклади, які постійно друкувалися на сторінках видання. Найбільше Тарас Шевченко, Євген Маланюк, Олег Ольжич, Павло Тичина та ін. Постійними були поетичні рубрики «З української літератури», «З української народної лірики», «З української поезії». Зрідка друкували і польські поезії, тематично пов'язані з Україною, — Северина Гощинського (1933, № 17), Юзефа-Богдана Залеського (1933, № 15, 26), Антонія Сиви (1934, № 10 (45)), Юзефа Лободовського (1937, № 40) та ін. авторів.

За весь період існування часопису з прози були опубліковані фрагменти щоденника та уривок із повісті *Художник* Т. Шевченка (1935, № 8 (95)), новела В. Стефаника *Сини* (1936, с. 529), два фрагменти із повісті Бориса Антоненка-Давидовича *Смерть* (1932/1933, № 3 (5), 1936) та гумореска Остапа Вишні (1934, № 28 (63)). Можливо підбір текстів для перекладу залежав і від наявності оригіналів, тому часто діяв фактор випадковості.

Велике значення для зображення цілісної картини літературного процесу мали оглядові та аналітичні публікації, в яких висвітлювалися різні історичні етапи, починаючи від зародження в часи Київської Русі і закінчуючи провідними тенденціями міжвоєнної: *Українська література наймолодших* Роберта Юнга (1933, № 30), *Шляхи сучасної української літератури* Роберта Юнга-Жаховського (1934, № 3 (38)), *Про українську літературу для дітей* Українця (1934, № 20 (55)), *Жінки в українській літературі* Р. Жаховського (1934, № 26–27 (61–62)), *Молода українська поезія* Юзефа Лободовського (1938, № 25) та ін.

Розлогі філологічні статті присвячувалися знаним постатям українського письменства (*Григорій Сковорода*, 1933, № 32; *Яків Щоголів*, 1934, № 5 (40); *Максим Рильський*, 1934, № 15; *Творчість Лесі Українки*, 1938, № 32; *Микола Хвильовий*, 1933, № 8; інтертекстуальності доробку Т. Шевченка (*Шевченко і поляки*, 1934, № 10), *Поезія Івана Франка*, 1934, № 19 та ін.). Авторами таких студій були польські публіцисти і представники української інтелігенції — Ю. Лободовський, З. Мазур, Р. Юнг-Жаховський, П. Зайцев, Е. Карк (Є. Маланюк), Костантин Симонолевич молодший та ін.

Цікаві своїми художніми пошуками переклади поезій Є. Маланюка, виконані Ю. Лободовським. В інтерпретації *Напису на книзі віршів* зберігаються ключові елементи авторської думки — «імператор строф», «збурений Батурин», «смертники», «дифірамб дійсності», обігрується символіка «стилета і стилоса». Проте лаконічне і емке означення «залізних» («імператор строф») передається дещо розмитим „strof imperator, co jak grom”. Семантичний потенціал порівняння „co jak grom”, застосованого замість означення «залізних», набагато вужчий. Перекладачеві вдається відтворити ямбічний ритм оригіналу, передати чуттєву і смислово напруженість.

У перекладі вірша *13 листопада 1920 року* Ю. Лободовський чорними й кривавими фарбами та емоційно забарвленою лексикою намагається передати картину руїни, яку малює поет в оригіналі. Постає традиційний для Маланюка хронотоп степу із численними історичними алюзіями — „jęczał step”, „echo zarogoskiej «Sławy»”, „hordy ze wschodu”, „ostrych czapek tatarskich”, „z błękitnego Donu” і т. д. Зберігаються і ключові змістові лексеми завершальної частини поезії — „chaos”, „apokalipsa”, „piekło”. Нерівномірна ритмомелодика оригіналу, в якій основу складає стопа анапесту з частими відхиленнями,

у перекладі більш чітка — анапест майже без порушень ритму (відступ в останній строфі).

Досконалим можна вважати і переклад фрагментів вірша Є. Маланюка *Прозріння*. Лободовському вдається передати всю історіософську глибину оригіналу, вибудовану на історичній аналогії з Елладою та Римом, нищівний викривальний пафос, спрямований на адресу завойовника — Росії, через біблійні ремінісценції утвердити оптимізм майбутнього відродження після Божого суду. Зберігається чіткий ямбічний ритм. У своїй поезії Маланюк жодним словом не згадує Україну, однак глибокий підтекст ні в кого не викликає сумніву, що авторові йдеться про його рідну землю. У перекладі Лободовський вживає єдиний раз присвійний займенник «моя» („scytujskiej mej Hellady”), якого немає в оригіналі, очевидно, щоб підкреслити прихований національний контекст вірша.

Євген Маланюк поряд із Т. Шевченком за кількістю друкованих поезій був найпопулярнішим українським поетом у міжвоєнній Польщі. У місячнику „Kamena” були опубліковані поезії Є. Маланюка у перекладі відомого майстра поетичного перекладу Казимежа Анджєя Яворського. Це *Візія, Вечір, Закінчуючи, Під Новий рік*. Перекладач досить вдало передає стан самотності та упокорення в поезії *Вечір*, думки про плинність людського земного тривання в поезіях *Закінчуючи* та *Під Новий рік*. Інтерпретатор надзвичайно точно відтворює усі художні елементи тексту та їх гармонійну цілість, зберігає історичні та міфологічні алюзії, ритміку, мелодіку, рими та строфіку.

Елегійну тональність та сумні ліричні рефлексії, нав'язані польською столицею, у вірші *Біля пам'ятника Міцкевичу* досконало передав у польському перекладі Юліан Тувім, який був надрукований у 1933 р. в тижневику „Wiadomości Literackie” під назвою *Варшава*.

Із українських поетів 20–30-х років творчість Є. Маланюка була представлена польському читачеві найширше очевидно з багатьох причин. Насамперед його поетичні збірки виходили за межами Радянського Союзу і були доступні повною мірою, тоді як твори українських митців з того боку Збруча, як і будь-яка інша інформація, важко пробивалися через залізну завісу кордону. Євген Маланюк в 30-і роки жив у Варшаві, співпрацював із багатьма польськими часописами, мав особисті контакти із польськими письменниками та журналістами, мав авторитет серед польської інтелігенції та

української еміграції. Його погляди були близькими до ідей польського прометейського руху. Перекладачами були представлені польським читачам поезії Маланюка, які розкривали його і як борця, і як лірика, і як мислителя.

З-поміж поетів української еміграції увагою польських перекладачів та періодичних видань наділена також поезія О. Ольжича. У «Бюлетені» були надруковані його вірші *Долини падають, Заходить сонце, Монастир, Ганнібал в Італії, Дванадцять літ кривавилась земля..., На трьох горбах під знаками орла..., Новобранець, Скільки сонця ллється..., Пророк, Акваріум, Змій* у перекладах Юзефа Чеховича, К.Б., Чеслава Ястшембця-Козловського, Ю. Лободовського. У місячнику „Kamena” опубліковані поезії *І вірити, і прагнуть..., Поворот, Присвята, Скільки сонця...* в перекладах К.А. Яворського та Ю. Чеховича, у тижневику „Piop” вірш *Полісся* та у двотижневику „Zet” — *Новобранець, Напинайте рогожі вітрил, Риплять і квілять, Приходили, Візія, Присвята* у перекладах Ю. Чеховича.

Євген Маланюк як журналіст, публіцист та літературний критик постійно присутній на шпальтах польських періодичних видань міжвоєнного періоду. На сторінках «Бюлетеня» він друкувався з 1932 р., найчастіше під криптонімами Е.К., Е.М., М.М., J.S., S., псевдонімами Е. Kark у публікаціях на літературну тематику, J. Stojan — на історико-культурні теми¹. У своїх роздумах про українських та польських письменників Є. Маланюк часто торкався проблеми стереотипів та міфологізму масової свідомості. Йому належать статті та нариси *Українська поезія останньої доби* („Wiadomości Literackie” 1933, № 4), *Таємниця Гоголя* („Wschód” 1934, № 2–4), *На літературні теми* („Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1932–1933, № 2), *Титан праці* („Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1933, № 9), *Микола Хвильовий* („Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1933, № 8); *Брошура про М. Хвильового* („Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1933, № 26) та ін. Про поезію Є. Маланюка у бюлетені К. Симонолевич надрукував виступ під назвою *Є. Маланюк, поет-лицар* (1932–1933, № 3).

З митців радянської України найбільше захоплення польських перекладачів та критиків викликала рання творчість П. Тичини. На сторінках журналу „Kamena” вона представлена віршем *Як упав же він з коня* (1933/1934, № 7) та поезіями філософського характеру: циклом *Сотворіння світу* (1935, № 4) і першою частиною *Плачу Ярославни* (1938, № 9) в інтерпретації К.А. Яворського, який уже в 30-і роки

XX ст. вважався неперевершеним майстром художнього перекладу.

Цикл *Сотворіння світу* був написаний 1918 р. та увійшов до збірки *Плуг*. Фактично це триптих, перша частина якого відтворює доісторичний, давньо-міфологічний пласт людського буття. Друга частина також сягає старозавітних міфів, хоча змальовує фактично початковий етап власне історії людства. У третій частині в доволі узагальнених образах постає сьогодення, назване поетом очевидно не випадково «днем передостаннім» („dzień przedostatni”). Надзвичайно точно відтворена перекладачем як строфічна будова, ритміка й інтонація, так і думка, філософський дух поезії². Особливо — змістова неоднозначність третьої частини циклу, в якій змальована світова революція, проте названа «днем передостаннім». Означення стосується всіх учасників описаних подій і певним чином відбиває ставлення автора до них.

*Візьмім, візьмім на гострі леза!
Всім краям —
Марсельєза!
День передостанній*³.

*Na ostrzu pik wawrzynu wianki!
przez wszystkie świat —
Marsyljanka!
Dzień przedostatni*⁴.

Хвилеподібність поетичного звучання тичинівського тексту у *Плачі Ярославни* перекладач прагне відтворити як за рахунок адекватної строфічної будови, так і аналогічною довжиною рядків та синтаксисом.

*Батька війна!
Матері'ма!
Хто пооре, хто засіє? —
А — а!*⁵

*Wojna, tatku
Matki brak!
Kto zaorze, kto zasieje? —
Tak — tak!*⁶

З класиків української літератури першість за кількістю публікацій поза всяким сумнівом мав Великий Кобзар. Бюлетень публікував не тільки переклади його поезій та фрагменти поем, але й розкривав малодосліджену тоді тему зв'язків Тараса Шевченка із польською культурою. Їй

присвячена ціла низка розвідок відомого українського вченого, який перебував на еміграції в Польщі, професора Павла Зайцева. Особливу цінність дотепер має його розлогий праця *Шевченко і поляки* (1934, № 10), в якій простежуються як глибинні, так і зовнішні зв'язки митця із польською культурою. Літературній спадщині Т. Шевченка у бюлетені присвячені статті П. Зайцева *Дві польські постаті у повістях Т. Шевченка* (1935), Єжи Погоньського *Заснів Т. Шевченка в польських перекладах* (1932–1933), Моше Альтбауера *Вільненські відлуння в житті та творчості Тараса Шевченка, Культ Шевченка, Луки Луціва Поляки про Шевченка, Польська промова над труною Тараса Шевченка, «Кобзар» Т. Шевченка латинською азбукою* (1934), *Річниця Шевченка* (1936) та ін.

Лука Луців у нарисі *Поляки про Шевченка (Тарас Шевченко в польській літературі)* надав цікаву історичну та філологічну інформацію — розглянув польську рецепцію малярської та літературної творчості Т. Шевченка. Від перших прижиттєвих відгуків поетапно проаналізував відгуки друзів, знайомих і ворогів, поетів, критиків, вчених і простих пересічних читачів на малярський та поетичний доробок, а також польські переклади його творів. Автор відзначав певні сформовані стереотипи — найчастіше негативну оцінку поляків викликали дві поеми *Тарасова ніч* та *Гайдамаки*, де поет торкався драгливих тем складного польсько-українського минулого. Автор переконаний, що неадекватне сприйняття польською аудиторією поеми *Гайдамаки* зумовлене відсутністю *Передмови* в усіх російських виданнях. Більшість поляків читали саме такі видання і сприймали твір поверхово, не заглиблюючись у художню й історичну правду, не схоплюючи позицію автора. Вчений переконаний, що російські видання свідомо усували *Передмову* до поеми. До того ж за життя Шевченка взагалі не друкувалися його антиросійські твори на теренах Польщі та України, які тоді входили до складу Російської імперії. Вони з'явилися вже після смерті поета і то за межами Росії. Цей факт не давав можливості повно й об'єктивно поцінувати доробок митця. Дослідник мав на увазі історичний контекст. В ув'язненні поляків Росія була передусім загарбником. Відсутність антиросійських творів поета автоматично ставила його в ув'язненні польського читача на бік загарбника. Ці обставини зумовили наявність кардинально протилежних за змістом висловлювань.

Найбільше публікацій про Шевченка у бюлетені припадає на 1932–1936 рр., особливо на ювілейний 1934. З-поміж поезій, які найбільше цікавили перекладачів, переважають ліричні, елегійні та філософські тексти — *Думи мої...*, *Молитва*, *Заповіт*, *Доля*, *Мені однаково...*, *Самому чудно...*, *Минули літа...*, *Не завидуй багачеві...*, *Лічу в неволі дні і ночі...* та ін. Серед ліро-епічних творів були перекладені *Стоїть в селі Суботові*, *На вічну пам'ять Котляревському*, *Перебендя*. На сторінках бюлетеня найбільше перекладів Шевченка польською мовою друкував Б. Лепкий та Чеслав Ястшембець-Козловський.

«Мудрість діалогу культур — у вмінні збирати краплини відмінностей у безмежний океан добра; доброзичливий діалог культур мов живильний ґрунт, на якому проростають зерна порозуміння, злагоди, дружби між державами; творчий діалог культур — криниця, де зберігаються справжні цінності життя», — писав один із сучасних українських журналістикознавців Василь Лизанчук⁷.

Українську поезію перекладали яскраві літературні постаті польського міжвоєнтя, яким біографічно або духовно була близькою українська культура. Чеслав Ястшембець-Козловський — відомий польський поет і перекладач першої половини ХХ ст., автор рефлексійної лірики та перекладів із російської, французької, англійської, сербської та інших слов'янських літератур. Перекладав твори Т. Шевченка, Є. Маланюка, О. Ольжича, Юрія Клена та інших українських поетів.

Казимеж Анджей Яворський — поет, перекладач, член літературної групи „Reflektor” і редактор місячника „Kamena”. Перекладав із французької, італійської, російської, білоруської та інших літератур. З української перекладав поезію П. Тичини, Є. Маланюка, О. Ольжича.

Юзеф Чехович (псевдоніми Генрік Заславський та Юзеф Сурмач) — автор візійної лірики та виразник філософії катастрофізму, драматург і прозаїк, засновник часопису „Rógo”, перекладав П. Тичину, Є. Маланюка та інших українських поетів.

Юліан Тувім — один із засновників групи „Skamander”, поет і перекладач із слов'янських літератур. Підтримував дружні взаємини із Є. Маланюком, поезію якого перекладав польською мовою.

Символічною постаттю для польсько-українського діалогу у ХХ ст. був Юзеф Лободовський,

творчість якого інспірована темою України. Їй присвячувались поезії, проза, публіцистика. З української перекладав Є. Маланюка, Наталю Ливицьку-Холодну, О. Ольжича, Ю. Клена та інших авторів.

Євгеній Житомирський — поет, перекладач і публіцист. Автор численних поетичних збірок та прозових творів. З української літератури перекладав П. Тичину, М. Рильського, Є. Маланюка та ін.

Творчість Івана Франка у міжвоєнний період лише приходила до польського читача, тому публікацій про нього було небагато. Відомо, що письменник вивчав, знав, перекладав твори польської літератури, був автором численних літературно-критичних та публіцистичних текстів, у тім числі і польською мовою. Друкувався у таких польських виданнях ХІХ ст., як „Kurier Lwowski”, „Praca”, „Przegląd Społeczny”, „Ruch”, „Głos”, „Przyjaciel Ludu”, „Myśl”, „Tygodnik Literacki, Artystyczny i Naukowy”, „Lud”, „Ziarno”, „Ateneum”, „Przegląd Tygodniowy”, „Wisła”, „Gazeta Narodowa”. Приятелював із багатьма польськими культурними діячами, листувався з Елізою Ожешко та Яном Каспровичем. Після публікації статті про Адама Міцкевича *Поет зради* і перекладу частини *Дзядів*, який був оцінений критиками як невдалий, серед поляків виникла негативна рецепція Франка. Ще за життя письменника вісім його поетичних текстів у перекладах С. Твердохліба ввійшли до першої польськомовної антології української поезії *Antologia współczesnych poetów ukraińskich*⁸, виданої у Львові.

