ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

На правах рукопису

ГЛЕБ ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 37.02:37.011.32:82…А/ІЯ/7.07:82-1

Формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська література)

Науковий керівник:
канд. пед. наук, доцент
Слоньовська Ольга Володимирівна

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП…….…… 4

Розділ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТА ЛІРО-ЕПІЧНІ ТВОРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ…….. 15

1.1. Інтерпретація мистецьких і літературних творів у античній, європейській та українській філософії……...…….. 15

1.2. Проблема інтерпретації ліричних і ліро-епічних художніх творів у європейському та українському літературознавстві та критиці …… 42

1.3. Психологічні основи інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів… 70

Висновки до першого розділу…….…… 78

Розділ ІІ. СУЧАСНИЙ СТАН МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТА ЛІРО-ЕПІЧНІ ТВОРИ…..…… 81

2.1. Аналіз методичного забезпечення старшокласників з української літератури…….…… 82

2.2. Методичні аспекти інтерпретації ліричних і ліро-епічних художніх творів…….…… 95

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості в старшокласників умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори……. 117

Висновки до другого розділу…….…….…… 121

Розділ ІІІ. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТА ЛІРО-ЕПІЧНІ ТВОРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ……..…… 123

3.1. Зміст та основні положення програми формувального експерименту...123

3.2. Хід експерименту…….…… 136

3.3. Аналіз результатів експериментального навчання…….……. 175

Висновки до третього розділу…….……. 183

ВИСНОВКИ…… 186
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 191
ДОДАТКИ……... 223

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена, з одного боку, значущістю проблеми для плекання української духовно-інтелектуальної еліти й відповідністю сучасним вимогам чинних державних документів і навчально-методичній продукції, зокрема державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» (1993) [104], Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) [105], чинним програмам з української літератури, рекомендованим Міністерством освіти і науки України підручникам, оскільки вони безпосередньо стосуються шкільного навчального предмета української літератури, а з іншого боку – недостатнім опрацюванням у теоретичному і практичному аспектах шляхів, методів і прийомів формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури й необхідністю створення ефективної методики, оптимально здатної продуктивно вирішувати цю проблему.

Заохочування вчителями на уроках української літератури в старших класах природних прагнень учнів у силу набутих знань творчо досліджувати й індивідуально «розшифровувати» приховані смисли поезій, скрупульозне формування їхніх умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори, що передбачає реалізацію старшокласниками не тільки компілятивних і шаблонних шляхів розуміння, а й глибоке проникнення в задум автора й відносно самостійне тлумачення лірики, її особистісне сприймання і розуміння, автоматично налаштовує старшокласників на логічне, образне і критичне мислення, розвиває їхню уяву, сприяє креативності й реалізації власних здібностей.

Масове здобування підростаючим поколінням вищої освіти, зростаюча в геометричній прогресії хвиля інформаційної обізнаності й інтелектуального превалювання над такими важливими критеріями гуманістичної шкали, як емоційність, душевність, здатність до співчуття і співпереживання, не спроможні наблизити людину до ідеалу. Духовно-інтелектуальна еліта

української нації, невід'ємною складовою якої на перспективу мають стати представники нинішнього підростаючого покоління, задля позитивних змін у соціумі повинна ще до завершення середньої освіти оволодіти новим типом мислення, природним потягом до прекрасного, вмінням глибоко відчувати й розуміти мистецтво та літературу взагалі, а поезію – зокрема. Тож під час створення авторської методики нами було враховано основні напрацювання з досліджуваної проблеми у таких науках, як філософія, літературознавство, психологія, сучасних українській педагогіці та методиці.

У філософії інтерпретація ліричних та ліро-епічних творів започаткована ще античними мислителями Аристотелем, Демокритом, Платоном, Сократом, Цицероном. У часи Відродження й Просвітництва естетика як провідна філософська наука була ознаменована творами Г.-Ґ. Гегеля, І. Канта, Г.-Е. Лессінга й А. Шопенгауера. Більшість їхніх наукових робіт безпосередньо стосуються інтерпретації мистецьких і літературних творів.

В українській філософії до проблеми інтерпретації художніх творів зверталися В. Вернадський (вчення про ноосферу), Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Д. Чижевський, М. Шлемкевич (вчення про «шевченківську людину»), В. Юринець, П. Юркевич. Знаменно, що Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Д. Чижевський виявилися не тільки визнаними філософами свого часу, а й теоретиками й істориками літератури.

У Європі нового часу філософи виявилися першими, хто ще до утвердження мовознавства й літературознавства як окремих наук проявив глибоке зацікавлення аналізом та інтерпретацією художніх творів. Інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів, а також дослідженням «автор–текст–читач» присвячено праці В. Дільтея (про дух нації), М. Хайдеґґера (ідея провісництва-*прозріння* автора художнього тексту і розуміння-*інтерпретацію* її читачами), Г.-Ґ. Гадамера (герменевтики), Р. Інгардена (імпліцитний текст), Г. Р. Яусса (про текст як провокацію читача), Р. Барта (текст як зміст лише в прочитанні й засвоєнні). Українські вчені: О. Потебня

(вчення про внутрішню форму слова й мислеформу), Д. Овсянико-Куликовський (культурологічний напрям інтерпретації лірики), Л. Білецький (історія літератури – не тільки історія письменників, але й історія читачів) – окреслили нові шляхи інтерпретаційних можливостей. Російські літературознавці М. Бахтін, Г. Поспєлов та Ю. Борєв особливу увагу приділяли ліричним і ліро-епічним творам. М. Бахтін науково обґрунтував гіпотезу про «малий» і «великий» часи художнього твору, а також висунув припущення про читача як співавтора письменника. Г. Поспєлов диференціював твори медитативної лірики. Ю. Борєв увів термін «інтелектуальна лірика».

Узявши до уваги напрацювання видатних європейських психологів Й.-Ф. Гербарта, К. Г. Юнга, А. Адлера, Е. Еріксона, Е. Фромма, К. Хорні, А.-Х. Маслоу, російських психологів Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Брушлинського, І. Кона, сучасних американських психологів Д. Гоултмана та Р. Маккі, українських психологів В. Москальця, Л. Міщихи, ми зробили висновок, що інтерпретація художніх творів, як різновид психічної діяльності, посильна учням старших класів й необхідна для їхнього особистісного духовного росту. Праці видатних українських педагогів, насамперед К. Ушинського, Г. Ващенка, В. Сухомлинського, дають аргументовані підстави вважати, що творчий учитель здатний забезпечити своїм вихованцям ефективне формування умінь інтерпретувати ліричні й ліро-епічні твори.

У методичній науці проблеми інтерпретації лірики старшокласниками на уроках української літератури безпосередньо торкалися такі українські вчені, як О. Бандура, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, Є. Жицький, О. Ісаєва, О. Куцевол, Г. Литвиненко, А. Лісовський, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, В. Пахаренко, С. Пультер, О. Слоньовська, Б. Степанишин, Г. Токмань, З. Шевченко, які визнавали раніше чи вважають зараз інтерпретацію з її широким позитивним функціональним спектром впливу на психіку старшокласників (активізація процесів мислення; привернення уваги

до поетичного слова; суттєве підвищення якості учнівської уяви; формування асоціативних ланцюжків; належне закріплення складних понять з теорії літератури; умовне співавторство з ліричним поетом; проекція власного життєвого досвіду на почуття й переживання ліричного героя; залучення до творчості й переживання найбільш активними учнями стану, подібного до натхнення) особливо продуктивною творчою діяльністю на уроках вивчення ліричних та ліро-епічних творів. Проте не лише у XX ст., а й навіть у сучасній методиці розглядаються здебільшого окремі аспекти проблеми інтерпретації на уроках опрацювання ліричних та ліро-епічних творів. Кандидатські дисертації з теорії та методики навчання (українська література) С. Васюти «Методика розкриття образності ліричного твору в процесі навчання української літератури в 10–11 класах» (2012) [44], Н. Черниш «Особистісно-орієнтоване вивчення лірики на уроках української літератури в 5–7 класах» (2013) [335], а також кандидатські дисертації з теорії та методики навчання (зарубіжна література) А. Вітченка «Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії» (2008) [60], О. Ратушняка «Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2009) [255] лише дотичні до теми нашого наукового дослідження, оскільки безпосередньо не стосуються процесу формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.

Отже, теоретичне обґрунтування і практична реалізація формування умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори на уроках української літератури старшокласниками досі не мають належного висвітлення в наукових дослідженнях, концептуальних методичних розробках, науково-методичних посібниках, розвідках і статтях у фахових виданнях. Недостатня розробленість проблеми, якій присвячене дисертаційне дослідження, зумовила написання нашої наукової роботи.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами. Дисертація

виконана відповідно до наукової теми «Оптимальні шляхи реалізації інтерпретаційних можливостей творів української літератури, рекомендованих чинною програмою Міністерства освіти і науки України для середніх і старших класів загальноосвітніх закладів» (державний реєстраційний номер – 0113U007422, керівник роботи – к. пед. наук, доцент Слоньовська О.В.), що розробляється на кафедрі української літератури Інституту філології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Тему дисертації затверджено вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 6 від 17 лютого 2010 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 28 вересня 2010 р.).

Об'єктом дослідження є процес вивчення ліричних та ліро-епічних творів на уроках української літератури в старших класах.

Предмет дослідження – зміст, методи, прийоми, засоби, види і форми навчальної діяльності, спрямовані на формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати методику формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури та експериментально перевірити її ефективність.

Для реалізації мети поставлено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретичні засади формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.
2. Уточнити понятійно-категоріальне поле дослідження.
3. Дослідити стан сформованості у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.
4. Визначити критерії, показники й рівні сформованості в учнів старших класів уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.

5. Розробити методику формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури та експериментально перевірити її ефективність.

Для успішного вирішення поставлених у дисертаційній роботі завдань використовувалися такі **методи наукового дослідження:**

теоретичні – аналіз, синтез інформації, одержаної з філософських, культурологічних, літературознавчих, психолого-педагогічних джерел та під час опрацювання навчальних програм, підручників, посібників для учнів старших класів; моделювання, узагальнення, що використовуються для вивчення психолого-педагогічної літератури, визначення концептуальних засад, уточнення сутнісних характеристик базових понять дослідження;

емпіричні – спостереження за процесом навчання в загальноосвітній школі; осмислення методичного досвіду навчання української літератури в старших класах у контексті обраної проблеми; діагностувальні методи (бесіда, опитування, анкетування, інтерв'ювання), експериментальні (проведення констатувального та формувального етапів експерименту); вивчення й узагальнення одержаних результатів;

методи статистичного оброблення даних – для опрацювання отриманих даних і встановлення статистичної значущості результатів дослідження та їх кількісно-якісної інтерпретації. У процесі дослідження використано й літературознавчі методи: формальний, герменевтичний, культурно-історичний, біографічний, типологічний, метод синхронно-діахронного вивчення, цілісно-системного аналізу ідейно-художньої структури ліричних та ліро-епічних творів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять засадничі положення про інтерпретацію мистецьких і літературних творів у філософії (Г.-Ґ. Гегель, І. Кант, Г.-Е. Лессінг, Г. Сковорода, А. Шопенгауер, П. Юркевич та ін.); генології (М. Бахтін, Т. Бовсунівська, Ю. Ковалів, Н. Копистянська, С. Крижанівський, Г. Маркевич, Г. Поспєлов та ін.), поетиці (Г. Клочек, М. Кодак, М. Ласло-Куцюк та ін.); сучасній теорії

інтертекстуальності (Ж. Женетт, Ю. Крістєва та ін.), структуралізмі та семіотиці (Р. Барт, У. Еко, К. Леві-Стросс, Ю. Лотман, В. Шмід та ін.), теорії герменевтики (Г.-Ґ. Ґадамер, М. Ґайдеґґер, П. Рікер), психоаналізі (З. Фройд, К. Юнг), когнітивістиці (М. Тернер); психолого-педагогічні студії про механізми засвоєння знань та особливості навчальної діяльності старшокласників (Л. Виготський, І. Кон, Н. Молдавська, О. Никифорова, М. Рибникова та ін.); дидактичні аспекти викладання української літератури (О. Богданова, Н. Волошина, Л. Мірошниченко, Є. Пасічник, А. Ситченко, О. Слоньовська, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.); інноваційні технології організації навчально-виховного процесу (Ю. Бондаренко, А. Вітченко, В. Гладишев, А. Градовський, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідне навчання здійснювалося в середніх загальноосвітніх закладах Івано-Франківської, Львівської та Запорізької областей. Зокрема: міста Івано-Франківська (Вище професійно-технічне училище № 21, Івано-Франківський коледж Львівського національного аграрного університету, ЗОШ І-ІІІ ст. № 2, Івано-Франківський НВК «ЗОШ-ліцей № 23 ПНУ ім. Василя Стефаника», НВК «Школа-гімназія № 3»), Голинська ЗОШ І-ІІІ ст. Калуського району Івано-Франківської обл., Коломийська ЗОШ № 2, Коломийська гімназія № 1 Івано-Франківської обл.; ЗОШ І–ІІІ ст. № 8 (м. Стрий Львівської області); Бердянський коледж Таврійського державного агротехнологічного університету (м. Бердянськ Запорізької області). У процесі експерименту на різних його етапах загалом було охоплено 1390 учнів 9–11-х класів, з яких 697 навчалися в експериментальних класах, 693 – у контрольних.

Організація дослідження. Дослідження охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку, тривало безперервно протягом 2008–2014 рр.

На **першому етапі** (2008 р.) визначалися й уточнювалися тема дисертаційної роботи, об’єкт, предмет, мета, завдання; шляхом логічного відбору було укладено бібліографію дисертації, в основу якої покладено

найбільш затребувані для дослідження філософські, педагогічні, психологічні, літературознавчі та методичні джерела з проблеми формування умінь старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори.

На **другому етапі** (2009–2010 рр.) проведено констатувальний зріз, проаналізовано його результати, підготовлено дидактичні матеріали для формувального етапу педагогічного експерименту, обґрунтовано методику формування у старшокласників умінь і навичок інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури; уточнено основні функції процесу інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів старшокласниками: активізація процесів мислення; зростання уваги до поетичного слова; формування асоціативних ланцюжків; належне практичне закріплення понять теорії літератури; умовне співавторство з поетом; проекція власного життєвого досвіду на почуття й переживання ліричного героя; прилучення до творчості й переживання найбільш емоційними і здібними учнями стану, близького до творчого натхнення.