Після смерті І. Франка його ім'я на деякий час відходить на другий план. Актуальними стають питання національно-визвольної боротьби, міжнародних взаємин, творчість української еміграції і т.д. Тому і перекладів художніх творів, і літературно-критичних та публіцистичних текстів про письменника в польській періодиці 20–30-х років дуже мало. Відомі два переклади його поезій польською мовою, опубліковані в тижневику „Biuletyn Polsko-Ukraiński”. Вірш *Рефлексія* (у польському варіанті названий *Важке ярмо твоє*) у перекладі Романа Гамчикевича був надрукований у 1933 р. (№ 14), а вірш *Осінні думи* у перекладі Маруса — у 1935 р. (№ 47).

Польська публіцистика 20–30-х років про Івана Франка також нечисленна. Відомо кілька публікацій бюлетеня за 1933 та 1934 рр., присвячених постаті українського письменника: повідомлення *Свято Івана Франка*, виступ

Є. Маланюка *Титан праці (пам'яті І. Франка, 1856–1916)*, підписаним криптонімом Е.К., стаття З. Мазура *Поезія Івана Франка* (1934, № 19) та ін. Поезію І. Франка дослідник розглядає з багатьох аспектів: як живий документ внутрішнього духовного життя митця, як якісно зовсім новий етап у розвитку української поезії, як зброю в боротьбі суспільних ідей, як засіб вдосконалення людини та формування нового світу, як заклик до українського народу. Торкуючись теми Франко і Міцкевич (і статті Франка *Поет зради*), З. Мазур намагається переконати читачів, що один короткий критичний текст не може применшити роль і значення Адама Міцкевича для поляків, як і Івана Франка для українців. Тим більше, що тема творчості А. Міцкевича мала своє продовження в критичному дискурсі Франка у зовсім іншому ракурсі. У підсумковій частині своєї розвідки автор зазначає: «Рівень, на який ставимо нашого пророка і нашу національну ідею з його погляду, є таким високим, що можемо трактувати розвідку Івана Франка як працю без значення. Не перешкоджає вона нам об'єктивно поцінувати видатного українського поета, його роль у літературі, його талант і шляхетний ідеалізм. Нехай радше та справа буде дрібним прикладом, як взаємна гіркота і ціле сплетіння упереджень, які віками нагромадилися в психіці двох братніх народів, повинні бути подолані щирим прагненням до взаємного порозуміння й об'єктивної оцінки взаємних стосунків»⁹.

Продовженням міркувань над загадкою появи горезвісної статті Франка стала праця *Франко і Міцкевич (Від «Поета Зради» до «Великої Утрати»)* („Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1934, № 21), підписана криптонімом Wł.P. Автор зіставляє дві події в житті Франка — літературного критика — появу статті *Поет Зради* в 90-х рр. XIX ст. і книги Адам Міцкевич *«Велика Утрата»*, історична драма з р. 1831–1832 з додатком життєпису А. Міцкевича та вибору його поезій у перекладі на українську мову, видав др. Іван Франко, Львів 1914 у 1914 р. Публіцист розглядає суспільні умови, біографічні факти та фізичний (і психічний) стан письменника в момент появи обох текстів, намагається з'ясувати витоки першого різко негативного та другого піднесеного і позитивного ставлення Франка до Міцкевича. Дає широкий супровідний контекст тих подій — відгуки в польській пресі, оцінки Франка українськими дослідниками, факти біографії, спогади і свідчення очевидців. Автор розвідки намагається побачити

внутрішній глибинний зв'язок між цими двома подіями, показати перспективи зовсім не дослідженої теми «Франко і Міцкевич». Найбільше хвилювала його поява надто необгрунтованої негативної польської рецепції українського письменника, тому звертався саме до польських читачів зі словами: «Робимо це не задля дешевої нездорової сенсації, не задля яких-небудь „випадкових” чи „кон'юнктурних” цілей, а в ім'я найглибшої шани і визнання Великої Людини»¹⁰. Таємницею оповите і походження самої книги *Велика Утрата*, приписаної Франком Міцкевичу.

Із монографічних публікацій бюлетеня про творчість Лесі Українки варто відзначити дві: перша — підписана іменем Е. Карк (псевдонім Є. Маланюка), *Леся Українка* (1933), друга — Ю. Лободовського *Творчість Лесі Українки (у двадцятип'ятиліття смерті (1913–1938))* (1938). І в першому, і в другому випадку автори намагалися вказати найважливіші фактори, які вплинули на формування особистості поетеси, відмітити її зв'язок із європейською та новаторство в українській літературі. З поезій Лесі Українки на сторінках бюлетеня було надруковано переклади двох поезій *Хотіла б я уплисти за водою...* (переклад С. Твердохліба) і *Забута тинь* (переклад Осипа Іваненка). Привертає увагу своїми художніми особливостями другий вірш, менш знаний читачам. Він структурно поділяється на дві частини. Перша — розповідь про Данте і його кохання до Беатріче. Друга — розповідь про «вірну тинь» Данте, його дружину. Тональність та образи першої частини світлі й піднесені — суворий Данте, квітки барвисті, небесна роса, вродлива Беатріче, сонце променисте і т.д. Вони відтворені польськими відповідниками — *rowaźny Dante, kwiaty barwne, rosa niebiańska, boska Beatrycza, słońce promienne*. Останні рядки першої частини підкреслюють значення Беатріче в житті великого італійця:

*Вона одна в піснях його панує,
Бо в тій країні, де він жив душою,
Він іншої дружини не знайшов.
Він завітчав її вінцем такої слави,
Якою ні одна з жінок ще не пишалась.*

*Ona jedynie w pieśniach jego włada,
bo w kraju, w którym dusza jego żyła,
innej nie znalazł towarzyszkę. Przeto
wspaniałej chwały wieńcem ją ozdobił,
jakiego żadna z niewiast nie nosiła*¹¹.

Барви та почуття другої частини похмури, безколірні, сумні — убога постать, тремтяча тінь, хліб вигнання, вірна тінь, ночі безсонні, сльози. Вони передані польською відповідними епітетами та метафорами — *postać blada, senna zjawa, cień wierny, chleb wygnania, nocy bezsenne, łzy*. Слова другої частини тексту присвячені тій жінці великого Данте, ім'я якої не зберегла історія. Вона ділила із ним незгоди земного життя і була символом великої жертвності та самозречення. І навіть слава Беатріче, на переконання Лесі Українки, зросла на сльозах тієї відданої жінки.

*По тих сльозах, мов по росі перлистітій,
Пройшла в країну слави — Беатріче!*

*Po łzach tych, jakby po rosie perlistej,
do chramu sławy weszła — Beatrycza!*¹²

Крім поезій у 1938 р. в бюлетені було надруковано фрагмент із драми *Бояриня*, перекладений Ю. Лободовським. Він обрав заключний фрагмент, в якому зосереджені ідейні акценти твору. Останній діалог головних персонажів Степана та Оксани з усіма ремарками, з відповідним емоційним забарвленням — гіркотою і болем, із драматичною напругою ідейної розв'язки про тодішнє політичне становище України, оскільки подієвої розв'язки як такої у творі немає, відтворений перекладачем досить точно. Для 30-х років ХХ ст. зміст драми звучав так само актуально, як гостро він звучить і тепер.

Висвітлення української літератури в польських часописах міжвоєнного періоду — тема, яка заслуговує на окреме монографічне дослідження. Вище згадані її аспекти показують, що

праця перекладачів та літературних критиків, представників польської та української інтелігенції, була зусиллям самовідданих просвітителів, спрямованих насамперед на подолання за допомогою позитивної літературної інформації негативних стереотипів, існуючих в польській та українській масовій свідомості, на утвердження та розвиток ідеї польсько-українського порозуміння та співпраці.

ПРИМІТКИ

- ¹ Л. Куценко, *Dominus Маланюк: тло і постать*, Київ 2002, с. 252.
- ² *Poezja ukraińska w spolszczeniu Kazimierza Andrzeja Jaworskiego, „Kamena” 1935, nr 4.*
- ³ *Ранні збірки поезії Павла Тичини*, Львів 2000, с. 170.
- ⁴ *Poezja ukraińska w spolszczeniu...*, с. 70.
- ⁵ Там само, с. 306.
- ⁶ Р. Тусьцина, *Placz Jarosławny, „Kamena” 1938, № 9, с. 30.*
- ⁷ В. Лизанчук, *Політика національної пам'яті та засоби масової інформації [у:] Українська періодика: історія і сучасність: Доп. та повідомл. десятої Всеукр. наук.-теорет. конф.*, Львів, 31 жовт. — 1 листоп. 2008 р. За ред. М. Романюка, Львів 2008, с. 64–73.
- ⁸ *Antologia współczesnych poetów ukraińskich*, Lwów 1911.
- ⁹ Z. Mazur, *Poezja Iwana Franki, „Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1934, nr 19, s. 1.*
- ¹⁰ Wł.P., *Franko i Mickiewicz (Od „Poety Zdrady” do „Wielkiej Utraty”), „Biuletyn Polsko-Ukraiński” 1934, nr 21, s. 4.*
- ¹¹ *На хвилі доби: Хрестоматія польської літературної періодики 20–30-х років ХХ ст.* Упорядкув., вступ. ст. та пер. із пол. С. Кравченко, Луцьк 2007, с. 207–209.
- ¹² Там само, с. 208–210.



Галина Мазоха

м. Переяслав-Хмельницький, Україна

Відкрите листування українських письменників 60–80-х рр. ХХ ст. у літературному контексті доби

Існують історичні періоди, коли приватне листування духовної еліти нації набуває особливого значення. Зазвичай «це періоди гострого самоусвідомлення і самовизначення особистості, а відтак, суспільства» [4, с. 10]. 60–80-і роки ХХ ст. власне й позначені по-жвавленням, що було наслідком глобальних зрушень у політичному, соціальному, культурно-мистецькому житті людства. На цей період припадає боротьба із соціальною несправедливістю, за національні свободи, відбувається крах «соціалістичного табору» (йдеться про чехословацькі та угорські події), студентські заворушення і т. ін. Усе це позначається й на літературному процесі, спричинюючи появу нових мистецьких форм, що заперечують традиційну культуру і активне запровадження авангардних напрямів у всіх без винятку видах мистецтва.

Прагнення до кардинальних зрушень у суспільстві позначилося й на листах майстрів слова, аналіз яких засвідчує, що вони мали не тільки приватний, інтелектуальний характер і були цікавими лише для безпосередніх учасників «діалогів на відстані». Листування українських письменників стало ареною історичної й літературної полеміки. Епістолярне контактування сприяло визріванню духовної сили майстрів слова, їхньої усвідомленості себе як літературних борців за ідеали національного і культурного життя.

Серед розмаїтого епістолярного доробку, оприлюдненого нині, виокремлюються відкриті кореспонденції. Виникнення їх пов'я-

зане з трансформацією ділового й особистого листування.

На сьогодні ще немає ґрунтовного цілісного дослідження з історії та теорії відкритих листів. Можемо вказати лише на праці П. Карасьова [2], М. Черпахова [11], М. Лукіної [6], В. Галич [1] та В. Кузьменка [5], які кваліфікують означені кореспонденції як епістолярний жанр публіцистики.

Функціональне призначення колективних листів може значно змінюватися, і поряд з уже існуючими функціями (інформативною та психологічною), з'являється ще одна: якщо існує важливе суспільно значиме явище, важливий факт, важлива подія й автор має з цього приводу власну думку, він виступає з нею публічно, аби ознайомити зі своїми оцінками широкий загал, дати характеристику адресатові, повернути увагу громадськості до непересічної особи, мотивів її поведінки, охарактеризувати їх, створити відповідну думку і, таким чином, на неї вплинути.

Звернення до жанру відкритого листа, на наше переконання, також давало змогу письменникам з особливою виразністю й глибиною розкривати свої прагнення й переживання. Цілеспрямованість у зверненні до певної особи, до її думок і почуттів тут відчутно підкреслена, так само, як і особиста зацікавленість реципієнта в положеннях, які він висуває. В історії світової літератури знайдеться чимало прикладів того, як епістолярна форма використовується як композиційний прийом, що дає змогу підсилити психологічно

переконливі оповіді, глибше передати духовний світ адресанта.

Відзначимо, що у відкритих листах елементи, властиві для приватних кореспонденцій, створюють своєрідний сплав з елементами публіцистики, в жанровій природі якої лежить соціальна, суспільна проблематика. У цій альмагамі особистісного й громадського домінує другий елемент. Прикладом таких кореспонденцій можуть слугувати відкриті листи Івана Багряного, Олеса Гончара, Василя Стуса, Євгена Сверстюка, Івана Світличного та ін.

Зокрема І. Світличний у відкритому листі до Миколи Бажана, датованому груднем 1975 р. і написаному в табірних умовах на Уралі, із властивою для нього прямою й відвертістю зазначає, що вирішив відмовитись від радянського громадянства. При цьому поет прагне пояснити мотиви і причини, що привели його до такого важливого кроку. «...При поверхневому розсуді це може здаватися звичайним браком патріотизму, і я не сумніваюся, що мої недруги, не гребуючи засобами, не стримувані мораллю, саме так і постараються витлумачити мій вчинок. А це, звичайно, не так, далеко не так» [8, с. 515–516].

Іван Світличний, за слушним твердженням Юрія Коваліва, «не міг миритися з рабською психологією, з деградацією людини та денаціоналізацією українства, продовжуючи традицію нашого письменства, яке постійно брало на себе позалітературні функції» [3, с. 6]. Стильове ядро кореспонденції поета сформувала життєва позиція духовного спротиву насильству. У циклі *Я дисидент* І. Світличний відверто заявляє про прийняття статусу дисидента «в законі». Героїчний чин, що твориться безпосередньо на очах, був прямим викликом владі. У добу тоталітаризму чин набуває не лише ознак традиційної героїчності, а й екзистенційних ознак, що виразились у викладі концепції посттоталітарного буття суб'єкта, серед принципів якої:

- незгода бути засобом досягнення мети тоталітарного суспільства;
- обґрунтування екзистенційної ситуації;
- протиставлення високих принципів насильству.

У листі простежується глибока відповідність форми змісту: письменник вражений всім тим, що відбувається, і він сприймає все це як власну трагедію, про яку не може не говорити, — і його слово, як гнівна інвектива, перетворюється у форму особистого звертання.

«Чинників, під дією яких я йду на відмову від радянського громадянства, багато, — зазначає І. Світличний, — я не наважуся виділяти з-поміж них якийсь один і зводити його в ранг основного, але про сукупність причин і наслідків дещо хотів би сказати» [8, с. 516]. Серед цих чинників найменше йдеться про долю власне самого адресанта. Значно більше уваги приділяється іншим митцям, які перебували в аналогічній ситуації. Поет відзначає: «Логіка свідчить, що Сверстюки-Стуси (а з ними і ваш слуга покірний) опинилися за бар'єром літератури й суспільного життя не випадково [...] я далекий від того, щоб у всьому побачити залізну руку влади, підступ чекістів, і цим пояснювати всі прикрі випадки літературного життя; отож і тут я бачу вияв передусім внутрішньолітературної боротьби, а вже потім — також і втручання позалітературних сил» [там само, с. 518].

Означені явища виникли не одразу, вважає І. Світличний, а зумовлені тим, що митці-«шістдесятники» започаткували лінію в українській літературі, яка «кардинально міняючи теми, стиль, літературну техніку, зміцнювала й саме уявлення про літературу, її призначення, її можливу роль у суспільному житті» [там само, с. 519]. Усе це призвело до того, що «шістдесятників» зустріли в штики і вже з самого початку для них почали винаходити всілякі страхітливі «ізми» — від формалізму до націоналізму і ревізіонізму. Через те доступ у літературу для них було закрито наглухо і їхні твори пішли по руках, множились, а потім виник «самвидав». Власне за це був засуджений І. Світличний та інші «інакодумці», хоч у документах їм інкримінували значно страшніші злочини. Система потребувала «нової жертви», оголосивши його [дисидентство — Г.М.] політичною акцією, хоч насправді формувався протест проти порушення прав людини в тогочасному СРСР» [3, с. 6]. Поет замислюється над тим, що на нього чекає в майбутньому: «...На що можу сподіватися я, літератор і громадянин країни, влада якої повелася зі мною так жорстоко, чи зможу я бути корисним для свого народу, для свого суспільства, якщо я й до суду більше сил і енергії витрачав не на те, щоб зробити щось корисне, а на те, щоб уже створене зробити надбанням інших? Радості творчої праці я позбавлений назавжди, і вирок цей щодо мене оскарженню не підлягає. Чи ж варто мені, шановний Миколо Платоновичу, після цього чіплятися за радянський паспорт

і, виголошуючи гучні оди фальшивому патріотизмові, прирікати себе на духовну смерть?» [8, с. 525].