Під час **третього етапу** (2011–2014 рр.) науково-дослідної роботи було проведено формувальний етап експерименту в 9–11-их класах загальноосвітніх навчальних закладів трьох областей України задля доказової перевірки результативної оправданості й практичної доцільності запропонованої методики, проаналізовано отримані результати.

Провідна ідея дисертаційної роботи полягає в тому, що формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури виявляється важливим складником усієї системи шкільної літературної освіти і має здійснюватися, настільки це на практиці можливо, безперервно й системно.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *уперше* в методиці української літератури обґрунтовано теоретичні засади формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури; *уточнено й конкретизовано* сутність поняття «уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори»; *виявлено* психолого-

педагогічні умови оптимального рівня особистісної інтерпретації старшокласниками ліричних і ліро-епічних творів на уроках української літератури; *визначено* критерії, показники й рівні сформованості у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури; *розроблено* методику формування в старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури; *подальшого розвитку набули* положення про вплив самостійних інтерпретацій учнів на ідейно-художній аналіз поетичних текстів.

Вірогідність результатів дослідження забезпечено використанням визнаних науковою спільнотою розвідок у галузі філософії, літературознавства, психології, педагогіки, а також здобутками української методики навчання літератури з досліджуваної проблеми; узагальненням педагогічного досвіду, психолого-педагогічним обґрунтуванням ефективності формування умінь старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори; добором методів, прийомів та засобів, адекватних меті й завданням дослідження; постійним контролем за науково-педагогічним експериментом, корекцією та уточненням змісту й форм експерименту в його процесі, об’єктивним аналізом статистичних даних проведеного дослідження; впровадженням у шкільну практику ефективної системи експериментальних уроків.

Практичне значення одержаних результатів наукового дослідження полягає в розробленні й упровадженні методичного забезпечення процесу формування уміння старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури, зокрема укладанні «Шкільного літературознавчого словника», методичних рекомендацій для вчителів української літератури. Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі викладання фахових дисциплін, спецкурсів, спецсемінарів у вищій школі, у практичній роботі вчителів-словесників, а також для вдосконалення змісту програм і підручників з української літератури й методики навчання в школі.

Наукові результати дисертації **впроваджено** в навчальний процес Івано-Франківського коледжу Львівського національного аграрного університету (довідка № 1176 від 28.11.2014 р.), Української гімназії № 1 Івано-Франківської міської ради (довідка № 558 від 02.12.2014 р.), Коломийської гімназії імені М. Грушевського Івано-Франківської обл. (довідка № 379/02-17 від 26.11.2014 р), Калуської гімназії Івано-Франківської обл. (довідка № 176 від 29.12.2014 р.), відокремленому структурному підрозділі «Бердянський коледж Таврійського державного агротехнічного університету» Запорізької обл. (довідка № 127 від 06.12. 2013 р.), навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа-ліцей № 23 Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ) (довідка № 941 від 24.11.2014 р.), середньої загальноосвітньої школи № 3 I–III ст. імені І. Я. Франка м. Стрий Львівської обл. (довідка № 131 від 25.12.2014 р.).

Особистий внесок Глеб Оксани Володимирівни полягає у створенні методики формування у старшокласників умінь і навичок інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори на матеріалі шкільного курсу української літератури, практична ефективність і наукова значущість чого підтверджена численними експериментами під керівництвом авторки дослідження, а також у напрацюванні конкретного методичного матеріалу та його застосуванні в навчанні учнів української літератури, у безпосередній участі авторки в організації та проведенні експерименту. Дисертантка особисто впроваджувала у шкільну практику систему формування в учнів 10–11-их класів належних умінь і навичок інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори, працюючи викладачем української літератури у Івано-Франківському коледжі Львівського національного аграрного університету.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Результати дослідження були апробовані під час виступів на наукових конференціях, семінарах різних рівнів, зокрема *міжнародних:* «Поетика містичного» (Чернівці, 2010); *всеукраїнських*: «II Султанівські читання “Актуальні

проблеми викладання літератури у середній та вищій школі”» (Івано-Франківськ, 2011), «III Султанівські читання “Актуальні проблеми літературознавства в компаративних вимірах”» (Івано-Франківськ, 2013), «Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи» (Вінниця, 2011), Перших Волошинських читаннях «Теорія і методика навчання української літератури: актуальні проблеми» (Київ, 2013).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 13 наукових праць, у тому числі 11 статей у фахових часописах та збірниках праць, 1 – у зарубіжному виданні (м. Будапешт, Угорщина), 1 – в електронному виданні.

Структура та обсяг дисертації. Дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації – 277 сторінок. У роботі вміщено 3 рисунки, 8 діаграм, 5 таблиць.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІННЯ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТА ЛІРО-ЕПІЧНІ ТВОРИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1.1. Інтерпретація мистецьких і літературних творів у античній, європейській та українській філософії

У Стародавній Греції дефініція «поезія» уживалася у широкому розумінні на позначення словесної творчості загалом. Грецьке слово «поезія» українською мовою дослівно перекладається дієсловами «творю», «створюю». Терміном «поезія» також окреслюють сукупність віршованої літератури певного народу (українська поезія, російська поезія), окремої епохи (поезія ранніх романтиків, поезія «шістдесятників»), визначного поета (поезія Олександра Пушкіна, поезія Тараса Шевченка, поезія Ліни Костенко). Іноді слово «поезія» вживають як синонім до лексеми «лірика», проте вже в античні часи поняття «поезія» охоплювало як ліричні, так і ліро-епічні твори, а також драматичні твори, написані віршами, тому термін «лірика» набагато вужчий від терміну «поезія». Термінологічне словосполучення «лірична поезія» найчастіше вживають на позначення віршованого умовно безсюжетного художнього тексту.

Лірика характеризується багатством художніх засобів, ритмічно організованою мовою, підвищеним рівнем емоцій і почуттєвістю. Від суто епічних і драматичних творів, написаних прозою, ліричні тексти відрізняються способом вираження думок автора, під час якого з особливою виразністю проявляється особистісне ставлення ліричного героя до того, про що йдеться у такому творі.

Хоча як різновид культури і рід мистецтва лірика виникла ще в первіснообщинному ладі (за німецьким філософом Іммануїлом Кантом, «музика, танці та гра є безсловесним спілкуванням (адже ті нечисленні слова,

які потрібні для гри, ще не складають розмови)» [151, с. 526]), бо ритмізований звуковий супровід і доречне словесне оформлення, що своєрідно заохочувало, впевнювало у власних силах і наголошувало на неодмінно позитивному результаті фізичних потуг, полегшували тяжку працю, з розвитком суспільних відносин і потреб соціуму давало можливість висловлювати не тільки прагматичні, а й морально-етичні думки й високі почуття за допомогою художніх засобів. Згодом лірика відокремилася від музики й драматичного дійства, навіть від пісні, яка є найдавнішим її різновидом, але з часом перестала бути її ж єдиним вираженням. Таким чином, синкретичне (від грецького слова Συγκρητισμός – «з'єднання») нерозчленоване, злите мистецтво найдавніших часів існування людської цивілізації, характерне для початкового стану єдиного культурного явища, породило окремі мистецтва. У давньогрецькі й давньоримські часи поезія вже існувала як окремий вид художньої літератури.