Підсумовуючи висловлене, І. Світличний звертається з проханням до адресата, аби той замислився над тим, що він йому розповів: «Чи все робиться в рамках закону, — і тоді постає питання про гуманізм наших найгуманніших у світі законів, що освячують таку жорстоку сваволю і безпардонне потопання людської гідності і громадських свобод...» [там само].

Тривога й особисте ставлення до проблеми виражаються щиро, переконливо, аргументовано. «Цього листа — з цілого ряду причин — я мусив би писати не до Вас. Хоч Ви — поет, академік, депутат, Герой праці, член ЦК — маєте безліч титулів, регалій і нагород, я добре усвідомлюю умовність Ваших державних повноважень і символічність суспільного статусу і не буду ні просити, ні тим паче вимагати теоретично належного, але практично неможливого» [там само, с. 514].

Водночас інша частина формули суб'єктно-об'єктного взаємозв'язку, її об'єктивна сторона, виходячи на рівень контакту «комунікатор–реципієнт», перестає бути абстрактною і безособовою. Це конкретний реципієнт, адресат листа. Тут проявляється ще одна особливість жанру: знімається «анонімність» об'єкта, який тією чи іншою мірою виявляється ще одним суб'єктом даного взаємозв'язку (тепер це можна подати у вигляді суб'єктно-об'єктного). Із цього погляду відкритий лист виступає як різновид соціально-психологічного спілкування. Або, висловлюючись мовою психології, тут діють «не якісь абстрактно-спеціалізовані «рольові підструктури» людей, що спілкуються, а їх особистості в цілому, зі всіма властивими для них конкретними особливостями» [10, с. 54]. «Тим то я звертаюся до Вас: Ви якщо й не зарадите практично, то принаймні прочитаєте мої слова по-людськи і, навіть, не схваливши мого Заходу, сподіваюся, зрозумієте його внутрішню логіку і мотиви мого вчинку, не пропечатаєте резолюційним — „засуджений правильно”» [8, с. 515], з хвилюванням відзначає І. Світличний.

Потенційно подібні відкриті листи можна кваліфікувати як полемічний твір, лист-звинувачення. Варто зазначити, що цей жанровий різновид — породження екстралітературних факторів, був досить популярним у радянській пресі аж до недавніх часів. Писалися відкриті листи, як правило, за чітко опрацьованою

схемою (обвинувачувалася якась особа чи художній твір, чи загальнокультурне явище). Відсутність чіткої наукової аргументації компенсувалося наявністю багатьох цитат ідеологів комунізму. Особа автора й адресата були вкрай невизначені, намагалися розчинитися в суспільній масі. Бажаний результат: автор будь-який громадянин, читач — обов'язково кожен громадянин.

Виникнення таких листів на «замовлення» пояснюється тим, що однією з ідеологічних доміант, що внесла найбільше спотворення в культурне буття народу, була теза про єднання, злиття народів усіх республік СРСР і утворення нової історичної спільноти. Через те національна специфіка, свідомість в умовах імперії послідовно нівелювалася, що не могло не призвести до ряду трагічних наслідків. Різні пропагандистські заходи, відкриті листи, перейняті фальшивим «життєстверджуючим пафосом», були яскравим відображенням чергових партійних рішень та безлічі бравурних нарисів на «виробничу тему». Водночас постійно нагніталася напруга щодо розвінчання ворожого й антигуманного «буржуазного способу життя», а передовсім «українських буржуазних націоналістів», «ворогів дружби народів».

Якщо розглянути відкриті листи крізь призму співвідношення суб'єктивного і об'єктивного в плані відображення, то можна констатувати примат суб'єктивного. У цьому якраз і полягає суперечність жанру: сильний особистісний фактор перебуває в діалектично складних, багатовимірних стосунках з фактором соціальним, суспільним, об'єктивним. Однак ця суперечність є діалектичною, оскільки соціальний фактор проступає в тексті як якась узагальнююча ідейно-емоційна сила. І як наслідок — через суб'єктивне (позиція автора й адресата) в епістолярному жанрі виявляється об'єктивне — картина дійсності, типова для свого часу.

У персональному зверненні до конкретного адресата, а не до якоїсь узагальненої аудиторії, криється корінна відмінність відкритого листа від інших жанрових різновидів листування. Це дає змогу торкнутися не лише раціональної сфери людської психіки, а й емоцій та почуттів. Через це «сприйнятий зміст стає не тільки предметом роздумів, а й джерелом хвилювань або настроїв, спонукальною силою для нових бажань і прагнень. Така емоційність прокладає шлях для майбутніх дій особистості, а іноді й прямо притягує їх за собою» [12, с. 63].

Підкреслимо також, що описовий аспект інформації, яка будується на «безпристрасному» викладенні фактів, не є визначальним для відкритих листів. Вони вміщують інформацію про оцінки, пояснення і спонування, на відміну від чисто інформаційних текстів, які переважно будуються на описі фактів. Таким чином, відкритий лист «представлений активним і спеціально вираженим емоційним змістом, викликаний безпосереднім контактом суб'єкта й об'єкта» [7, с. 13]. По суті, емоції виражають оцінне ставлення особистості до оточуючої дійсності і до самого себе. Власне через емоції здійснюється найповніше проникнення в світ людини і виявляється вплив на її свідомість.

Відкриті листи В. Стуса, Є. Сверстюка та інших окреслюють проблеми, про які заговорили вголос зовсім нещодавно: відсутність істинної української церкви та українського Святого Письма, перегляд багатьох судових процесів, проблема розселення українців, голодомори і т. ін. Означені кореспонденції подають своєрідний ключ до розгадки сфабрикованих інсинуацій, проливають світло на долю товаришів-в'язнів, «вибухають гроном взаємопідсилюючих запитань-звинувачень на адресу сильних світу» [9, с. 204].

У відкритому листі Є. Сверстюка до президента України Леоніда Кучми читаємо: «Ми успадкували страшний спадок насильства, ложі, обману, грабунку. І до цього звикли. На священних Київських горах вивищується над куполами церков страховисько з маленькою головою і великим мечем. Ми помітингували проти нього — і пішли заробляти на хліб [...]. Наші державні заповідники на території храмів, наче заводи чи радгоспи у віданні директорів та чиновників — без імені, без лиця. Ленінське відокремлення держави від церкви означало, що держава пограбувала церкву, а потім донищує її руками деморалізованих» [13].

З наведеного листа виразно проглядає авторська особистість: безкорислива турбота за збереження храмів, заповідників, прагнення відстояти національну духовну спадщину. З іншого боку, незважаючи на те, що кореспонденція має конкретного адресата, вона не є суто особистісною, оскільки порушує актуальні проблеми, тісно пов'язані з суспільно-політичним та культурним життям держави.

Лист передає внутрішній стан адресанта, відтворює його світогляд. У своїй реакції митець коливається від співчуття до презирства: «Вістка про похорон Патріарха в Україні

облетіла світ майже з такою швидкістю, як вістка про вибух у Чорнобилі. За цей нечуваний злочин, за осквернення праху і поганьблення імени народу вина висітиме на Вас — аж поки не витягнете на денне світло злочинця, що дав наказ застосувати проти похоронної процесії силу й отруйний газ» [там само].

Широкий спектр почуттів Є. Сверстюка знаходить свій вияв і в жанровій «гібридизації» кореспонденції: в розкутості переходів від почуттів особистісних до думок політичного і філософського характеру, від високої громадянської лексики, включаючи прислів'я, історичні алюзії, до низького балансування.

Гостротою тлумачення важливих проблем відзначається відкритий лист Петру Шелестові, в якому йдеться про встановлення у Львові пам'ятника Маркіянові Шашкевичу, роботи Дмитра Кржавича. Скульптура, як стає очевидним із листа, неодноразово експонувалася на виставках і подарована автором громаді міста. Після встановлення пам'ятник було ліквідовано за усною та письмовою вказівкою Львівського міськкомунгоспу (лист № 4/658 від 24.08.1966) [14], як такий, що «не відповідає сучасним архітектурним ні естетичним вимогам; так як: не вписується з оточуючими спорудами й рельєфом; виконання будівельних робіт дуже низької якості, матеріал, з якого виготовлено постамент, а особливо бюст, не тривкий і скоро розрушиться від атмосферних впливів» [там само].

Лист до П. Шелеста відзначається гостротою порушеної проблеми. Маємо зразок кореспонденції-звинувачення, безапеляційний тон якої унеможливує будь-яку полеміку. «Що могло бути причиною безпрецедентного факту ліквідації пам'ятника поетові-демократові? Такі аргументи, як невідповідність місця, нетривкість матеріалу, невисока художня цінність погруддя, навряд чи можна вважати серйозними [...] Ліквідація пам'ятника М. Шашкевичу — це нехтування почуттями громадян міста, які прийняли пам'ятник як належний їм по праву, і яким його потім, не питаючи згоди, відібрано. Це також зневага скульпторові, подарунок якого був спершу прийнятий, а потім відкинений» [там само].

У наведеному вище листі суть проблеми розкрита багатогранно, розгорнуто. Перехід до відкритого листа знаменується наростанням гніву, прагненням переконати адресата, з одного боку, в неправомірності рішень чиновників, а з іншого — спонукати до певних дій.

Форма безпосереднього звертання, яка характерна для епістолярію, не має зовнішнього, умовного характеру. Адже означений тип кореспонденцій не є статтею або памфлетом у формі листа. Специфіка епістолярного тексту ще й у тому, що тут своєрідними є тема, предмет листа, його об'єктивний життєвий матеріал. Маємо на увазі, що факти, події, життєві явища, з приводу яких пишеться лист, добираються і поєднуються особливим чином — тобто так, як це можливо тільки в листі.

Структура листа містить (у різних співвідношеннях) ряд елементів. Найперше, автор кореспонденції висловлює розуміння тих життєвих фактів, які послужили основою для її написання. Це розуміння, судження будується на його світогляді, ідеалі адресата. Елементи змісту кореспонденцій — різноманітні й різнохарактерні: тут наявна й строга наукова характеристика «предмета суперечки», і аргументи, розраховані на те, щоб з їх допомогою переконати саме адресата, часом спостерігається образна картина життя і внутрішнього світу останнього, і лірично виражені переживання, думки автора. Власне форма безпосереднього звернення «вміщує» всі ці елементи.

Відкриті листи, їх композиція відзначаються асоціативним принципом побудови — історичним або логічним. Асоціативний принцип є домінантним у кореспонденціях, авторами і адресатами яких виступають добре знані особи. У випадку, коли адресант більш ширше показує особу адресата, при побудові окремих епізодів він може користуватися певними формами сюжетної побудови. У такому разі ми маємо змогу простежити, крім асоціативного, тип послідовного розгортання думки. Адресант виступає як головний тоді, коли автором і адресатом є група або колектив. Якщо автор досліджує сутність тих подій життя, які спричинили до написання кореспонденції, тоді це вимагає використання такого типу композиції, в основі якого лежить історичний або логічний розвиток думки. Прикладом подібного адресування можуть служити відкриті листи І. Багряного, В. Стуса, І. Світличного та ін.

Застосування різних принципів композиційної побудови дає змогу вільно їх поєднати, переплести. Однак така цілісність своєрідна, оскільки допускає фрагментарність, вільний перехід від однієї частини до іншої.

Стиль багатьох кореспонденцій будується насамперед на стильових прийомах розмови, монологу, індивідуальних особливостей мов-

лення адресанта. Залежно від мети написання відкритого листа, стиль набуває рис то гострого діалогу-полеміки, то високого промовницького рівня.

Через те в таких кореспонденціях ширше, ніж в інших жанрах, використовуються принципи усного мовлення і «фігури красномовства», маємо на увазі звертання, риторичні запитання й оклики, періоди, градації, анафори, епіфори тощо.

Аналіз відкритих та колективних листів дає підстави відзначити:

- листи в будь-які часи, в різних культурах існують на певних правах та водночас цей жанр поза зв'язками з певними літературними напрямами епохи володіє власною яскраво вираженою метою і можливостями її реалізації;

- функціональне призначення епістолярію значно змінюється, якщо існує важливе явище, факт чи подія, з приводу якої автор має потребу висловитися, ознайомити широке коло адресатів;

- листи письменників другої половини ХХ ст. є своєрідним сплавом із елементами публіцистики. У цій альмагамі особистісного й громадського домінує другий елемент;

- означений тип кореспонденцій охоплює широке коло історико-культурних тем, питань, проблем і є незаперечним інтересом для науковців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галич В., *Лист як складова частина жанрової парадигми публіцистики Олеса Гончара*, «Літературознавчий збірник», Донецьк 2003, вип. 14, с. 46–57.
2. П. Карасёв, *Открытое письмо — публицистический жанр* [у:] Його ж, *Проблемы газетных жанров*, Ленинград 1962, с. 39–55.
3. Ю. Ковалів, *Українська поезія кінця 50–90-х років у віртуальному інтер'єрі* [у:] *Антологія української поезії III пол. ХХ ст.* [автор передмови та упорядник текстів Ю. Ковалів], Київ 2001, с. 4–12.
4. М. Коцюбинська, *«Зафіксоване й нетлінне». Роздуми про епістолярну творчість*, Київ 2001, 299 с.
5. В. Кузьменко, *Письменницький епістолярій в українському літературному процесі 20–50-х років ХХ ст.*, Київ 1998, 305 с.
6. М. Лукина, *Эпистолярная публицистика* [у:] *Жанры советской газеты*, Москва 1972, с. 9–15.
7. М. Лукина, *Эпистолярная публицистика: современное состояние и теория жанра*, «Вестник Московского ун-та». Серия: «Журналистика» 1986, № 4, с. 9–15.

8. І. Світличний, *Голос доби: Кн. 1. Листи з «Парнасу»* [упоряд. Л. Світлична], Київ 2001, 544 с.
9. В. Соболев, *Листування Василя Стуса в контексті української літературної епістолярної традиції* [у:] *Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої вшануванню пам'яті письменника, літературознавця, мислителя і громадянина*, Донецьк 2001, 20–21 вересня.
10. А. Хараш, *Межличностный контакт как исходное понятие устной пропаганды*, «Вопросы психологии» 1977, № 4, с. 53–62.
11. М. Черепанов, *Проблемы теории публицистики*, Москва 1973, 217 с.
12. П. Яковсон, *Эмоциональный фактор в пропагандистском ведомстве* [у:] *Проблемы социальной психологии и пропаганды: сб. статей*, Москва 1971, 127–140 с.
13. *Відкритий лист Є. Сверстюка до президента України Леоніда Кучми* [у:] Центральный державний архів-музей літератури і мистецтва України, ф. 1153, оп. 1, спр. 8.
14. *Відкритий лист Першому секретареві ЦК КПУ П.Ю. Шелестові* [у:] Там само, ф. 1196, оп. 1, спр. 15.



Ольга Безпалько

Вектори розвитку соціальної педагогіки в Україні

Соціальна педагогіка як відносно молода галузь гуманітарного знання оформилася на початку ХХ ст. Переважна більшість дослідників пов'язують її з ім'ям німецького філософа Пауля Наторпа, який у 1899 р. в книзі *Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності* (перше російське видання вийшло 1911) предметом соціальної педагогіки окреслив «соціальні умови освіти і освітні умови соціального життя» [5, с. 86]. Базуючись на ідеях відомих німецьких педагогів Адольфа Дістервега та Йогана Генріха Песталоцці, він акцентував увагу на тому, що теорія виховання має врахувати передумови життя особистості в спільноті, при цьому мова йде не лише про стосунки між окремими людьми, а про людську спільність в її різноманітних формах, починаючи із сім'ї до громади та держави. За твердженням П. Наторпа, «поняття соціальної педагогіки означає визнання того факту, що виховання індивіда у всіх відношеннях обумовлено соціальними причинами, точно так же, як з іншого боку надання людиноорієнтованої спрямованості суспільного життя залежить від відповідного цій спрямованості виховання осіб, які мають брати участь у цьому житті» [5, с. 210].