Та навіть виокремившись, а згодом і повністю відокремившись, лірика зберегла у своєму арсеналі впливу емоційний і музичний (ритмізований) лад віршованої мови, з часом удосконаливши його ще й римами. На думку І. Канта, «…рима у віршах поетів нового часу, якщо вона вдало завершує думку, стає важливою вимогою», зате «у прозовій урочистій промові рима, що випадково використовується серед інших фраз, виявляється смішною» [149, с. 493]. Тобто інтонаційна стрункість лише увиразнює поетичний текст, але робить фальшивою буденну прозу.

Ритм ((від давньогрецького ῥυθμός від ῥέω – «течу») – це «такт», «розміреність», «узгодженість») у ліричних творах набуває естетичного значення: «У поетичному тексті ритм витворює враження "плавності" або "стрімкості" та інших ознак експресивності, а також широкий діапазон переживань – від суму до радості, залежно від того, яким розміром написано текст» [187, с. 196]. Завдяки ритму поезія краще запам'ятовується й забезпечує читцям вигідніші від прози можливості декламації.

Філософи античних часів вдавалися до літературознавчих інтерпретацій, хоча називали їх умовиводами й судженнями, часто ілюстрували власними літературознавчими (у нинішньому розумінні значення цього слова) студіями філософські трактати.

Слово «інтерпретація» (від латинського interpretatio), яке вживаємо в нашому дослідженні у значенні «пояснення», за походженням римське, в античні часи використовувалося в юриспруденції і означало «роз'яснення», «тлумачення», «розкриття змісту юридичної норми». Принагідно зауважимо, що термін «критика», який зараз найчастіше використовується у словосполученні «літературна критика» – означає те саме, що й слово «інтерпретація», але за походженням є грецьким. Від найпростішої інтерпретації написаного віршами драматичного твору грецьким хором до сучасного літературознавчого трактування лірики процес тлумачення віршованих творів пройшов декілька важливих періодів, бо впродовж тривалого часу відбувався через: а) естетику як важливий філософський складник; б) піїтику як навчальний предмет і набір методичних рекомендацій та настанов, як писати й розуміти вірші; в) літературну критику, що виникла тільки з появою періодичних літературних часописів у Німеччині і досягла реальних здобутків у всій Європі тільки у XIX столітті; г) мовознавчих студій кінця XIX – початку XX ст.; г) сучасне літературознавство як самостійну науку.

Ліричні та ліро-епічні твори за часом свого виникнення й важливості для людського соціуму можна вважати такими, що споконвіків посідають чільне місце. Фольклор і навіть перші писемні акти авторської творчості окремих представників найдавніших цивілізацій однозначно засвідчують, що, на відміну від буденної прози, лірика у сиву давнину вважалася підтвердженням богообраності жерців, пророків та геніїв-співців, які колись відігравали чільну, почесну й особливу роль. Якщо взяти до уваги, що найдавніші міфи стосуються лише богів та героїв, якими переважно стають діти богів від земних жінок або чоловіків, то поети, якщо вони навіть

визнавалися нащадками земного, власне, людського подружжя, трактуються міфами як богорівні пророки, віщуни та вісники.

Античні філософія, історія й поезія становили єдине ціле, тому представники тодішнього соціуму «Гомера, Сократа, Платона, Аристотеля однаковою мірою вважали як філософами, так і митцями» [148, с. 24]. Уміння складати вірші в Стародавній Греції і Давньому Римі розцінювалося як виразна ознака аристократичного походження, тому привілейовані сімейства старалися забезпечити своїм нащадкам не лише звичайну грамотність, не тільки збирали домашні бібліотеки, вартість яких часто дорівнювала цілим статкам, а й доручали виховання аристократії, що підростала, видатним мислителям своєї доби, для чого високопоставленим батькам доводилося відправляти своїх синів-отроків чи навіть юнаків у інші міста, зокрема, в Афіни, Дельфи, якомога раніше залучати до філософського оточення відомих мудреців і з юних літ пропонувати вельможній молоді практичні навички віршування.

Тож ще старогрецький філософ Демокрит (приблизно 460 р. до н. е. – 370 р. до н. е.), як один з перших дослідників природи творчості й талановитий інтерпретатор ліричних творів, увів поняття творчого натхнення й порівнював цей стан митця зі станом безумства, коли свідомість поступається для оточення мало зрозумілим проявам, які, проте, дають можливість поетові оприлюднювати істини, віщувати, передбачати. Як естет, Демокрит став автором важливих міркувань про красу: «Треба тяжіти не до будь-якої радості, а лише до тієї, яка пов’язана з прекрасним»; «Велику радість викликає споглядання прекрасного, що міститься в речах» [95, с. 377]. Розглядаючи сучасні його епосі різновиди мистецтва, Демокрит вважав, що музика – наймолодше з-поміж них, бо її породжує не нужда, а надлишок благ. Ліриці Демокрит присвятив окремі твори («Про духовне горіння поетів», «Про ритми й гармонію», «Про поезію», «Про красу слів», «Про назви», «Про Гомера»), які згадуються його наступниками, але жодна з цих праць не дійшла до наших часів у повному обсязі. Античного співця

Гомера Демокрит називав божественним, визнавав його богоподібну природу, оскільки без неї співець не зумів би так прекрасно й мудро творити.

Старогрецький філософ Платон (близько 427–347 рр. до н. е.) у власних філософських трактатах зумів не тільки провести чітку грань між літературою і життям, а сміливо заявив, що художні твори, які сліпо копіюють реальні події, не потрібні суспільству, бо у такому випадку нагадують мавпяче кривляння. Платон розвинув учення Сократа (близько 469 р. до н. е. – 399 р. до н. е.) про даймона як духа, що має домінуючий вплив на долю видатної особистості. Якщо людина талановита, даймон допомагає їй реалізувати здібності. Та коли Сократ схилявся до думки, що даймон сам обирає фізичного носія-людину, то Платон уважав, що поет чи філософ можуть обирати саме того даймона, який здатний їм допомогти.

Мова філософських творів Платона образна, метафорична, тому з них античний мудрець постає і мислителем, і художником слова. Проте як філософ, Платон уважав поезію шкідливою для соціуму й на доказ своєї правоти наводив два аргументи. Перший – це те, що поезія наслідує реальний, а не ідеальний світ, з якого всі земні події є невдалими копіями (тінями). Другий – те, що наслідувальний характер поезії віддаляє її від справжньої істини ще більше, ніж від цієї ж істини віддалене реальне людське життя. У філософському трактаті «Держава» [244] Платон твердив, що в ідеальному суспільстві поети реалізуватимуть право тільки на хвалебні пісні, а наслідувальна, в його розумінні – сюжетна поезія – має бути заборонена. Іншими словами: в досконалій державі не передбачається Гомера, проте офіційно визнається матеріальна залежність митця від сильних світу цього. Забігаючи наперед, скажемо, що вже Аристотель (384 р. до н. е. – 322 р.до н. е.) зовсім по-іншому інтерпретував художньо відтворену дійсність і вважав, що навіть окремі явні неточності в ліриці не вадять її високій художності. Наприклад, цей античний мудрець резюмував, що коли поет, який особисто ніколи не бачив лані, змалював її з рогами, то навіть цей огріх ніколи не стане суттєвою вадою геніального твору.