З часу оприлюднення соціально-педагогічних ідей П. Наторпа минуло більше ста років. За цей період соціальна педагогіка як галузь педагогічної науки пройшла непростий шлях розвитку від отримання офіційного визнання до розробки методологічних засад (соціально-педагогічних теорій, концепцій, тезаурусу,

м. Київ, Україна
доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту психології та соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка

принципів тощо). Особливо активно цей процес відбувався у середині 90-х рр. ХХ ст. – початку ХХ ст. і закономірно супроводжувався появою різних точок зору про сутність, об'єкт, предмет завдання соціальної педагогіки серед російських науковців (В. Бочарової, Т. Василькової, Б. Вульфова, М. Галагузової, О. Іванова, І. Ліпського, Л. Мардахаєва, А. Мудрика, В. Нікітіна, Г. Філонова). Не випадково російська дослідниця Галина Штінова задає риторичне питання «Скільки в Росії соціальних педагогів» [14]. Відповідь на нього можна отримати в результаті аналізу визначень, які давали і дають російські вчені. Зокрема, вони розглядають соціальну педагогіку як:

- педагогіку соціальної роботи (В. Бочарова);
- галузь загальної педагогіки, яка фокусує свою увагу на питаннях соціального виховання у процесі соціалізації (А. Мудрик, Ю. Василькова, М. Плоткін);
- міждисциплінарну науку, яка вивчає особливості соціалізації особистості у різних сферах соціального середовища (М. Галагузова, В. Нікітін);
- комплексну інтегративну науку про використання педагогічного потенціалу соціуму з метою гармонізації стосунків суб'єктів соціального середовища (В. Загвязинський, І. Ліпський, Л. Мардахаєв);
- теорію соціально-педагогічної підтримки дитинства (О. Іванов, Л. Оліфіренко).

Аналізуючи запропоновані підходи, не можна не погодитися з думкою Є. Шаїна, який наголошує, що при достатній наявності публікацій

«момент істини» в соціальній педагогіці як гуманітарній галузі знання ще не прийшов, оскільки пропонуються визначення цієї науки, які іноді суперечать одне одному. З одного боку має місце занадто велике поле теоретико-прикладних питань соціальної педагогіки, а з іншого — їх звуження [13, с. 81].

Науковці української школи соціальної педагогіки ще більш неоднозначні у визначеннях соціальної педагогіки. Так, Ірина Зверева, яка одна з перших в Україні дала визначення соціальної педагогіки, наразі розглядає її як — науку про закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі освіти та виховання у різних соціальних інститутах [10, с. 241].

Алла Капська в *Енциклопедії освіти* подає сукупне визначення соціальної педагогіки як галузі наукових знань і практичних дій, спрямованих на суспільне виховання, формування просоціальних позицій дітей та дорослих, нейтралізацію впливу на них негативних чинників; складову загальної педагогіки, що розкриває значення конкретних соціокультурних умов середовища, їх вплив на педагогічний процес і виконує роль посередника між соціальним середовищем та окремими галузями наук; галузь виховання, що досліджує соціальне виховання як соціальний інститут [4, с. 841]. Таке визначення є спробою певної уніфікації існуючих тлумачень поняття «соціальна педагогіка». Для енциклопедичного видання це є не зовсім доречним, оскільки запропоновані варіанти певною мірою суперечливі, не зовсім коректні в науковому плані і не дають чіткого розуміння сутності соціальної педагогіки.

На нашу думку, найбільш науково виваженим є визначення, подане у паспорті спеціальності 13.00.05 — соціальна педагогіка, який окреслює поле її наукових розвідок. У ньому соціальна педагогіка — це галузь педагогічної науки, яка вивчає особливості соціального виховання, виховні можливості соціального середовища й умови соціалізації особистості, розглядає закономірності взаємодії та взаємозв'язку особистості у мікро- та макросоціумі.

Таким чином, у результаті контент-аналізу наведених визначень, можна зробити висновок, що ключовими дефініціями для соціальної педагогіки є соціальне виховання та соціальне середовище. При цьому зауважимо, що соціальне виховання визначається ще й як різновид соціально-контрольованої соціалізації, а середовище є її необхідною умовою. Саме тому вважаємо за доцільне розглядати перспективи

розвитку соціальної педагогіки, базуючись на сучасних парадигмах соціального виховання, які обумовлені динамічністю, протиріччями сфери життєдіяльності особистості, що ускладнюють процеси набуття соціальності людиною у сучасному соціумі [9, с. 19].

Методологічною основою в новій парадигмі соціального виховання є положення про те, що людина — продукт соціальних відносин, а відповідно виховний процес є соціально детермінованим оскільки до нього долучені всі форми соціального буття (в інших джерелах фактори/агенти соціалізації) — сім'я, школа, церква, ЗМІ, громадські організації, спільноти, інші соціальні інституції тощо. Всі вони задіяні у формуванні соціальності людини, яка виявляється на рівні світосприймання, світосвітності, рівні практичної діяльності та взаємодії в соціумі. Ми поділяємо позицію російського вченого Михайла Плоткіна про те, що соціальність є однією з ключових характеристик індивіда, яка відображає його здатність бути членом суспільства і є результатом соціального виховання, а процеси у соціумі — домінують соціальності [8, с. 12]. Таким чином, соціальне виховання актуалізує проблему розмаїття суб'єктів виховної діяльності, яка, за твердженням Татіани Ромм, здійснюється в широкому контексті багатоманітної, суперечливої, полісуб'єктної повсякденної реальності [9, с. 21]. Тому всі суб'єкти соціуму є носіями різної соціальності, що обумовлює в сучасних умовах розширення змістового контексту виховання в цілому за рахунок осмислення їх ролі та місця у соціальному становленні індивіда.

Очевидно, що місцем «дислокації» соціального виховання є соціальне середовище. В сучасних соціокультурних умовах соціальне середовище розглядають як сукупність різних сфер, які досить часто «перетинаються», доповнюючи одна одну, а іноді й компенсуючи відсутність потрібних впливів. Наразі соціальне середовище — це не лише існуюча суспільно-економічна система, сукупність різних груп (сім'я, референтна група, колектив тощо), соціальних інституцій, безпосереднє оточення особистості, але й віртуальні агенти соціалізації (Інтернет, соціальні мережі, блоги тощо). Тому соціальне виховання має бути орієнтоване на розвиток соціального потенціалу індивіда, оскільки в сучасних умовах вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил, соціального досвіду, необхідно поєднати їх з індивідуальними,

соціально прийнятними потребами і запитами особистості, які обумовлені особливостями її індивідуальності та умовами життєдіяльності у певному середовищі.

Означені підходи дають можливість уточнити об'єкт та предмет соціальної педагогіки, трактування яких до речі є також сьогодні неоднозначними та дискусійними. Переважно об'єкт соціальної педагогіки визначався наприкінці ХХ – поч. ХХІ ст. російськими та вітчизняними науковцями як процес розвитку людини в соціумі під впливом сукупності соціальних взаємодій (Г. Філонов, Л. Мардахаєв, 1998), людина як член соціуму (В. Нікітін, 2002), взаємодія людини і соціального середовища (І. Липський, 2004), діти та інші особи, які потребують підтримки у процесі соціального розвитку (О. Іванов, 2010), координація та особливості впливу соціальних явищ, процесів та відносин на соціальне функціонування дітей та молоді (А. Капська, 2008).

Предметом соціальної педагогіки вважали: процес соціального виховання особистості, дослідження виховних сил суспільства (А. Мудрик, 1999), педагогічні аспекти соціального становлення та розвитку особистості, набуття нею соціального статусу (В. Нікітін, 2003); закономірності процесу засвоєння індивідом соціального досвіду та включення індивіда у систему суспільних ролей, прав, обов'язків (Л. Нікітіна, 2003), закономірності взаємодії людини та соціального середовища (І. Липський, 2004); виховання людини в соціумі (А. Капська, 2008).

Ми не ставимо за мету аналізувати наведені позиції, проте з урахуванням вищевикладеного вважаємо, що об'єкт соціальної педагогіки можна визначити як процес набуття людиною соціальності під впливом сукупності соціальних явищ, процесів та відносин. Відповідно предметом є соціальне виховання особистості у різних сферах суспільного життя.

З урахуванням цього соціальна педагогіка як галузь педагогічного знання в контексті сучасної парадигми соціального виховання має орієнтуватися на:

- вивчення виховних можливостей різних соціальних інституцій у формуванні компонентів соціальної особистості (соціальної активності, соціальної компетентності, соціальної позиції, соціальної мобільності тощо);
- обґрунтування умов самореалізації та самоактуалізації особистості в різних умовах соціального середовища;

- визначення шляхів попередження соціальної дезадаптації особистості у різних мікросоціумах;

- розробку технологій соціально-педагогічного захисту та підтримки представників різних груп дітей та молоді у процесі соціального виховання;

- визначення шляхів взаємодії різних соціальних інституцій у соціальному вихованні особистості.

Підтвердженням того, що соціальна педагогіка є галуззю педагогічної науки є і те, що вона, відповідно постанови Президії експертної ради ВАК України від 14 вересня 2006 р., має шифр наукової спеціальності 13.00.05 та паспорт спеціальності, у якому визначені напрямки наукових досліджень цієї науки. Проте, з позицій сьогодення та висловлених вище теоретичних міркувань, хочемо наголосити що наразі паспорт спеціальності потребує уточнення, оскільки мають місце певні точки перетину соціальної педагогіки та соціальної роботи. Так, окремі напрямки досліджень у цьому паспорті подано у такому формулюванні: «Теорія та історія соціальної педагогіки та соціальної роботи в Україні й за рубежом», «Зміст, форми та методи соціально-педагогічної та соціальної роботи», «Фахова підготовка соціального педагога, спеціалістів із соціальної роботи».

Починаючи з 1998 р. в Україні захищено близько 160 кандидатських дисертацій за шифром 13.00.05 — соціальна педагогіка. Серед них всього лише шість робіт, присвячених питанням соціальної роботи. Варто наголосити, що всі вони стосуються або аналізу зарубіжного досвіду соціальної роботи, або ж підготовки соціальних працівників. Проте, було б не об'єктивно стверджувати, що решта дисертацій, захищених за шифром 13.00.05 — соціальна педагогіка, стосуються проблем суто соціальної педагогіки. Багато дисертацій присвячені проблемам реабілітації, профілактики, діяльності соціальних служб різного типу, що є спільними як для соціальної роботи, так і для соціальної педагогіки. Проблеми соціальної роботи розглядаються також і в психології. Так, серед галузей психологічних наук виокремлено спеціальність 19.00.05 — соціальна психологія, психологія соціальної роботи. На підставі вищевикладеного можна констатувати, що наразі соціальна робота у сфері наукових досліджень займає позицію «молодшої сестри» щодо соціальної педагогіки та психології, бо не має свого окремого шифру наукової спеціальності.

На сьогодні в Україні захищено сімнадцять докторських дисертацій за шифром 13.00.05, які представлено у таблиці.

№ п/п	Прізвище, ім'я	Назва теми	Рік захисту
1.	Мищик Людмила	Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти	1997
2.	Лактіонова Галина	Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста	1999
3.	Зверева Ірина	Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні	2000
4.	Савченко Сергій	Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору	2004
5.	Плотніков Петро	Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону	2005
6.	Рижанова Алла	Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті	2005
7.	Поліщук Юрій	Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні	2006
8.	Безпалько Ольга	Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді	2007
9.	Тесленко Валентин	Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні	2007
10.	Чернуха Надія	Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді	2007
11.	Омельченко Світлана	Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів	2008
12.	Трубавіна Ірина	Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю	2009
13.	Рогальська Інна	Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві	2009
14.	Сейко Наталія	Доброчинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття)	2009
15.	Коношенко Сергій	Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону	2010
16.	Штифурак Віра	Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах	2011
17.	Петрочко Жанна	Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах	2011

Загалом, аналізуючи теми дисертацій, можемо зробити висновки, що переважно дослідження у галузі соціальної педагогіки були присвячені різним аспектам соціалізації особистості, соціальному розвитку студентів вищих навчальних закладів, організації дозвілля дітей та молоді, профілактиці негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі, формуванню здорового способу життя дітей та молоді, різним аспектам соціально-педагогічної роботи з сім'ями, організації соціального виховання у загальноосвітніх закладах різного типу, підготовці майбутніх соціальних педагогів до реалізації різних напрямів соціально-педагогічної діяльності, роботі з різними категоріями дітей.

Тому можемо впевнено констатувати, що значна кількість питань соціальної педагогіки залишається поза увагою дослідників. Зокрема наразі найбільш актуальними та перспек-

тивними напрямками наукових досліджень є розробка методологічних засад соціальної педагогіки: її парадигм, закономірностей, концепцій, характеристика процесу соціального виховання з урахуванням новітніх досліджень інших суспільних наук. Дотепер немає системних досліджень генези вітчизняної соціальної педагогіки як науки, особливостей соціально-педагогічної практики у різні історичні періоди, соціально-педагогічної діяльності окремих персоналій. Практично поза увагою залишаються питання соціального розвитку особистості в різних соціальних інституціях, вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування соціальності особистості, розробки інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей та молоді, попередження та подолання асоціальних впливів середовища тощо.

Соціальна педагогіка є не лише галуззю педагогічного знання, а і навчальною дисципліною. Тому вважаємо доцільним окреслити перспективи її розвитку в контексті висловлених вище теоретичних позицій. На підставі аналізу наукових праць у царині соціальної педагогіки, навчальних посібників російських та вітчизняних авторів ми вважаємо, що мета курсу «Соціальна педагогіка» полягає у розкритті парадигм соціальної педагогіки, змісту соціально-педагогічної діяльності, особливостей розвитку особистості в соціумі, ролі різних соціальних інституцій у соціальному вихованні особистості.

Відповідно цієї мети, на нашу думку, доцільно наповнити курс «Соціальна педагогіка» такими базовими модулями:

1. Теоретичні основи соціальної педагогіки.
2. Соціальний розвиток особистості.
3. Характеристика соціально-педагогічної діяльності.
4. Сім'я як соціокультурне середовище розвитку особистості.
5. Характеристика дітей і молоді з різними соціально-педагогічними проблемами.
6. Соціально-педагогічна діяльність соціальних інституцій у системі соціального виховання особистості.

Принагідно зауважимо, що нам видається доцільним всі питання, пов'язані зі сферами діяльності соціального педагога, його професійними знаннями та вміннями, функціями діяльності розглядати у курсі «Вступ до спеціальності».

Очевидно, що аналізуючи питання програми курсу «Соціальна педагогіка», не можна залишати поза увагою навчальні посібники та підручники, за якими здійснюється підготовка студентів у вищій школі.

За останні роки в Україні видано шість навчальних посібників [1; 2; 3; 6; 7] та два підручники [11; 12] із соціальної педагогіки, рекомендовані Міністерством освіти і науки України.

Проведений нами аналіз цих праць дає підстави констатувати, що більшість з них [1; 2; 6; 7] умовно можна схарактеризувати як своєрідний науковий «міх» інформації з соціальної педагогіки, соціальної роботи, менеджменту, соціології, психології, технологій соціально-педагогічної роботи, що дезорієнтує студента у розумінні сутності соціальної педагогіки.

Наприклад, у посібнику Інни Богданової перший модуль називається *Соціальна ро-*

бота в Україні, тема 10 *Соціальне значення товариства Червоного Хреста*. У посібнику Наталі Жигайло соціальна робота, соціальна політика, соціальне страхування, соціальне забезпечення визначаються як провідні категорії соціальної педагогіки. У посібнику Степана Пальчевського є теми *Стратегії соціально-педагогічної роботи у світлі психологічних теорій В. Джемса, Е. Еріксона., К. Роджерса, Г. Олпорта, А. Маслоу, С. Рубінштейна, Г. Костюка, В. Дільтея, Л. Виготського, В. Франкла, Соціалізація молодих фахівців у процесі їх трудової діяльності; З історії масової практики соціалізації народів світу*; посібнику Дарини Пенішкевич теми *Соціальна робота в Україні як сфера професійної діяльності соціального педагога, Соціальний аспект феномену старіння, Жінцтво і соціум* не мають ніякого відношення до соціальної педагогіки.

Окрім таких «інновацій» мають місце грубі помилки методологічного плану. Наприклад, у посібнику І. Богданової є параграф *Нормативно-правова база соціалізації дітей та молоді*. Як відомо соціалізація — це процес засвоєння та відтворення соціального досвіду, внаслідок взаємодії індивіда зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх його вікових етапах. Очевидно, що цей процес не може бути законодавчо унормований. Не коректно сформульована тема у посібнику С. Пальчевського *Робота соціального педагога з молодими інвалідами, хворими та обдарованими учнями*. Подібні приклади можна продовжувати.

Ми не заперечуємо того, що в навчальному посібнику може мати місце авторська структура, але інформація має подаватися з урахуванням теоретико-методологічних засад певної галузі наукового знання, особливо якщо це стосується навчальної дисципліни у змісті якої, переважно, мають відображатися вже усталені у соціальній педагогіці теоретичні позиції. Принагідно зауважимо, що серед рецензентів посібників [1; 2; 6] немає жодного доктора наук із соціальної педагогіки, що можливо і спричинило вищезазначені недоречності.

Варто зауважити, що змістове наповнення підручника *Соціальна педагогіка* за редакцією А. Капської найбільше відповідає сучасним теоретичним позиціям соціальної педагогіки. Насамперед, це обумовлено тим, що авторський колектив складають відомі науковці у царині соціальної педагогіки, більшість з яких має багаторічний досвід викладання дисциплін

циклу професійно-практичної підготовки для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Проте і в цьому підручнику, на жаль, має місце певна термінологічна неоднорідність, почасти ототожнення соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи, є розділи, які доцільно було подати в окремих навчальних посібниках *Вступ до спеціальності, Технології соціально-педагогічної роботи, Соціально-педагогічна робота з різними соціальними групами* тощо.

Оскільки на початку ХХІ ст. як соціальна педагогіка, так і університетська освіта, пройшли шлях динамічного розвитку, очевидно, що наявні навчальні посібники та підручники з соціальної педагогіки, вже не повною мірою відповідають сучасним вимогам і є необхідність підготовки нового підручника, в якому будуть представлені результати наукових розвідок та дисертаційних досліджень з соціальної педагогіки вітчизняних науковців, підготовлені останніми роками.

Висловлені в статті авторські позиції можуть бути приводом для ініціювання наукової дискусії щодо розвитку соціальної педагогіки як науки та навчальної дисципліни, яку ми пропонуємо розгорнути у найбільш популярному фаховому журналі «Соціальна педагогіка».

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І., *Соціальна педагогіка: навч. посіб.*, Київ 2008, 343 с.
2. Жигайло Н., *Соціальна педагогіка: навч. посіб.*, Львів 2007, 256 с.
3. Заверико Н., *Соціальна педагогіка: навч. посіб.*, Київ 2001, 240 с.
4. *Енциклопедія освіти*, гол. ред. В. Кремень, Київ 2008, 1040 с.
5. Наторп П., *Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности*, пер. А. Громбаха, Санкт Петербург 1911, 360 с.
6. Пальчевський С., *Соціальна педагогіка: навч. посіб.*, Київ 2005, 560 с.
7. Пенішкевич Д., *Соціальна педагогіка: модульна технологія навчального курсу*, Чернівці 2010, 496 с.
8. Плоткин М., *Социальное воспитание в контексте теории социальной педагогики [у:] Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: в 2-х ч., гл. ред. А. Крипичник, Кострома 2012, т. 18, ч. 1, с. 10–17.*
9. Ромм Т., *Социальное воспитание как научная проблема педагогики [у:] Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: в 2-х ч., гл. ред. А. Крипичник, Кострома 2012, т. 18, с. 18–22.*
10. *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія* [Т. Алексєнко, Т. Басюк, О. Безпалько та ін.]; за ред. І. Зверєвої, Київ 2008, 336 с.
11. *Соціальна педагогіка: підручник* [О. Безпалько, Р. Вайнола, О. Вакуленко та ін.]; за ред. А. Капської. 4-е вид. виправ. та доп., Київ 2009, 488 с.
12. *Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник [для студ. вищ. навч. закладів]*, [Т. Алексєнко, Т. Басюк, О. Безпалько та ін.]; за ред. І. Зверєвої, Київ 2006, 316 с.
13. Шаин Е., *Российские парадоксы социальной педагогики [у:] Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: в 2-х ч., гл. ред. А. Крипичник, Кострома 2012, т. 18, с. 80–82.*
14. Штинова Г., *Сколько в России социальных педагогов?*, «Социальная педагогика» 2003, № 3, с. 119–124.



Олександр-Теодор Федорук

Біле, чорне, кольористе... (педагогічні етюди)

І ЗАЙДУ

Заплющу очі.

Ось: гостролеза мить, солодка крихта страху, мить на порозі в інший, первістковий світ, з тісного кола самоти — у гамір, сміх і простір.

Таємна давня насолода: наблизитися хвилиною легкою, без гордості і глуму, своє в собі здолати і забути, наблизитися легкою ходою, — і не знати на скільки хватить голосу, захоплення і віри, як і коли — не знати — не відокремлю їхнє і своє, свій, долішній, і їхній, незбагнений, світ, і не відчую гострість леза, не помічу...

Годі! Відкриваю двері — ось: слова, що вимовляю вголос... якими будуть? Що зродить голос — шепоти цілющі чи порожнеч оздобу, оклик привітний чи мідь гримливу, що обпікає?

І, посміхаючись, поріг переступаю.

ПІДЛІТКИ НА РЕЙКАХ

Між кіосками три жмені попелу від спалених картонових коробок і осіннього хмизу. Біла роса на жерстяних зелених стінах, холодний ранок, вологе каміння біля чорного сліду загаслого кволого вогнища.

Ночували тут діти, в затишку між кіосками якось перебули ніч біля паперового вогню загублені кимось діти, діти, що пахнуть димом і собачою шерстю... і тепер ідуть кудись, бо оживає галасливий базар, скреготять залізні шворені, бігають собаки, худі подерті, заглядають жадібно в долоні і в очі, між собаками ходять, склювають щось вайлуваті ворони, а діти піднялися і пішли, ідуть впоперек гус-

с. Мар'янівка Михайлівського р-ну
Запоріжжя, Україна

то переплетених залізничних колій, пішли кудись...

На вологій металевій стіні кіоску незграбно великими літерами написано: мама я тебе люблю я люблю тебе мама галя...

Сходить сонце, виписані на росі слова зійдуть туманом, зникнуть, і пропадуть... як і діти, що пішли кудись, ідуть, розмовляють голосно, спотикаються, переступаючи через блискучі колії, ідуть, так здається, ніби знають куди йти.

ЖАЛІ

Неправда ваша.

На ній, на тоненькій дошці дитинства вирізьблюється всякий гандж.

А де тепер чути, як мама співає колискову над немовлям?

«Соловейку-синку, де зів'єш гніздечко...»

Тисячу літ жили не краще: бідували, билися, ліс корчували, сушили болото, а пісню не губили — тепер нема пісень (Пісень!), не чути колискових.

А колись же: тільки піснею та казкою перегукувалися покоління; піснею, молитвою та казкою (Словом!) береглися люди від зваби і згуби, заповідали красу, любов і таїнства, тільки через пісню та казку, почуту від мами і тата, навчалося дитя відрізнити добро від зла; ліпилося до хати і до землі, пастушило, наймитувало, плакало, та від життя не відмовлялося — а як на долю скаржилася, то скаржилася піснею.

А тепер? Не чути ні мами, ні тата, ні їхнього співу.

От і мені схотілося співати, і не самому, з ними, а якось трохи соромно. Кажу їм, дітям: а давайте заспіваєм! — і відчуваю: червонію...

ВЕСНЯНИЙ ШАЛ

Закричали дівчата пронизливо й збіглися зграйкою полохливою до відкритого вікна.

А хлопці вдарились грудьми і, зблідлі, ввертають, крутять, ламають слабкі долоні; шарпонулися обидва, притискаються лицем до лица, тяжко дихають і тяжко мовчать, мов каміння на гору тягнуть. Як лосі легкорогі розійшлися — і вдарилися знову долонями, плечима і грудьми...

І розчахнувся стіл.

І впала кобза.

І порозкидані стільці.

... тебе ніхто і не помітив.

І ти дивився з острахом і щемом на їх двобій, і забриніли сумно струни: колись і ти — від слів лукавих, від очей грайливих і спокус повільних, від дотику і сміху золотоконосої красуні — і сам насторч ставав, — і бився з кимось за її долоньку, — вогню і ревнощів, і млосного жадання повний вщерть...

... і жартівливе щось до них гукаю.

І відсахнулись хлопці, розходяться поволі, стільці збирають і погрозливо шепочуть.

Дивляться скоса один на одного, не охоловши.

І дикі голуби за вікнами в акаціях кричать.

СЕНС ЖИТТЯ

Легко сказати: визбируй каміння з борозен.

А скривдить тебе хто або занудить душа з нічого і в очах зжовтіє, тоді ніщо: ні темний гнів, ні сон, ні каяття, — не порятує, ні жінка найкоханіша, ні срібло, ні вино, — не розважать, ніщо не дасть снаги підняти хрест свій, зрушитись: визбирувати камінь з висохлах борозен...

Хіба що —

— хіба що дитя.

Підійде хлопчик, — син твій, учень, — торкне за лікоть і вимовить до тебе, вимовлює тобі свою спокусу, дивиться в очі, — і зрадіє душа, і дозріє твій день. І ти здатний, він вірить: всі біди від нього, всі болі його і причини ти здатний в свою долоню взяти, за все відповісти, від всього боронити — і слова твої для нього, як листя зелене...

І стане легким день, і просихає стежка, і зворухнулись зраділі крила над тобою, і в кленах, в жовто-зелених пошумах кленів заграє, за-сміється чарівне сонце.

А слід на плечі залишився — не біда, то слід причетності, слід наруги, ярма і терпіння, слід любові.

ФАРС

Старий нахилився підняти кинуту сигарету, та його пхнули і він, вдарившись об стіну, і, розчепірівшись, упав. Сигарету схопила дитяча долоня, але й старий встиг вхопитися за долоню. Піднявши очі, побачив: дівчинка. А вона шарпонулася, відштовхуючи старого, але не вирвалася. Старий поволі встав, тримаючи її, і намагається якось розтулити долоню крадійки, але ще одна дівчинка, вибігши із-за рогу, кинулася на нього і він знову впав. Лаючись, піднімається і благає, просить віддати йому знахідку. Дівчатка сміються і показують йому пальчики: ось тобі. Старий, вишкірившись, кинувся і хапає одну з них за рукав і хоче забрати таку бажану сигарету, а та кришиться і розсипається. І дівчатка починають бити старого, перекинувши його на землю. І рухи їх стають безсоромні і розхитані, як у шльондр, і голоси паскудяться, і хто його знає, чим би те все... але їх зупиняє чийсь окрик, і дівчатка, оглядаючись, відійшли. А чоловік з ціпком, затримавшись на мить, докоряє старому: не ганьби себе, йди звідси, йди додому, не соромно тобі з дітьми сперечатися? Не роби собі гірше, йди собі...

І шелестить, шепоче побіліла від вітру тополя над привокзальною площею, над старим, що плаче, і над красивими дівчатками, що обтрусуються в затінку, трохи далі.

БЛАГАННЯ

Гірчить мій хліб і зневіра — сіль до хліба. І все таке нестерпне й жалюгідне, як кинута напризволяще хата: крокви переламані, паркан заріс зеленою іржою, липуче павутиння висне, мерва, бите скло... дивитись — сором, і терпіти — гірко...

Облиш! Не проклинай, не ремствуй, не жалій!

Є що казати — кажи: комусь не завадить і собі не буде зайве...

Обніми: і не звадиться донечка золотом хижим, не піде до легонів ситооких на ласку, на втіху, на розкіш.

Обніми: і син не втече, не втікатиме з хати на світло ліхтарне, тамуючи заздрість і злість. Доторкнись, обніми, пригорни: і в очах не зблисне лють, і долоня не стисне ніж.

Торкнись дитячого плеча, і усміхнись, і пригортай до лона, до грудей свою дитину: в обіймах спопеліють і злість, і страх, і відчай.

В обіймах затишок і довіра, і любов.

ДІВЧИНКА ПІКАСО

«Не розлий...» — крикнув батько.

І дівчинка йде, тримаючи в долонях дві повні склянки з вином, йде, стримуючи подих, піднімаючи стислі долоні, щоб вінця бачити, не пролити й краплі. І здалася вона мені схожою на тендітну беззахисну дівчинку на цирковій чорній кулі, на дівчинку, що підняла вгору долоні, щоб втриматися і не впасти.

Повільно йде, худенька і тиха, робить короткі шерехкі рухи, повна стриму і обережності, вся зосереджена в долонях своїх, в яких дві чари повні. І я дивлюся сумно вслід, як вона йде крізь сутінкову залу кав'ярні на сонце, на терасу, де за білим столиком сидить її тато, якого вона любить і несе йому вино...

На другий день, в тій же самій кав'ярні...

А куди йому ще йти? Куди йому йти, ображеному і побитому? Він заходить, виходить, ніби щось шукає, і знову заходить, а куди йому ще йти? І він щось каже, погрожує жінці в білому, що бачила те все вчора і не вступилася, коли його виштовхували і гнали геть, сміючись. І ось він вже кричить, я не якийсь там, я не дозволю знущатися з мене нікому, не можна так з людьми вестися, мене всі знають, не можна викидати мене за так, я вас всіх знайду. Жінка, тихо лаючись, благає його забиратися геть, він виходить, вдаривши дверима, знову вертається, не може дарувати, не знає, куди йти йому, він тут ні до чого, нікому не потрібний, і в нього порожні кишені...

А де ж його дівчинка? де його донечка, що була тут вчора, що любить його? де вона перебула ніч? де вона зараз?

НА ПРОЩАННЯ

... через решета і сита пересиплю — і просію — збіжжя тисячоліть і — беріть! — скажу, беріть найцінніше; шукати згоден джерельну воду і пісню співати з вами. Вчитиму жити повільно; а схочете — порину, із вами порину у той миготливий позадисплейний світ, який, як наркотичний сон, примара, примєрк,

— хаотичний і летючий, — вабить і втілюється, і висотує волю...

Заждіть, куди ж ви, хлопчики, — а я? Я з вами, не хочу тут без вас, витратився весь — ні сили, ні натхнення нема на інших...

Пішли — високі, говірки, легко ступають...

— Хлопці —

... І не обертаються, не чують, обнімають тоненьких своїх дівчаток — і зникають зникнуть...

— Егей! —

... і зникнуть за мить у п'їтмі, і білі сутінкові ліхтарі над сміхом даленіючим і тінями забуто горять.

І стоїть недопите вино на столі і в долоні іскріє келих...

... гримкотять барабани, щось кричать і стріляють на вулицях. Король стоїть біля розбитого вікна і в лівій долоні відкоркована пляшка. Поруч і далі, в золотих і дзеркальних кімнатах, і скрізь — і над ставками, і в садах — вирує наговп. І хтось подав королю із юрби і просить пити з ними. Король бере, підносить пляшку і перехилиє — і замовкає наговп. І дивляться в захопленні на свого короля — віват, віват! свобода і король!.. і хрускотить на підлозі кольористе скло.

І внизу, на воді, як лева гільйотин, виблискує і плющиться сонце.

Король, посміхаючись, п'є червоне, вже тепле вино.

ТИХО: ДІТИ СПЛЯТЬ

Стукотить годинник в напівтемряві і тиші.

Полягали, засинають діти: дівчинка і хлопчик. Біліють ліжечка, пливуть, погойдуються, випливають в літо, в безмежне трав'янисте літо.

А літа летять... Ой, літа-літа! Висихає колодязь, а їм, дітям, повільно...

І вжалить раптом, як оса: що їм жеде, що буде? Чисті повноводі ріки, сонце і кохання? Чи бруд, презирство і марнота? Гарні люди чи рабів погорблених юрба? І стисне серце: а що як все потворне вернеться, повториться...

Сядь біля дитячих ліжок і посидь.

Побудь за сторожа...

Переведеться згордле людство, збочиться в глумі і насильствах, зіб'ється в зграї і загине? Чи схаменеться, злагідніє, складе жертовника з каміння філософій і законів — і перемінить...? Спробуй — пророкуй!

Не треба, гра не певна, і нема в пророцтвах правди — ні сили, ні правди. Є у людини воля. Споконвічна воля. Воля до любові.

... Сивіє над землею жовтий морок, не затихає Божий гнів. Тисячоліття сіють люди своє зерно, зерно любові (хліб свій насущний), віками сіють, а недорід і недорід, осот і кукіль родять щедро, і розкошують, переростають гірчаки пшеницю і порожніють клуні, духовні клуні людства порожніють...

То сіячі ліниві? Чи не розумні? Чи земля не родюча? Чи вчителів немає?

А може, й Бога на цій землі нема і не його то гнів? І змагають люди, знемогли, марніють — не від життя, а від зневіри...

Сплять діти... висипляються... і, виспавшись, прокинуться веселі. Повиростають — і засіють поле, батьковим сухим зерном засіють... і не буде їх життя п'ямою, голодом, каліцтвом, і не скінчаться дні передчасно.

Є воля. Є надія. Є долоні.