Якщо користуватися задокументованими фактами, стає зрозуміло, що в античні часи, причому як у Стародавній Греції, так і в Давньому Римі, поезія посідала особливе місце в житті суспільства, а фундаментальна книга Аристотеля «Поетика» виявилася «результатом не тільки його особистих спостережень над близькою йому літературою, а й роботою над дослідженням великої кількості персоналій і багатьох поколінь» [9, с. 1018], тобто стала аналізом всієї Аристотелю доступної художньої спадщини й своєрідним оглядом та аналізом літературознавчих досягнень попередників. Аристотель інтерпретував не тільки творчу спадщину Гомера, але й зробив спроби проаналізувати поетичні набутки менш відомих митців: Гесіода, Архілоха, Хрила, Евріпіда.

На час написання «Поетики» (між 336 р. до н. е. і 322 р. до н. е.) він феноменально розумівся у найважливіших тонкощах обраної ним науки, був добре обізнаний з Платоновим поділом літературних творів на види, але водночас Аристотель належно усвідомлював, що його великий попередник не створив теорії поезії повною мірою. Очевидно, був ознайомлений Аристотель і з працями «Про поезію» та «Про ритм і гармонію» давньогрецького філософа-матеріаліста, який вважав, що все складається з неподільних частинок (атомів) – Демокрита, якого, як ми вже згадували, теж цікавили питання, які сучасні науковці відносять саме до теорії літератури.

Найважливішим науковим поступом самого Аристотеля як філософа-літературознавця стало те, що хоча він запозичив у Платона два найважливіші терміни: «катарсис» (древньогрецьке κάθαρσις – «піднесення», «очищення», «оздоровлення») і «мімезис» (грецьке μίμήσις – «наслідування», «імітація»), проте надав їм дещо іншого значення. Платон дотримувався позиції, що «наслідування» у художній творчості стосується світу ідей, Аристотель же метою наслідування вважав змалювання митцем реального світу, історичних подій, тому твердив, що поезія – це наслідування життя. Терміну «катарсис» Платон надавав суто морального значення. Аристотель же розцінював очищення як насамперед біологічний процес. Крім Гомера,

Платон не визнавав жодного іншого поета. Аристотель же не заперечував незліченної кількості митців, їхнього права компонувати сюжети й створювати образи, допускав ідеалізацію митцем літературних типів, зображення негативних картин дійсності й навіть змалювання неймовірного, оскільки припускав, що й «неможливе буває деколи можливим» [8, с. 1022]. На питання, яке ще віки хвилюватиме літературознавців значно пізніших часів, власне, відношення мистецтва до дійсності, автор твору «Про поетичне мистецтво» (інша назва «Поетики» Аристотеля) вважав, що поняття важливого й необхідного стають суттю поезії, адже вона розкриває загальне в індивідуальному. Її завдання – давати задоволення кожному, хто до пізнання художнього твору причетний, незалежно від того, чи це автор, чи слухач, чи навіть читач. У задоволенні, яке переживає людина, сприймаючи поезію, за Аристотелем, народжується радість пізнання відтворюваного. Якщо Платон писав, що поезія тільки розслабляє душу, то Аристотель стверджував, що людську душу мистецтво вивищує над буденністю.

Торкаючись проблеми прекрасного й потворного в естетиці античних часів, мусимо визнати, що й Аристотель визнавав відсутність права гидкому ставати мистецьким твором, тому картини свого сучасника Павсона, який мав великий талант живописця, але змальовував лише вульгарні сюжети, через що й жив у злиднях, ні в якому разі не рекомендував показувати молодим людям, щоб не калічити їхньої уяви недостойними споглядання образами. Отже, в античні часи мистецтво підлягало нормам і громадським законам, а вимога Аристотеля мала загальноприйняту слушність.

Інтерпретація поезії тогочасними філософами була закономірною і благодатною справою: антична поезія заставляла активізувати не тільки зовнішній зір (очі), а й зір внутрішній (яскраву уяву) своїх реципієнтів. Те, що ніколи не врізалося б у пам’ять під час споглядання римського щита, як артефакту чи його зображення на картині сучасника, неодмінно в найменших деталях і колористиці виникає в нашій уяві, коли читаємо, наприклад, уривок із твору Гая Валерія Флакка (I ст. н. е.), де поет основну увагу зосереджує на

деталі – зображенні крилатої блискавки на озброєнні римського воїна, використовуючи для її увиразнення яскраві художні тропи: «Пломінь ясний блискавиць і крила червоні не перший / Ти на щитах зобразив, мужній войовнику римський!» [43, с. 207]. Ясна річ, немає особливої потреби пояснювати, що не тільки суто ліричний твір чи ліро-епічний мають здатність особливо потужно впливати на емоції реципієнтів, а й драматичний твір, написаний прозовою мовою, і п’єса, написана віршованими строфами, навіть якщо гіпотетично припустити, що йдеться про твори авторів, приблизно рівних своїми талантами, які порушуватимуть одну тему, розгортатимуть одну й ту ж фабулу, в їхніх драмах діятимуть подібні за характерами дійові особи, – це все ж таки різні твори за своїм впливом насамперед на підсвідомість публіки, адже у віршованому тексті головне навантаження беруть на себе тропи, які активно провокують виникнення в уяві реципієнтів ланцюжків асоціацій, а ритмізована мова завжди спонукатиме засвоювати почуте або прочитане ефективніше, ніж мова прозова.

Аристотель виявився першим, хто звернув увагу на мову твору та її роль: «До поетичної мови він ставить вимоги ясності та деякої незвичайності, створюваної поміркованим використанням тропів і рідковживаних слів. Висунуте Аристотелем пояснення тропів мало основоположне значення для всієї наступної стилістичної теорії» [252, с. 234]. Й хоча в часи Аристотеля ще не існувало належного літературознавчого інструментарію для аналізу та інтерпретації ліро-епічного твору, грецький літературознавець особливу увагу зосередив на сюжеті «Одіссеї», як міцному кістяку твору, й вважав недопустимим у художньому тексті наявність зайвих, таких, що нічого не пояснюють, тобто тих, без яких твір нічого не втрачає і з якими нічого нового не набуває, образів, подій чи колізій.

Також Аристотель логічно відстоював думку, що відмінність між прозовим і віршованим текстом полягає не тільки в ритмі й особливостях мови: «Різниця в тому, що один розповідає про те, що насправді відбулося,

інший – про те, що могло відбутися. Внаслідок цього поезія має в собі більше філософського і тривкого елементу, ніж історія: вона подає узагальнене, а історія – тільки часткове» [8, с. 1077]. Тож залишивши тільки історичну фабулу й розгортаючи перипетії твору на основі правдоподібності, митці завжди творять нову художню дійсність. У художніх творах спостерігаємо домінування домислу над правдою. Аристотель наголошував на обов'язкових особистісних переживаннях співцем того, що він змальовує: щоб викликати в читача певні почуття, митець мусить особисто переживати їх значно більшою мірою, ніж ймовірний адресат, тобто слухач-реципієнт або той, хто читатиме співцем скомпоноване, створене, художньо описане.