За вікном прозоре плетиво сузір'їв і гілок, крізь листя й скло ясніє світ небес. Встоялася дрімотна сиза тиша.

І здалося на мить: не чути... не чути дихання дітей... і годинник стих...

ПАЛИВОДА

Та хіба то діти...

От сусід мій, Василь Васильович (він сам себе так називає), шпендик отакий-о, а шкоди робить, а пащекує, дорослий не здужить... зайде у двір — колонку скрутить, зламає, пити, каже, хотілося, півдня вода летється... абрикоса струсить, обдере ще зеленим, або штахету зламає, витягне для чогось. А то якось взяв та забрав інструмента: сокиру, обценьки... я до нього по-хорошому, кличу, Василь Васильович, кажу, а йди-но сюди, ти там брав у мене, на верстаку — то оддай, бо мені треба. А він: та я, знаєте, возик свій ладнав, вже зробив, підждіть, я зараз... візьміть, каже. А я його хвать за вухо: ах, ти ж, поганець отакий, ах, ти ж злодіюко, та я тобі дурні твої лапи по самі лікті повідрубую, чувись? Чувись, кажу? Геть з двору — і щоб я тебе й близько не чув. Накрутив йому вуха, аж пообвисали...

І що ви собі думаєте — злякався? Та де там. Іду на велосипеді, а він ждав, бачу, жде, виходить із воріт, руки за спину ховає, щось мурмоче (він і не говорить ще як треба, не вміє), чую: я тобі показу, як вуха обривати, я тобі показу... і матюком до мене, і матюком... жбурнув каменюкою і навтьоки. Дві спиці вибив... бачте,

отаке — о, менше колеса, а хіба воно встидається, хіба поміає, що можна, а що — ні... А ви мені кажете: діти! діти! Хіба то діти...

Батько? А що батько... поклепав у кузні місяців зо три і десь дівся, завіявся батько...

КРИК

Старі, як світ, мости, і над мостами небеса важкі й червоні, старі мости до знань, до неминучого знання вузькі мости й на кожному людина, люди на старих мостах, які ведуть...

«та досить, досить, перестаньте, хіба я винна, що не хочу, ви чуєте, не хочу я знати, не хочу вчити, не люблю й не буду порпатися в тих ваших знаннях і нісенітницях. Ну скажіть, скажіть, хіба я винна в чомусь?» — питає і посміхається спокійна дівчина і вдавано сердито гортає книгу, в якій перерізи, півкулі, еліпси, хеопси, апофеми і через дві-три сторінки, чорні на сірому, теорема, леми, постулати, як погано зорані, як недоорані поля...

І виклик, і нехіть, і втома в її голосі, і очі ясні і красиві під віями золотистими.

«... правила, правила, — знуцання то, а не правила, а я не хочу правил, я хочу того, чого я сама хочу, іншого чогось, суті якоїсь хочеться, набридли мені ваші теореми — правила... а вам не набридає, чесно скажіть, не набридає: сто літ одне і те ж?»

А й справді: в чому її вина? і хто в тому винен? і чи винен хто? і чи для себе вона, людина вільна, те все вивчає, чи ради себе? Ніби легенька вправа із риторики.

І посміхаюся, викреслюю собі на дошці першу первісну площину, на якій, як на сцені, розіграється зараз дійство із трьома перпендикулярами, що перетнулися локально.

І вийде на міст дівчинка із віями золотистими...

НЕЧИСТА СИЛА

Вертаються з поля.

Молоді і не дуже молоді жінки йдуть з «корейського» поля, щось заробивши за вибрану цибулю, і радіють, сміються і голосно розмовляють, радіючи отриманим грошам.

І раптом із лісосмуги вибігають хлопчики й дівчатка в одежах на виріст, оточили жінок і з криками і сміхом починають їх чимось гострим колоти і дряпати, якимись схованими в рукавах гачками чи голками, ага, зрозуміли: гілчастими колючками гледичії. Кололи, підбігаючи близько, і відскакували, сахаючись і лаючись брудно. Жінки розгубилися, ойкаючи

і розмахуючи відрами і торбами. А діти, як злі і голодні тваринки, підстрибували і кололи, і відбігали, ухилиючись від торб і відер. Жінки ж, лютіючи і плюючись, намагалися боронитися та влучити по спинах, ліктях і обличчях негаданих нападників.

І смішно, і боляче.

І здалося: якась нечиста сила звела докупи дітей і матерів, звела, щоб їм битися серед поля, серед передосіннього золота і краси.

І билися, — ті, кому природніше пестощі і ласка, ті, що мають обніматися, любити і захищати одне одного до самої смерті.

... а діти, як з'явилися несподівано і весело, так раптом і щезли, зникли в кущах, в гущавах лісосмуги.

ВЕРЕСЕНЬ, СОНЦЕ, СИНЬ

Доганяю літа свої... Гей, верніться!

Зотліє і розвіється: шерехке осіннє шелестіння, жовто-зелене листя на асфальті і на траві, звабливість, сонячність, людність осіннього свята.

І — як паморозь: загубилися з вітрами десь, без користі, без сліду, загубилися літа мої, розбіглися врозтіч, пішли літа за дівчатами і хлопцями, як за водою...

Зотліло і розвіялось: під горою на галявині розпалений вогонь останній, палахкотить

і гріє, зігріває лікті і коліна, потріскує багаття, сипле жаром в крони, в прозоро-синюватий ліс, і внизу чорніють чагарники колючі, темнішає в лісі.

Пригасає вогонь, і з вогнем пригасають і співи, і шепіт, і сміх. Запахло в повітрі росою, вогнем і сирію землею.

Місяць жовтий сріблистою рибою білою в неглибокій ясній воді затремтів, струменіла в гірському камінні, блискотіла і пінилась, невгамовна і темна вода, вологі легкі відблиски горіли на корі.

І заплакала дівчинка, тендітна і лагідна дівчинка, заплакала безпричинно і плаче, в холодні долоньки безпричинне ридання ховає, стоїть під сосною...

Гей, верніться! Не вернутися.

І ось знову — свято: з шерехким осіннім шелестінням і звичайним сонцем; з душею мозолястою і усмішкою йду, до підлітків іду напівзнайомих — сім літ до них йти, сім літ із ними разом йти, сипкий вогонь знання кресати і радіти, гніватися і терпіти, і в ніч останню на галявині багаття розпалити і не спати, і до роси — і до знемоги виглядати, ждати сонце.

... В осінньому сьайві і шелесті зотліває і віється; і квіти в'януть на підвіконні, яскраві вересневі квіти на безсилах стеблах, і вколе щось в долоню крізь зелений лист. Минає літо. Проминуло літо... і розвіялось.



Ярослав Присташ

«Словник гортай,
а свій розум май»

Рецензії

м. Варшава, Польща
головний редактор українського тижневика
в Польщі «Наше слово»

На ці слова Святослава Караванського посилається Борис Фоменко — автор видання *Спілкування без вагання. Практичний словник української розмовної лексики* під час використання цього словника.

Дійсно, при розмовних словах виникає багато сумнівів, але й гарних неологізмів, творених носіями української мови. Початок літературної мови адже береться передовсім від живого мовлення.

Словник має асоціативний характер з рядом синонімів, похідних слів. Частина з них у тлумачних словниках вважається літературними або діалектними.

Багато поданої лексики вживають українці в Польщі, тому варто ближче деяким словам приглянутися і прокоментувати. Особливо, коли автор дописував також до «Нашого слова» і зокрема з нього збирав матеріал до свого словника.

У словнику ряд слів, які вимагають коментарю. Свої зауваження подаю у формі таблиці, а читачі нехай висновують самі.

У словнику Бориса Фоменка	Коментарі
с. 7: скоротини (не скорочення) — бо друге слово означає дію	У значенні складноскороченого слова; словотвір від «скоротити». Гарний неологізм, утворений згідно зі словотворенням в українській мові, на жаль, дуже рідко вживане, варто його розповсюдити.
с. 14: брама [кам'яні ворота]	У корпусі НАН України — <i>Словнику української мови</i> , т. 1 (2011) «великі ворота, переважно при монументальних спорудах» — тобто також можуть бути дерев'яні або металеві. Автор непотрібно звужує значення лише до кам'яних воріт.
* с. 14: брєдівня , маячня	Автор пропонує новотвір від слова «брєдня» у значенні «маячня», тобто як невиразну, беззмістовну розмову у хворобливому стані людини, а також божевільні вислови; нездійсненні мрії. «Брєдівня» пасує лише до беззмістовної балаканини у хворобливому стані, решта значень міститься у «брєдні».
с. 18: вивірка , білка	Слово давно літературне, раніше витіснене «білкою», тепер повертається до вжитку.
с. 22: відсоток (не процент), відсотковий	Укладач словника пропонує питоме українське слово як словотворчу кальку від значення слова «процент». І «відсоток» вже прийнявся, і поволі витісняє іншомовний «процент».

с. 23: вірний (<i>relig.</i>), вірник, вірянин, вірянка	Борис Антоненко-Давидович у своєму славному довіднику <i>Як ми говоримо</i> , подає у значенні тільки як «відданий», «незрадливий». Тому не повинно вживатися у значенні „wierzący”, на це є два відповідники: «віруючий» і «вірянин».
с. 23: вітрівка [одяг]	Це полонізм: „wiatrówka”; вистачить — «легка куртка». Зрештою куртка є для зберігання тілесного тепла, тобто охороняє від вітру, низької температури, дощу. Навіть у Польщі це слово рідко вживається.
с. 25: вудженіна , шинка, копченина	Також полонізм, зафіксований у СУМ від слова „wędzonka”. В Україні не вживається, тому краще вживати «копченину», особливо коли я зустрівся з випадком, що люди з України не розуміють слова «вудити» у значенні «коптити».
с. 26: галасвіта [забігти]	Гарне діалектне слово у значенні «невідомо куди», «кудись».
с. 27: гвинтокрил («вертоліт»), гелікоптер	Автор пропонує більш питоме слово від іноземного «гелікоптер», і не рекомендує «вертоліт». Дійсно «гелікоптер» звучить чужо, але «вертоліт» вже прижився і нема потреби його витіснити, але й за часто його вживати ми не повинні, коли маємо гарний український неологізм «гвинтокрил».
с. 27: гиркатися , сваритися	Досить образний синонім до «сваритися».
с. 28: голитися («бритися»), голений, гоління; голярка [механічна] // голярня	Правильно, не «бритися». Дієслово «брити» має етимологію: «різати чимось гострим».
с. 29: головно , головним чином	«Головним чином» — це калька від російського «главным образом», тому автор неправильно пояснює цією фразою кореневе слово. Нещодавно я думав навпаки, що «головно» суржикове.
с. 31: гетто [ghetto (міжнародний термін)]	Повинно бути «гето». В українській мові іншомовні подвоєння приголосних нівелюються до одної приголосної, хоч у <i>Правописному словнику</i> Г. Голоскевича є «гетто».
с. 32: глюки , страхи, видіння	«Глюки» у <i>Короткому словнику жаргонної лексики української мови</i> Л. Ставицької — це «галюцинації» звичайно після вживання наркотиків. Це слово жаргонне, ніде я не знайшов, щоб було розмовним, також кращим синонімом є «марення», але не «страхи». Так само я не знайшов, щоб слово було писане через «г».
с. 32: гратулювати , вітати	Бракує інформації при слові, що слово вживається в Західній Україні і це полонізм.
с. 33: гречний , чемний, ввічливий // Гречно дякую! (З живих уст)	Діалектне слово, походить з польської мови.
с. 35: джигун , залицьдальник, ловелас, плейбой	Дуже образне слово «джигун», набагато цікавіше, як запозичене «плейбой».
с. 35 дзеркало (<i>мн.</i> дзеркала); люстро, люстерко	Синоніми «люстро», «люстерко» походять з польської мови.
с. 35 дзига [дитяча іграшка]; вертлява дитина; фуркало	Подана цікава синонімічна форма — «фуркало».
с. 39: доручення («довіреність»)	Слушне зауваження, що суржиковим є «довіреність».
с. 39: доставляння , доставник // відділ доставляння пошти	Саме має бути запропоноване «доставник», а не суржикове «поставщик», воно гарніше навіть від довгого «постачальника».

с. 41: енергоощадний (енергоощадливий) [щодо технології, лампочки тощо] (сурж. енергозберігаючий)	Запропоноване слово краще від «енергоощадливий» та невприйнятнoго покруча «енергозберігаючий».
с. 42: Європейський Союз (ЄС), Євроспільнота	Варто було б взяти до уваги Європейська Унія, позаяк унія краще пояснює характер зінтегрованої Європи.
с. 42: едваб , шовк; едвабний , шовковий	Словники подають як застаріле, але можна повернути; у словнику Голоскевича є, у Грінченка — це не суто шовк, а рід шовку.
с. 43: жага , жагучий; хіть; унада	Незрозуміло, чому тут додане «унада», яке означає «привичку», «манеру».
с. 45 з (рос. при) [щодо інструментарію, засобу]: з допомогою [пилки, двигуна, фарби, суфікса тощо] с. 45: за (рос. при) [щодо людей, обставин]: за допомоги (підтримки, сприяння) [фонду]; за участі [артистів]; за наявності [коштів]; за умови [гарної погоди] с. 45: за (рос. по): адресою; бажанням; домовленістю; дорученням; законом; запрошенням, значенням; зразком; інерцією; походженням; рецептом; розміром; сумісництвом; течією; Цельсієм	Помилкове розрізнення «з допомогою» (скоріше когось) та «за допомоги» — повинно бути «за допомогою» (інструменту), так само не «за участі», а «з участю», «з походження» — а не «за походженням» (див. Караванський).
с. 45 забавка , іграшка, розвага	Добре розширення лексики до значення «іграшки», але я не зустрів, щоб уживали в значенні «розвага»; тоді вживають «забава», не «забавка». Якщо автор зафіксував у такому значенні, то шкода, що не подав джерела.
с. 47 загортка , загорнути(ся)	Цікаве, образне і варте поширення слово у значенні «плащ» — легке пальто.
с. 47: закдкувати [плазувати перед кимось]	У значенні підлабузнюватися, плазувати походить від «задка».
с. 48: закуток , глушина // закуткове містечко	У значенні «глушина». Цікава фраза: «закуткове містечко».
с. 48: залицьдльник , залицьдльниця, залицьдльня; зальоти, заграваання; флірт	«Заграваання» — для українців у Польщі може інтерференційно плутатися з пол. „zagrywanie” чи „zagrywka”, яке українською перекладається як «подача» «сервіс».
с. 52: заступник [офіційна посада]; замісник [тимчасово заміщує когось]	Добре розрізнення значень — «заступник» і «замісник» (особа, яка тимчасово приймає обов'язки когось).
с. 53: захопливий [роман]; захоплення , ентузіазм	Правильно, а не суржикове «захоплюючий»!
с. 53: зашпори [гострий біль від морозу]	Рідке цікаве слово, яке збагачує українську лексику.
с. 53: заштрик , ін'єкція (мед. injectio)	Походить від «заштрикати», «штрикати» — «колоти», «устромляти». Виникає тоді питання: чому нема в словниках, а є «ін'єкція» і «укол»?