«Поетика» Аристотеля мала величезний вплив на визначних філософів, літературознавців і самих митців як у найближчі до античних часів віки, так і в досить віддалені епохи. Цей твір високо цінували давньогрецький філософ Плутарх (біля 45 р. н. е. – біля 127 р. н. е.) і давньогрецький ритор і граматик Афіней (ІІ ст. н. е. – ІІІ ст. н. е.) насамперед тому, що «синтез римської і грецької культури, що підготовлявся тривалим процесом еллінізації Риму» [204, с. 395], вимагав теоретичного інструментарію для аналізу й інтерпретації тогочасної лірики. Добра обізнаність з «Поетикою» відчутна у творчості Цицерона (106–43 рр. до н. е.), який мав нагоду слухати ще й філософські виступи чільника «нової Академії» Філона (ІІІ ст. н. е.). Хоча Цицерон не створив окремої праці про поетичне мистецтво, тлумачення функцій поезії та ролі поетів знаходимо в багатьох його філософсько-правових трактатах. Якщо взяти до уваги, що Цицерон переконаний, що «світ є богом» [334, с. 19], то й сама людина має божественне начало, у мистецтві проявляє себе творцем й, на противагу всій іншій природі, є «другою природою». Цицерон був абсолютно переконаний, що праці філософів і поетів прирівнюються до подвигів героїв.

В античні часи не стільки роздумами про мистецтво свого співвітчизника Цицерона, скільки «Поетикою» Аристотеля зачитувався поет «золотого віку» римської літератури Квінт Горацій Флак (65 р. до н.е. – 8 р.

до н. е.), автор знаменитої книги «Послання до Пізонів» (інша назва – «Наука поезії»), яка мала виразний літературознавчий зміст, адже автор розглядав питання поета як носія таланту й питання прихованих смислів окремо взятого поетичного твору. Значно пізніше книгу «Наука поезії» Горація продуктивно використав французький поет, критик і теоретик класицизму Никола Буало (1636–1711 рр.) для написання власної літературознавчої праці, своєрідного кодексу класицизму – «Поетичне мистецтво» (1674 р.), в якій підкреслював, що в поетичному творі над емоціями повинен домінувати тверезий глузд, зміст поезій має бути всім доступний, проте не вульгарний, стиль високий, але без штучності й красивостей. У Росії Горацієм захоплювався Микола Ломоносов, Гавриїл Державін й навіть Олександр Пушкін.

Крім постійного використання «Поетики» Аристотеля Цицероном і Горацієм, його часто цитував римський філософ Аніцій Северин Боецій (480–524 (526) рр. н. е.)), який навіть коментував цю книгу. У IX столітті сирійські та арабські мудреці черпали із поетики Аристотеля більше філософські, ніж літературні думки. Такий аспект зацікавлення був пов’язаний насамперед з тим, що поезія сирійців та арабів надто відрізнялася від грецької. До перекладів «Поетики» європейськими мовами вже існували її переклади сирійською, арабською та єврейською мовами. Мав нагоду читати твір Аристотеля й англійський драматург єлизаветинської епохи Вільям Шекспір, хоча «Поетика» на батьківщині автора «Гамлета» й «Отелло» не знайшла такої масової популярності, як у сусідів-німців, а сам англійський драматург у «Зимовій казці» порушив єдність місця, дії і часу, що, за Аристотелем, узагалі було недопустимим.

Французькою мовою «Поетика» Аристотеля побачила світ аж у 1671 році, а в 1753 появився перший переклад цієї книги німецькою. Тут «Поетикою» Аристотеля зацікавився німецький драматург, літературний критик і мистецтвознавець Готгольд-Ефраїм Лессінг (1759–1805 рр.), але цей митець і теоретик літератури під час аналізу й трактування «Поетики»

чомусь не взяв до уваги, що книга грецького генія стосувалася насамперед сучасної Аристотелю поезії, а тому нові літературні явища взагалі не вписувалися в її рамки. Німецький філософ, професор історії, поет і драматург Йоганн-Кристоф-Фридрих Шиллер (1759–1805 рр.) був захоплений фундаментальним літературознавчим твором Аристотеля і в листуванні із Йоганном-Вольфгангом фон Гете (1749–1832 рр.), німецьким державним діячем, поетом і мислителем, визнавав, що чимало думок «Поетики» йому настільки близькі, що видаються власними, а деякі висновки античного філософа можуть претендувати на істину в останній інстанції. Цікаво, що і Й. Шиллер, і Й. Гете у своїй творчості якийсь час намагалися строго дотримуватися основних ідей Аристотеля, хоч їхня епоха вже зробила суттєвий відступ від канонів античності, й повне застосування правил, про які вів мову грецький автор, уже не надавалося для практичного втілення. Тим часом переклади німецькою мовою «Поетики» Аристотеля, починаючи від епохи Шиллера і Гете й закінчуючи сьогоденням, не втрачають своєї актуальності. У Східну Україну твори Аристотеля, Цицерона, Горація проникли в XIV столітті, бо широко використовувалися в університетах Західної Європи (Італія, Австрія, Франція, Німеччина), де здобували вищу освіту вихідці з України, та в Галичину – через Річ Посполиту.

Огляд античної філософії на предмет розуміння ліричних та ліро-епічних творів і їх інтерпретації тогочасними мислителями дає нам підстави аргументовано вести мову про те, що саме нею було започатковано інтерпретацію та фаховий літературознавчий аналіз пізніших часів.

XIV–XVII століття в Західній Європі прийнято називати добою Відродження, а другу половину XVII ст. – й аж до Паризької комуни (1871) – епохою Просвітництва. Європа цих часів виявилася батьківщиною філософів і поетів, адже літературна критика у своєму на той час зародковому стані відігравала роль повідомлень про появу нового художнього твору й не передбачала ні його фахового аналізу, ні літературознавчого тлумачення, а

саме літературознавство як окрема наука виокремилося з естетики як складової філософії значно пізніше перелічених епох.

Німецькі філософи Імануїл Кант (1724–1804 рр.) і Георг-Вільгельм Гегель (1770–1831 рр.) цікавилися насамперед проблемами естетики. У своїх працях ці мислителі не тільки опиралися на вчення античних філософів, а й по-новому інтерпретували думки античних мудреців, особливо ті, які виявилися актуальними для німецької нації й усієї Європи у другій половині XVIII – на початку XIX ст. Наприклад, ще в античні часи розглядалося поняття обов'язку митця, його божественне призначення і жертовне служіння державі. Стосовно процесу творчого натхнення, то, на думку І. Канта, творча уява як продуктивна здатність яскраво проявляється у створенні нібито нової природи з тієї реальної дійсності, яку митцеві пропонує справжня природа, тобто реальність. Цей філософ уважав, що особистісний досвід, пережите реально носієм таланту має безпосередній вплив на те, як відчуває реципієнт мистецький твір, адже людина ставиться зі співчуттям до горя й відчаю літературного персонажа чи ліричного героя тому, що причина відповідних почуттів природна, реципієнтові добре відома й аж ніяк не надумана.