с. 58: знаходиться [в центрі міста] // люди перебувають під впливом; нафта міститься в цистерні	Брак чіткого пояснення, що «знаходити» можна лише щось загублене. Хоч автор фіксує стан, але повинен дати відповідну ремарку про помилкове кальковане вживання з польської мови (див. Антоненко-Давидович). Тому «знаходиться» можна вживати тоді, коли хтось «загубився».
с. 59: знімальний , знімання [фільму] (<i>сурж.</i> зйомка) // знімальний майданчик	Правильний приклад, можна теж запропонувати інший варіант — «фільмування».
с. 59: з-поміж , з-посеред [кого-чого] (<i>сурж.</i> з числа)	Правильне зауваження, не «з числа» і не «в тому числі», це калька з російської мови.
с. 66 каблук , обцас; підбори	Поданий «обцас» є запозиченням з польської мови, рідко вживаним, до того ж вживаним у діалектах.
с. 66: казання (<i>реліг.</i>), проповідь	Призабуте, а вживане класиками літератури.
с. 66: канапа , диван	Витіснене советським «диваном», а вживане класиками літератури.
с. 68 кишківник («кишечник»)	Правильно, що не рос. «кишечник».
с. 68: кілька , кількарізний, кільканадцять // «десяток із гаком»; зайти на кілька (<i>не на пару</i>) хвилин	Правильно, що не «пару».
с. 72: країна , держава	«Країна» — це не політичне, а географічно-культурне поняття. Тож не всюди можна заступити синонімом «країна» «державу» (суверенне політичне утворення).
с. 77: ляпас , поличник // дати ляпаса, ляща; поличкувати	Образний і вдалий синонім «поличник» від «по лиці», хоча нагадує «полицю».
с. 93: недбайлий , недбалість, недбало (недбайливо) («халатно»)	Правильно, що не суржикове «халатний», хоч недбайлий — це літературне, не розмовне.
с. 98: нічниця (<i>мед.</i> insomnia), безсоння	Помилка, це ж «нетля» (<i>поль.</i> śta), а «безсоння» — це лише в мн. «нічниці».
с. 103: * однопрізвищник [носій однакового з іншим прізвища]	Невдалий новотвір як пропозиція на людину, яка має це саме прізвище. Насамперед мало б бути слово «прізвищник», якого не існує. Воно коструbate, ріже вухо.
с. 105: опір («спротив») // чинити о.	Фоменко не рекомендує «спротиву», чому? «Спротив» походить від «проти», воно також українське, хоча схоже на пол. „sprzeciw”. Звичайно краща фраза «чинити опір» від «чинити спротив», але ж є ще крім «опиратися», «спротивлятися», якого не фіксують словники. Чи тому, що наближене до російського «спротивляться»? Звичайно, кращим є «противитися».
с. 105: опорно-руховий апарат	Простіше: «апарат руху», непотрібне ускладнення.
с. 106: особовець , особняк (<i>ірон.</i> хатинка)	У значенні «особняка», в Інтернеті у значенні «тип», тобто «особа». Такий новотвір більш пасує до особи, як до осібною (окремого) будинку.
с. 107: охочий (<i>не</i> бажуючий) [що (який, котрий) бажає]	Правильне зауваження, а чомусь ми в Польщі любимо не-правильне «бажаючий».
с. 107: охрестити (<i>реліг.</i>), охрищений	Брак вказівки, що «охрищений» застаріле і поширене в діаспорі, яке походить від Христа, а не хреста. Звернімо увагу, є «християнство», але за СУМ-ом: «хреститися» — робити знак хреста та зазнавати обряду хрещення і «христосуватися» (цілуватися тричі, вітаючи з Великоднем).
с. 110: панібратство , амікошонство [«Женщина! Мушціна!»]	Цікавий синонім: «амікошонство». Фоменко слушно таврує суржикові «мужчина» і «жінчина», які навіть письменники вживають. У кличній формі українською має бути «чоловіче!» та «жінко!»

с. 110: панійка , дамочка [фамільярно]	Цікаве лексичне слово як пестливе до «пані». Не плутати з «панночка», яке стосується «панни».
с. 112: Передкарпаття [передгір'я] («Прикарпаття», «Прікарпаг'є»)	Чим іншим є «Передкарпаття» — географічне поняття (протягається смугою завширшки 30–45 км уздовж Зовнішніх Карпат — між північно-східним виступом гір і річковими долинами Дністра й Прута) і чим іншим «Прикарпаття» — історична територія (тепер до Прикарпаття належить більша частина Івано-Франківської області). Тому незрозумілим, що упорядник словника не рекомендує «Прикарпаття».
с. 112: передпокій , передня	Образний синонім: «передня».
с. 114: пересмикнути [карту, факти]	Обдурити у грі в карти, але чому «пересмикнути» факти, автор не пояснює, дає лише фразу. Слово літературне, не розмовне.
с. 114: переступний рік , високоносний («високосний»)	Помилка щодо значення слова «високоносний» — це людина гордовита, гонорова, чванлива, яка високо носить голову. В українській мові закріпилася фраза «високосний рік», «переступний рік» видається калькою з польської мови: „rok przestepny”.
с. 115: * пилосмок («пилосос, порохотяг»)	«Пилосмок» більш питоме від російського «пилосос». Щоб знайти відповідник, для мене «порохотяг» допустиме, образне. Можна також розглянути пропозицію «відпо-рошувач».
с. 115: писальний // п. папір	Тут варто дати розрізнення значень: «писальний» — вживаний до писання; «писемний» — написаний, виражений графічними знаками (писемна пам'ятка); «письмовий» — написаний, переважно діловою, науковою мовами (письмова робота, письмове розпорядження); «письменний» — який уміє читати й писати.
с. 115: питво , питець, пиття, питущий	Гарне слово: «питець», яке окреслює багатопитушого.
с. 116: пятика , пияк; дудліж (сурж. п'янка), гульня // Набрался, як жаба мулу. (Приказка)	Правильно, не «п'янка». Зате нема у словниках гарного слова «дудліж», яке похідне від «дудлити»: пити що-небудь з жадібністю та у великій кількості.
с. 117: підковдра («підодіяльник»), пішва	Правильно, що не «підодіяльник», хоча є в СУМ, а нема правильного «пішва»; у словнику http://www.lingvo.ua в іншому значенні, як діал. подвійний шов для зшивання двох шматків тканини.
с. 117: підлабузник (-ниця) , підлесник (-ниця), поплентач	Цікава ситуація, немає у словниках тлумачення слова «поплентач», хоч вживається воно до роз'яснення синонімів!
с. 118: підсоння , помірний клімат; осоння	Гарне слово і його синонім «осоння» на добре освітлене сонцем місце. Лексика питомо українська.
с. 119: пішки , піхтурою	Вказаний цікавий прислівник «піхтурою».
с. 119: плавальний , плавець, *плавчиня; плавба	Цікаве, нема у словниках — правильної жіночої форми «плавчиня», зате є «плавчиха» як жіночий варіант до плавця, однак -иха додається до окреслення дружини, тому запропоноване є кращим варіантом. Цікавим видається варіант «плавба», аналогічно до «сівба».
с. 119: пливти (плисти)	«Пливти» нема в жодному словнику, яке б пояснювало значення слова як «плисти», також Інтернет його не фіксує. Якщо воно розмовне, то можливо словники його ще не зафіксували. При таких лексемах варто подавати джерело.
с. 119: плітка (мн. плітки, -ток, -ткам), сплітка, чутка, поговір, поголодка; побрехеньки	Цікавий синонім: «сплітка». Звертає увагу на багатство синонімів.

с. 121: повстяник («валянок»); повсти <u>на</u> , кошма; фетр	Чому автор не рекомендує «валянок»? Адже це продукт валяння (СУМ: розминаючи і дуже ущільнюючи, збивати). Звертає увагу на багатство синонімів.
с. 121: поганин (не язичник), поганський	Автор слушно розрізняє «поганина» (нехристиянин) від «язичника» (ідоловірець).
с. 127: поручень , -чня (мн. поручні), поруччя; перила; бильця	Звертає увагу на багатство синонімів.
с. 127: порятінунок , поряті <u>в</u> ля, поряті <u>в</u> ник (-ниця)	Цікавий образний синонім: «поряті <u>в</u> ля».
с. 132: призначення , призначенець, призначений	Цікаве слово: «призначенець» — той, хто обіймає виборну посаду за призначенням, а не за обранням.
с. 132: прийом [одноразово у лікаря, оголошень тощо]	Помилка: повинно бути «приймання», «приняття», «прийняття» (приняття документів), хоча в Грінченка зафіксоване «прийом» у цьому значенні. Караванський вважає «прийом» русизмом, яке означає: «бенкет», «приняття» («авдієнція» і «бенкет») і «прийняття» (одержання, схвалення, зарахування).
с. 132: прикінцевий («заклучний»), завершальний, підсумковий	Правильно, що не рекомендує суржикове «заклучний».
с. 134: присутній , наявний // присутність («явка») обов'язкова	Правильне зауваження: «присутність», а не суржикове «явка».
с. 135: продаж , продавчиня // Продати очі — позичити очі в сірка. (Приказка)	Правильне «продавчиня», а не коструbate «продавщиця».
с. 136: * прозїрка , слайд; прозїрчастий, прозорий	Цікава пропозиція на «слайд», особливо, коли у слововжитку є «прозорий», «прозїрчастий».
с. 136: пронос (мед. діарея), розлад шлунка, бігунка // проносні ліки; кривавиця (мед. дизентерія)	Бракує зауваження, щоб не вживати рос. «понос».
с. 138: прохолодний , освіжний [щодо напою]	Варто було дати зауваження, щоб не вживати суржикового «освіжуючий».
с. 139: пункт , бал («очко») // замість: «Команда здобула 5 очок» — «... 5 пунктів (балів)»	Правильне зауваження, що не «очко».
с. 139: пухкий ; пухтя (гладенька); пухкеник	«Пухтя» нема в СУМ-і, але є «пухтій» (товстий, неповороткий чоловік). Видно автор запропонував слово «пухтя» на окреслення товстої неповороткої жінки.
с. 140: разючий [ефект], вражаючий	Ані не «разючий», ані не «вражаючий», оскільки українській мові непритаманні активні дієприкметники на -ючий, слід вживати «вражальний», так як в українській мові активні дієприкметники творяться за допомогою суфікса -л-.
с. 141: решта (не задача) [решта суми] // в решті випадків	Правильна замітка, що не «задача».
с. 141: рима , римований, буриме	Варто пояснити «буриме» — назва гри в укладання віршів на задану риму.
с. 142: риштування , підмостя	Гарний поданий синонім «підмостя», який має ширше значення, також як пол. „podest”.
с. 143: річниця [щодо радісної події]	Правильне пояснення, що на радісні події «річниця», на сумні — «роковини».
с. 143: родзинки [«ізіум»]	Правильна замітка, що не рос. «ізіум».

с. 151: сатана , сатанинський, антихрист, біс, вельзевул, гаспид, грець, диявол, дідько, лихий, люцифер, нечистий («чорт») // Хай йому грець! (3 народних уст)	Незрозуміле, чому автор не рекомендує «чорт»? Звертає увагу багатство синонімів.
с. 152: святенник (-ниця) («святоша»), облудник, ханжа	Б. Фесенко слушно не рекомендує рос. «святоша».
с. 153: серветка («салфетка»)	Не рекомендується «салфетка», але слово на стільки поширене, що навряд чи вдасться усунути, хоч дійсно чуже українській мові.
с. 153: середа , у середу, середовий // 2–4 середи; середами (сурж. по середах)	Ані не «по середам», шкода, що упорядник не подав українського відповідника «щосереди». Звертає він, однак, увагу на наголос.
с. 156: скло , скління, скляний, скляр; склянка [зі скла] (мн. склянки, -нок) // 2–4 склянки; стакан [металевий, пластмасовий]	Цікава пропозиція суржикового «стакан» для металевої й пластмасової, не скляної посудини, адже пластмасовий склянкоподібний посуд то не горнятко (пол. kubeczek), але й дивно звучить «склянка» на пластмасовий посуд.
с. 157: сліпий [дощ]; сліпцем, наосліп; сліпа: вулиця («тупик»); куля («шальна»); стінка («глуха»)	Вживається також «дурна куля» — не «шальна», тобто „ślepa kula”, а замість «тупик» — «глухий кут».
с. 158: смарагд , ізумруд; смарагдовий	Цікавий синонім: «ізумруд», у Франка: «ізмарагд».
с. 158: сметана , сметанний; сметанка (вершки)	«Вершки» — це солодка сметанка, яку, наприклад, додається до кави.
с. 158: смугляк , смуглявий, смуглястий; смуглявка	Гарний іменник, який окреслює людину зі смуглявою шкірою.
с. 161: спільний , спільність, спільно, спільнота; спільник, (-ниця) // з початком 2007 р. Європейська Спільнота (Унія, Союз) налічувала 27 країн; спільними зусиллями; спільна кімната; за спільної згоди діяти	Властиво повинно бути Європейська Унія, не буде помилковим вживати як синонім ЄУ. Крім цього, 27 держав, а не країн, країн напевно в ЄУ буде більше.
с. 167: страховик [агент, страхувач], страхувальник [себе страхує], страхування (не страховка)	«Страховик» і «страхувач» — особа, яка страхує когось, а «страхувальник» — особа, яка страхується, і звичайно «страхування», як подано, а не сурж. «страховка».
с. 168: студенець («холодець»), студенина, драглі	Незрозуміле, чому автор не рекомендує «холодець».
с. 169: суровий [нитки, полотно]	Не плутати з «сирий». СУМ: «Суровий» — грубий, небілений (про тканину, нитки); сировий. Пошитий, вигот. з грубого, небіленого полотна. Українці в Польщі мають схильність до мовної інтерференції, тобто плутання значень схожих українських та польських слів «сирий» — це «вологий» і „sirowy”, а «суровий» — див. вище.
с. 169: суходіл («суша»); материк	Правильна вказівка, що не «суша».
с. 170: схід , східний // схід сонця; країни Сходу; східні терени України (не Східна Україна) [як і не: Західна, Південна, Північна Україна]	Цікава пропозиція: «східні терени України», а не Східна Україна, в цьому випадку можна погодитися так само, як з «Південною» та «Північною» Україною, але не у випадку «Західної України» — це культурно-географічне поняття самотньої території, спричинене історією. Можна, однак, запропонувати коротше: «схід України» і т.п.
с. 172: таця , таріль («піднос»)	Правильна вказівка, що не сурж. «піднос».

с. 173: ткаля («ткачиха»); тканина, тканинний	Б. Фоменко не рекомендує «ткачиха» до жіночої професії, «ткачиха» — це ж дружина ткача, тобто слово допустиме лише в цьому значенні. Шкода, що бракує пояснень.
с. 174: толока , -ки [гуртова допомога], на толоці; толока [залишене на випас худоби поле]	Брак синоніму «суботник». Упорядник показує різні значення «толоки» залежно від наголосу.
с. 175: * тритомовик , тритомник, тритомовий	Пропозиція неологізмів «тритомовик», «тритомовий», хоча є «тритомний» і «тритомник».
с. 182: усміх [ширий], усміхатися, усміхнений, усмішка (<i>не посмішка</i>)	Правильно, «усмішка» то не «посмішка», але варто роз'яснити чому (глузлива усмішка).
с. 186: француз , *французка («французженка»), французький	Правильна пропозиція автора, що не коструbate «французженка», а «французка».
с. 188: хворий , *хворібка, хворіти // хвороба: вітова (хорея); морська; чорна (епілепія); променева; млявоплинна; жовчнокам'яна; Хвороба коли не вморить, то скрутить. (Номис [Матвій Симонов])	Упорядник пропонує кальку, лексему з рос. «млявоплинний» (див. «вялотекущий»). Нема в медичних словниках «млявоплинної хвороби», є просто «хронічна хвороба».
с. 189: * холодник [побутовий холодильник]	Пропозиція на «побутовий холодильник», це скоріше пасувало б на „chłodnię”, а «холодник» — це просто суп „chłodnik”, тоді навіщо пропонувати нове лексичне значення?
с. 193: цизорик [ніж для олівців]	Звідки автор взяв, що це «ніж для олівців»? Це «складаний ніжик», який широко вживається не тільки до олівців. Слово поширене в Галичині.
с. 195: частівка («частушка»), частівковий	Замість російського «частушка», пропонується «частівку». В українському фольклорі зрідка, скоріше «коломийка».
с. 197: численний (<i>не багаточисленний</i>) // численні досліди	«Багаточисленний» — це тавтологія, тому слухна вказівка. Також повинно бути, що не «чисельний», яке стосується числа, а не кількості.
с. 200: шабаш , збіговисько с. 200: шабаш [годі], скінчено; пошабашити	Значення слів залежить від наголосу.
с. 202: шлях , шляху (<i>мн. шляхи, -хів</i>), шляховий, шляхопровід // йти шляхом [дорогою], на шляху; діяти шляхом реформ; Спільна дорога в усіх дівчат, та окремий у кожної шлях. (Максим Рильський)	«Шляхопровід» — гарний синонім на «віадук», що показує потенціал українського словотворення.
с. 203: шпигун (-ка) , шпиг, -га, шпигунський	У словнику Голоскевича слова «шпигун», «шпига», «шпигунський», тобто без «г».
с. 208: ядерник [спеціаліст з ядерної фізики] // Ядерщики погрожують ядерною зброєю. (3 газет)	Подана цитата з «ядерщиком» означає володільців ядерної зброї, хоч нема у словниках цієї лексеми, це скоріше русизм. На спеціаліста з ядерної фізики автор подає «ядерник».
с. 217: лазничка (ванна, душ, мачула; пральна машина, мийні засоби)	Правильно, не советське «ванна кімната» ані «душова кімната».

Загалом цей словник розмовної лексики є цінним джерелом до вивчення розвитку сучасної української мови. Проте слова слід вживати грамотно, так як у Польщі українці вважають, що українські слова, співзвучні з польськими, означають це саме. Це не правда, варто перевіряти значення. Я сам кілька разів попався в помилці і навчився звіряти.