Німецький філософ наголошував, що результат мистецтва відрізняється від продукту природи подібно до того, як відрізняється твір від дії. За І. Кантом, мистецтво як майстерність людини відмінне від науки (вміння через знання) такою ж мірою, як практична здатність – від теоретичного осмислення. З цієї причини неможливо назвати справжнім мистецтвом те, що митець може, якщо тільки знає, адже у мистецтві геній не мусить знати, досить того, що він без жодних навичок, тільки завдячуючи природним здібностям, уміє зробити, але, на жаль, інших людей навчити своєму природному дару не здатний. Для оцінювання вже готового шедевру поціновувачам потрібен тільки естетичний смак, у той час, як для його створення мало естетичного смаку – потрібна вроджена геніальність. Епігони

й компілянти ніколи не стають геніями, бо геніальність – це щось завжди протилежне духові примітивного наслідування.

До словесних мистецтв І. Кант відносив красномовство і поезію. На його думку, красномовство – це мистецтво вести логічним шляхом справу розуму як легку й вільну гру уяви, а поезія – мистецтво вільної гри барвистої уяви як найважливішої справи розуму: «Я повинен признатися, що прекрасний вірш завжди давав мені чисту насолоду, тоді як читання кращих промов римського трибуна, або нинішнього парламентського оратора, або церковного проповідника кожного разу змішувалося з неприємним почуттям несхвалення подібного підступного мистецтва, що вміє у серйозних справах підводити людей, як автоматів, до такого висновку, що за умови спокійного обмірковування втратив би для нас узагалі будь-яку вагу» [148, с. 346]. Автор «Антропології з прагматичної точки зору» обґрунтував два види високої мистецької насолоди: почуття прекрасного і почуття піднесеного. І. Кант першим з філософів нового часу відстоював думку, що література загалом, а поезія зокрема – завжди явища національні, адже геніальні поети творять характери літературних героїв, причому й суто ліричних героїв, орієнтуючись на морально-естетичні взірці рідного народу. І. Кант розглядав прекрасне у мистецтві як певну узгодженість, за якої особливе, одиничне, індивідуальне адекватне тонкому розумінню всього соціуму, тому завжди має позитивний вплив на маси.

У вступі до «Лекцій з естетики» [72] німецький філософ – Георг Вільгельм Фрідріх Гегель (1770–1831 рр.) розглядав такі важливі для розуміння суті поезії поняття, як прекрасне у природі й прекрасне у мистецтві, художній твір вважав продуктом людської діяльності, схвалював філософське розуміння мистецтва поезії німецьким поетом, філософом, теоретиком мистецтва, драматургом Йоганном Кристофом Фрідріхом Шиллером (1758–1805 рр.) та німецьким філософом Фрідріхом Вільгельмом Йозефом Шеллінгом (1775–1854 рр.). Г. Гегель погоджувався з І. Кантом, що «естетичне міркування не бере початок ні зі свідомості, як такої, та її

властивості створювати поняття, ні з почуттєвого споглядання і його строкатої різноманітності» [72, с. 63], а тільки з вільної гри розуму і сили уяви, й що естетичне судження ніколи не виникає із тілесних потреб, а тому предмет, якого стосується естетичне міркування, подобається нам не з причини користі, а заради самого існування прекрасного предмета, і стає річчю, яка приносить естетичне задоволення реципієнтам.

Першій частині «Лекцій з естетики» Г. Гегель дав назву «Ідея прекрасного в мистецтві, як ідеал». У розділі «Художник» німецький філософ розглянув питання геніальності. Водночас йшлося й про те, що художній твір народжується завдяки внутрішньому життю суб'єкта, носія таланту, тобто формується у «творчій суб'єктивності, в генії і таланті митця» [73, с. 291]. Гегель застерігав, що лексема «геній» має широке значення і стосується не лише митців, а й полководців, правителів і видатних вчених. Проте геній у мистецтві, на відміну від геніїв у науці й політиці, повинен володіти не тільки силою уяви, а й творчою фантазією. Завдання митця слова полягає у створенні конкретних образів й індивідуалізованій художній дійсності, адже все, що хвилює душу, поет повинен змальовувати у тих формах і явищах, образами яких він зумів настільки оволодіти для своїх цілей, щоб ці образи теж виявилися здатними відобразити істину. За Г. Гегелем, мистецтво завжди постає індивідуалізованим і для своєї практичної реалізації потребує особливих здібностей.

Порівнюючи лірику з іншими видами мистецтв, Г. Гегель писав, що скульптура потребує своєрідного бога, і ним стає пластика; музика внутрішній світ передає через ідеально-духовну сферу засобами звуків, а словесне мистецтво стає цілісністю, в якій на найвищому рівні і в найвищому ступені передано те, чого ніяким чином не може зробити ні скульптура, ні живопис, ні музика. Поезія користується зовнішнім матеріалом, притаманним музиці (звуками), але використовує не лише звучання, мелодійість, ритмічність, а й повноцінними словами передає світ уявлень, підсилених багатою фантазією, задіює архетипне, глибоко духовне начало,

що існує у формі підсвідомого впливу на читача або слухача ліричних творів, адже «у поезії вже внутрішнє зображення складає як зміст, так і матеріал» [73, с. 353]. Ліричні твори можуть бути висловлені тільки через словесне оформлення, тому справжня поезія завжди виконувала роль всезагальної наставниці людського роду й зостається нею до наших днів, незважаючи на цивілізаційний прогрес і суттєву корекцію понять прекрасного, високого, щастя, любові, морально-етичних ідеалів. За Г. Гегелем, у ліричних творах поетичне уявлення не тільки оповите в слова, а й стає реальним фактом мовлення, бо переходить у почуттєву стихію звучання, якою є звуки мови і мелодійність слів. Ритм суттєво оживляє віршований текст, надає благозвучності, а рима, починаючи з епохи романтизму, бере на себе основне вирішення ритмічності, увиразнює особливе звучання, значимість. Автор геніальної «Естетики» високо цінував у поезії роль асонансів (гри приголосних) та алітерацій (гри голосних звуків), але для сучасної йому поезії саме римі відводив особливе місце: «Те, що… не повністю дано виявити алітерації та асонансу, рима доводить, нарешті, до найбільш зрілого явища, адже в римі відбувається, як відомо, повний збіг звучання цілих основ, за винятком тільки початкових букв, і основи ці завдяки своїй однаковості помножуються у своїм звучанні» [72, с. 412]. Що цікаво, в Італії та Іспанії в часи Г. Гегеля слово «рима» означало «вірш». Філософ висловлював тверду впевненість у тому, що рима може підсилювати ритмічний акцент, виконувати естетичну, магічну, ритмоінтонаційну ролі, щоразу проявляючи свій невичерпний потенціал.

У підрозділі глави «Поезія» – «Лірична поезія» – Г. Гегель детально розглянув проблему творчої фантазії і визначив, чим саме відрізняється це явище у порівнянні з подібними явищами в інших мистецтвах: «Поетична фантазія, будучи творчою діяльністю поета, не уявляється нам, подібно пластиці, річчю в її реальності, хоча й витвореною мистецтвом, але дає нам тільки внутрішнє споглядання і відчуття останньої. Уже з боку цього всезагального способу творення як елемента, різко відмінного в порівнянні із

зображальними мистецтвами навіть у найбільш наглядному зображенні, виступає суб'єктивність духовної творчості і творення» [72, с. 492]. Аналізуючи фольклорну поезію, Гегель наголошував на її суттєвому обмеженні світом почуттів, який за своїм змістом іноді буває грубим і навіть огидним. На підтвердження такого висновку філософ наводить німецьку баладу про те, як приречена до мученицької смерті (замурування у стіні живою), молода мати просить залишити доступними її оголені груди, щоб немовля не вмерло з голоду, а сама живе до тих пір, доки потрібна дитині як годувальниця. Внаслідок національних стереотипів часто те, яке як плід фантазії одному народові видається просто чудовим, іншими націями сприймається тільки як страшне і потворне. Цього, за Г. Гегелем, ніколи не прослідковувалося б, якби до уваги бралися не почуття, емоції, а виїмково здоровий глузд. З подібної причини фольклор відсталих народів (Г. Гегель вважає такими ірокезів та ескімосів) не знаходить адекватного переживання в сучасних європейських реципієнтів.