Борис Фоменко, Спілкування без вагань. Практичний словник української розмовної лексики, Харків 2010, 230 с. ■



DZIENNIK USTAW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ



Elektronicznie podpisany
przez Jaroslaw Deminet
Data: 2012.04.11 15:39:55
+02'00'

Warszawa, dnia 11 kwietnia 2012 r.

Poz. 393

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ¹⁾

z dnia 4 kwietnia 2012 r.

zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym

Na podstawie art. 13 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.²⁾) zarządza się, co następuje:

§ 1. W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz. U. Nr 214, poz. 1579 oraz z 2010 r. Nr 109, poz. 712) wprowadza się następujące zmiany:

1) w § 2 dodaje się ust. 4 w brzmieniu:

„4. Złożenie wniosku, o którym mowa w ust. 1, jest równoznaczne z:

- 1) w przypadku nauki języka mniejszości lub języka regionalnego – zaliczeniem tych zajęć do obowiązkowych zajęć edukacyjnych ucznia;
- 2) w przypadku nauki własnej historii i kultury – zaliczeniem tych zajęć do dodatkowych zajęć edukacyjnych ucznia.”;

2) w § 4:

a) w pkt 1 lit. a otrzymuje brzmienie:

„a) w szkole podstawowej:

- w klasach I–III (I etap edukacyjny – edukacja wczesnoszkolna) – edukację polonistyczną,
- w klasach IV–VI (II etap edukacyjny) – język polski oraz część historii i społeczeństwa dotyczącą historii Polski.”;

b) pkt 2 otrzymuje brzmienie:

„2) w szkołach lub oddziałach, w których zajęcia edukacyjne są prowadzone w dwóch językach: polskim oraz języku mniejszości lub języku regionalnym, będącym drugim językiem nauczania, z tym że na II, III i IV etapie edukacyjnym zajęcia w dwóch językach są prowadzone z co najmniej czterech obowiązkowych zajęć edukacyjnych nauczanych na danym etapie edukacyjnym, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii Polski oraz część geografii dotyczącą geografii Polski.”;

¹⁾ Minister Edukacji Narodowej kieruje działem administracji rządowej – oświata i wychowanie, na podstawie § 1 ust. 2 rozporządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 18 listopada 2011 r. w sprawie szczegółowego zakresu działania Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. Nr 248, poz. 1480).

²⁾ Zmiany tekstu jednolitego wymienionej ustawy zostały ogłoszone w Dz. U. z 2004 r. Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 2781, z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 94, poz. 788, Nr 122, poz. 1020, Nr 131, poz. 1091, Nr 167, poz. 1400 i Nr 249, poz. 2104, z 2006 r. Nr 144, poz. 1043, Nr 208, poz. 1532 i Nr 227, poz. 1658, z 2007 r. Nr 42, poz. 273, Nr 80, poz. 542, Nr 115, poz. 791, Nr 120, poz. 818, Nr 180, poz. 1280 i Nr 181, poz. 1292, z 2008 r. Nr 70, poz. 416, Nr 145, poz. 917, Nr 216, poz. 1370 i Nr 235, poz. 1618, z 2009 r. Nr 6, poz. 33, Nr 31, poz. 206, Nr 56, poz. 458, Nr 157, poz. 1241 i Nr 219, poz. 1705, z 2010 r. Nr 44, poz. 250, Nr 54, poz. 320, Nr 127, poz. 857 i Nr 148, poz. 991 oraz z 2011 r. Nr 106, poz. 622, Nr 112, poz. 654, Nr 139, poz. 814, Nr 149, poz. 887 i Nr 205, poz. 1206.

3) po § 8 dodaje się § 8a i 8b w brzmieniu:

„§ 8a. 1. W szkołach lub oddziałach z nauczaniem w języku mniejszości lub języku regionalnym, w których zajęcia edukacyjne są prowadzone w tym języku:

1) w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny – edukacja wczesnoszkolna):

a) w trzyletnim okresie nauczania – minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 450 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

– klasa I – 4 godziny,

– klasa II – 5 godzin,

– klasa III – 5 godzin;

2) w klasach IV–VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

– minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 380 godzin,

– minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

– klasa IV – 4 godziny,

– klasa V – 4 godziny,

– klasa VI – 5 godzin;

3) w gimnazjum (III etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

– minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 380 godzin,

– minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

– klasa I – 4 godziny,

– klasa II – 5 godzin,

– klasa III – 4 godziny;

4) w zasadniczej szkole zawodowej (IV etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

– minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 160 godzin,

– minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

– klasa I – 2 godziny,

– klasa II – 2 godziny,

– klasa III – 2 godziny;

5) w liceum ogólnokształcącym (IV etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

– minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie podstawowym wynosi 360 godzin,

– minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

– klasa I – 5 godzin,

– klasa II – 4 godziny,

– klasa III – 4 godziny;

6) w technikum (IV etap edukacyjny):

a) w czteroletnim okresie nauczania:

- minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie podstawowym wynosi 360 godzin,
- minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

- klasa I – 3 godziny,
- klasa II – 4 godziny,
- klasa III – 3 godziny,
- klasa IV – 3 godziny.

2. W szkołach lub oddziałach, w których zajęcia edukacyjne są prowadzone w dwóch językach: polskim oraz języku mniejszości lub języku regionalnym, będącym drugim językiem nauczania:

1) w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny – edukacja wczesnoszkolna):

a) w trzyletnim okresie nauczania – minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 480 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

- klasa I – 4 godziny,
- klasa II – 5 godzin,
- klasa III – 5 godzin;

2) w klasach IV–VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

- minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 510 godzin,
- minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

- klasa IV – 6 godzin,
- klasa V – 6 godzin,
- klasa VI – 5 godzin;

3) w gimnazjum (III etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

- minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 450 godzin,
- minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

- klasa I – 5 godzin,
- klasa II – 6 godzin,
- klasa III – 4 godziny;

4) w zasadniczej szkole zawodowej (IV etap edukacyjny):

a) w trzyletnim okresie nauczania:

- minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 160 godzin,
- minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,

b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:

- klasa I – 2 godziny,
- klasa II – 2 godziny,
- klasa III – 2 godziny;

- 5) w liceum ogólnokształcącym (IV etap edukacyjny):
- a) w trzyletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie podstawowym wynosi 360 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 4 godziny,
 - klasa II – 5 godzin,
 - klasa III – 4 godziny;
- 6) w technikum (IV etap edukacyjny):
- a) w czteroletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie podstawowym wynosi 360 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 3 godziny,
 - klasa II – 4 godziny,
 - klasa III – 3 godziny,
 - klasa IV – 3 godziny.
3. W szkołach lub oddziałach z dodatkową nauką języka mniejszości lub języka regionalnego prowadzoną w formie odrębnych zajęć:
- 1) w klasach I–III szkoły podstawowej (I etap edukacyjny – edukacja wczesnoszkolna):
- a) w trzyletnim okresie nauczania – minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 290 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 3 godziny,
 - klasa II – 3 godziny,
 - klasa III – 3 godziny;
- 2) w klasach IV–VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny):
- a) w trzyletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 290 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa IV – 3 godziny,
 - klasa V – 4 godziny,
 - klasa VI – 3 godziny;
- 3) w gimnazjum (III etap edukacyjny):
- a) w trzyletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 290 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 3 godziny,
 - klasa II – 4 godziny,
 - klasa III – 3 godziny;

- 4) w zasadniczej szkole zawodowej (IV etap edukacyjny):
- a) w trzyletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego wynosi 160 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 2 godziny,
 - klasa II – 2 godziny,
 - klasa III – 2 godziny;
- 5) w liceum ogólnokształcącym (IV etap edukacyjny):
- a) w trzyletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie podstawowym wynosi 270 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 3 godziny,
 - klasa II – 4 godziny,
 - klasa III – 3 godziny;
- 6) w technikum (IV etap edukacyjny):
- a) w czteroletnim okresie nauczania:
 - minimalny wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie podstawowym wynosi 270 godzin,
 - minimalny wymiar godzin nauki własnej historii i kultury wynosi 30 godzin,
 - b) tygodniowy wymiar godzin zajęć, o których mowa w lit. a, dla uczniów poszczególnych klas wynosi:
 - klasa I – 3 godziny,
 - klasa II – 3 godziny,
 - klasa III – 2 godziny,
 - klasa IV – 2 godziny.

4. Na naukę języka mniejszości lub języka regionalnego w zakresie rozszerzonym należy przeznaczyć dodatkowo, poza wymiarem godzin przeznaczonym na naukę tego języka w zakresie podstawowym, określonym w ust. 1 pkt 5 i 6, ust. 2 pkt 5 i 6 oraz ust. 3 pkt 5 i 6:

- 1) w liceum ogólnokształcącym – co najmniej 180 godzin w trzyletnim okresie nauczania;
- 2) w technikum – co najmniej 180 godzin w czteroletnim okresie nauczania.

5. Wymiar godzin nauki języka mniejszości lub języka regionalnego oraz nauki własnej historii i kultury dyrektora szkoły określa w szkolnym planie nauczania, o którym mowa w przepisach w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

§ 8b. Szkoła może prowadzić naukę geografii państwa, z którego obszarem kulturowym utożsamia się mniejszość narodowa, w wymiarze po 15 godzin na II, III i IV etapie edukacyjnym, w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, o których mowa w § 2 ust. 1 pkt 5 lit. b rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. poz. 204), lub godzin, które może przyznać, na wniosek dyrektora szkoły, organ prowadzący szkołę.”;

4) § 11 otrzymuje brzmienie:

„§ 11. 1. Przedszkola i szkoły podejmują, w razie takiej potrzeby, dodatkowe działania mające na celu podtrzymanie i rozwijanie poczucia tożsamości etnicznej dzieci i młodzieży pochodzenia romskiego oraz wspomagające edukację tych dzieci i młodzieży, w szczególności szkoły mogą prowadzić zajęcia wyrównawcze.

2. W przedszkolu i szkole można zatrudnić w charakterze pomocy nauczyciela asystenta edukacji romskiej. Asystent edukacji romskiej udziela dzieciom i młodzieży pochodzenia romskiego pomocy w kontaktach ze środowiskiem przedszkolnym lub szkolnym, a także współdziała z ich rodzicami oraz z przedszkolem lub szkołą.”.

§ 2. 1. Przepisy § 2 ust. 4 pkt 2, § 8a i 8b rozporządzenia, o którym mowa w § 1 niniejszego rozporządzenia, w brzmieniu nadanym niniejszym rozporządzeniem, stosuje się począwszy od dnia 1 września 2012 r. w klasach I i IV szkoły podstawowej, klasie I gimnazjum oraz klasie I szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczej szkoły zawodowej, liceum ogólnokształcącego i technikum.

2. W pozostałych klasach szkół, o których mowa w ust. 1, do zakończenia danego etapu edukacyjnego, oraz w liceum profilowanym, uzupełniającym liceum ogólnokształcącym oraz technikum uzupełniającym, do czasu zakończenia kształcenia w tych szkołach, stosuje się przepisy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.³⁾) w zakresie dotyczącym nauczania języka mniejszości narodowych, etnicznych i języka regionalnego oraz historii i geografii kraju pochodzenia mniejszości narodowych i dziedzictwa kulturowego mniejszości etnicznych.

§ 3. Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2012 r.

Minister Edukacji Narodowej: *K. Szumilas*

³⁾ Zmiany wymienionego rozporządzenia zostały ogłoszone w Dz. U. z 2002 r. Nr 137, poz. 1155, z 2003 r. Nr 39, poz. 337 i Nr 116, poz. 1093, z 2004 r. Nr 43, poz. 393, z 2005 r. Nr 30, poz. 252, z 2008 r. Nr 72, poz. 420 oraz z 2009 r. Nr 54, poz. 442.

.....
(miejsowość, data)

.....
(imię i nazwisko)

.....
(adres)

DEKLARACJA

Na podstawie art. 17 ustawy z dnia 16 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (Dz.U. Nr 17, poz. 141), a także art. 13, ust. 1 i 2, ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991r (Dz.U. z 2004, Nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami) oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 listopada 2007 w sprawie warunków i sposobów wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym (Dz.U. Nr 214, poz. 1579, z późniejszymi zmianami)

Jako rodzic(e) składam(y) **deklarację** nauki języka ukraińskiego:

Imię i nazwisko:

Szkoła macierzysta:

Klasa:

Adres zamieszkania:

PESEL:

Imiona i nazwiska rodziców (prawnych opiekunów):

Telefon kontaktowy:

.....
(podpis)

Мирова угода

підписана між:

1. Максим Маслей, зам. м. Торонто вул.5 Robaldon Road, Канада – з однієї сторони,
і
2. Об'єднанням українців у Польщі, видавцем «Рідної мови», якого представляє Петро
Тима і Мирослав Купич,
3. Марко Сирник – головний редактор «Рідної мови» – з другої сторони.

У зв'язку з претензіями, які висуває Максим Маслей проти Об'єднання українців у Польщі та редактора Марка Сирника, пов'язаними з розміщенням спогадів Михайла Шумади «Спогади з часів моєї праці» у часописі «Рідна мова» 2011, № 15.

Вищеназвані сторони угоди, маючи на увазі добро нашої української громади, яке для нас є добром абсолютним, прийшли до висновку про можливість закінчення розгляду цього спору миром і укладенням між сторонами мирової угоди на наступних умовах:

§ 1.

Об'єднання українців у Польщі і Марко Сирник зобов'язуються, що помістять у часописі «Наше слово» до 15 березня 2012 р. та у найближчому випуску «Рідної мови», заяви такого змісту: «Згідно з мировою угодою, підписаною між Максимом Маслеем (з однієї сторони) і Об'єднанням українців у Польщі і Марком Сирником (з другої сторони), у зв'язку з розміщенням спогадів Михайла Шумади *Спогади з часів моєї праці* у часописі „Рідна мова” 2011, № 15, Об'єднання українців у Польщі, як видавець журналу „Рідна мова”, та редакція цього видання в особі головного редактора Марка Сирника, заявляють, що не розпоряджують вірогідними документами, які підтверджували б, що Максим Маслей був чи є москвофілом й провокатором».

§ 2

Максим Маслей стверджує, що розміщення у «Рідній мові» й «Нашому слові» вищеназваної заяви, вичерпує усі його претензії проти Об'єднання українців у Польщі і редактора Марка Сирника, пов'язані з розміщенням вищезгаданих спогадів Михайла Шумади і, у зв'язку з тим, стверджує, що не буде виступати проти Об'єднання українців у Польщі і редактора Марка Сирника на судову дорогу з жодними претензіями.

Варшава, лютого 2012 р.

За ОУП

Мирослав Купич

Петро Тима


Марко Сирник


Максим Маслей

„Ridna Mowa”

— kwartalnik oświatowy
Ukraińskiego Towarzystwa
Nauczycielskiego w Polsce

Redakcja:

Andrzej Wątorski (Szczecin)
Maria Steć (Przemyśl)
Tadeusz Karabowicz (Hola)
Marek Syrnyk (Wałcz) — redaktor
naczelnny
Jarosława Kobyłko (Giżycko)
Grzegorz Mucowski (Wałcz) — wydanie
internetowe
Krystyna Syrnyk (Wałcz) — sekretarz
redakcji

Współpracownicy:

prof. Roman Drozd (Słupsk) — historia
dr hab. Jarosław Syrnyk (Wrocław) —
historia
Wiktor Jurczenko (Kijów) — psychologia
Stanisław Karaman (Kijów) — pedagogika,
metodyka
Dmytro Drozdowskiy (Kijów) — współczesna
literatura ukraińska
Wadym Olifirenko (Donieck) — pedagogika,
literaturoznawstwo

Opracowanie graficzne:

Teresa Oleszczuk

Korekta:

Katarzyna Seń

Wydawca:

Związek Ukraińców w Polsce

Adres redakcji:

78-600 Wałcz
Dolne Miasto 10/80
tel. (67) 258 98 87
e-mail: proswita@op.pl
[http://www.interklasa.pl/portal/
dokumenty/r_mowa/](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/r_mowa/)

Numer wydany przy wsparciu finansowym
Ministerstwa Edukacji Narodowej

Nakład: 600 egz.

Przy wykorzystaniu materiałów,
konieczne jest wskazanie jako źródła
kwartalnika „Ridna Mowa”

**«Рідна мова» — це фахове, некомерційне видання.
Бажаючим підтримати ідею видавання нашого освітнього журналу,
подаємо банківський рахунок Редакції:**

Zespół Twórczy ZUwP
Redakcja „Ridna Mowa”
78-600 Wałcz
Dolne Miasto 10/80

PKO BP O/Wałcz 28 1020 2847 0000 1702 0052 7382