Також Г. Гегель звернув увагу на проблему ліричного героя, а не власне автора, тому писав, що Гомер як творча особистість настільки пожертвував собою у власному епосі, що нові покоління читачів уже сумніваються навіть у його існуванні, зате Гомерові герої безсмертні. А ось герої Піндара залишились для читачів інших епох пустим звуком, тоді як сам автор, оспівавши себе всіма можливими засобами, завжди постає в ореолі незабутнього співця, і слава, на яку мали би претендувати його герої, – це тільки бліде віддзеркалення власної слави Піндара. Сміємо твердити, що Г. Гегеля можна вважати чи не першим апологетом компаративістики, адже саме цей науковець досить вдало порівняв грецьку, римську та східну лірики. Зіставляючи античну поезію зі східною, Г. Гегель зробив висновок, що замість того, щоб заглиблюватися в проникливість особистісних настроїв і ситуацій, як це характерно для поезії Сходу, лірика греків та римлян доводить внутрішнє життя своїх ліричних героїв всього лише до розкриття їхніх індивідуальних пристрастей, ідеалів і поглядів.

Представник ідеалізму в новій німецькій філософії – Ф. Шеллінг, автор праць праць «Філософія мистецтва», «Філософія міфології» та «Про світову душу», вважав, що епічні твори виникали з необхідності, ліричні ж – зі свободи митця, оскільки самовираження автора тут максимальне. Цікавою філософською аксіомою цього мислителя є його думка, що краса – не «органічне тіло», а «органічний дух». Художню правду високомистецьких творів Ф. Шеллінг уважав зримим фактором Божого втручання в людське життя й поштовхом до вдосконалення людського існування, а мистецтво трактував як знаряддя Бога і своєрідне образне сповіщення людям трансцендентних таємниць. Слова «мистецтво» і «Боже одкровення» на сторінках філософських праць Шеллінга виступають синонімами. Як і його співвітчизники І. Кант та Г. Гегель, Ф. Шеллінг уважав лірику архаїчною міфологією і найдавнішим видом мистецтв, точніше – родоначальницею філософії і всіх наявних наук. Цей мислитель приділяв особливу увагу поезії й писав, що саме любовні вірші переконали його, що звичайні людські вчинки завдяки щирому коханню стають прекрасними, а зло – таке ж породження свободи вибору, як і добро, але з усіх живих істот лише людина здатна творити зло добровільно й навіть отримувати від цього насолоду.

Інтерес до античної літератури, а також до Біблії і творчості поетів-сучасників у епоху І. Канта, Г. Гегеля й Ф. Шеллінга був дуже великим, й інтерпретації не тільки німецькими філософами, а й німецькими письменниками нібито далеких у часі написання мистецьких творів Стародавньої Греції або Давнього Риму вважалися звичним явищем. Чи не з причини високого професіоналізму, який міг увінчатися успішними результатами лише за умови постійних філософських студій, відповідні напрацювання почали розгортатися не лише в тогочасній естетиці, але й у зачатках тогочасного німецького літературознавства. Особливо багато вдалося зробити Готгольду Ефраїму Лессінгу (1729–1781 рр.) [183], [184].

Філософські твори Г. Лессінга, чільного митця й філософа часів німецького Просвітництва, високо цінувалися й цінуються нині передовими

людьми Європи: «Кращі праці Лессінга з питань літератури й мистецтва увійшли до золотого фонду світової естетичної думки. Від часів Аристотеля, – стверджував Микола Чернишевський, – ніхто не розумів суть поезії так вірно й глибоко, як Лессінг» [342, с. 9]. Як митець, Лессінг обстоював діяльну любов, адже вважав, що найшляхетнішим заняттям для митців є людина в усіх проявах своїх найглибших почуттів. Тож Іван Франко небезпідставно вважав, що саме цей митець і філософ став батьком нової німецької літератури і заклав передумови для появи Й. Гете та Ф. Шиллера й водночас високопрофесійних інтерпретацій їхніх творчих здобутків.

Помічаючи тільки подібність живопису й поезії, Лессінгові сучасники спричинилися до хибного висновку, що поезія давно зійшла на манівці, бо лірику «намагалися обернути в картину, яка промовляє словом, не знаючи гаразд, що ж вона може й повинна зображати, а картину – в німі вірші, не подумавши про те, якою мірою вона спроможна віддати загальні ідеї, не відходячи від свого призначення і не стаючи письмом з допомогою пензля замість пера» [188, с. 172]. Подібні умовиводи Г. Лессінг не схвалював і намагався у філософській праці «Про межі живопису і поезії» аргументовано спростувати їх (Додаток А).

Тлумачення шедеврів лірики, живопису й скульптури античних авторів німецькими філософами виявилося надзвичайно важливим і мало не тільки естетичний, а мистецтвознавчий характер. Що цікаво, якраз у Г. Лессінга знаходимо спростування хибної, але на той час дуже популярної думки, що поезія й живопис ідуть пліч-о-пліч, адже, як іронізував цей мистецтвознавець, трудно уявити, щоб поет не зводив очей зі скульптора або художника чи навпаки.

Хоча філософ Артур Шопенгауер (1788–1860 рр.) літературою і творами мистецтва цікавився значно менше від своїх попередників, не можна сказати, що в його працях немає думок про мистецтво та його власного визначення поняття геніальності. Мусимо також брати до уваги, що А. Шопенгауер жив у часи, коли Європу охопило гнітюче знецінення ідеалів,

внаслідок чого появилася масова зневіра в цінності людського пізнання загалом. Це й відбилося на філософських поглядах, зокрема на його висновках про те, що наш світ – найгірший зі всіх можливих, тому А. Шопенгауера називають філософом песимізму. Проте питання естетики, як стержень філософії цього науковця, зробила свою справу: А. Шопенгауер став надзвичайно популярним у мистецьких колах щонайменше на ціле століття. Він високо цінував античну літературу й вчення Аристотеля про людські блага трьох видів (зовнішні, духовні, тілесні), мистецтво розцінював як метафізичне явище, тому особливо цінував ті художні твори, в яких містика була явною. Чи не з цієї причини до особливого захоплення в А. Шопенгауера спричинився «Фауст» Гете, «Каїн» Байрона та поезія «Inferno» Данте, які він вважав найвищими літературними зразками лірики.

На письменників-сучасників А. Шопенгауера величезне враження справила його теорія дзеркала, за якою на кожного з нас зі свічада дивляться її ж пороки, але людина, подібно до собаки, не впізнає себе в дзеркалі й обурюється та злиться на побачене. Значно пізніше український філософ Микола Шлемкевич намагався проінтерпретувати філософське питання ставлення людини до іншої людини в соціумі згідно з естетикою А. Шопенгауера таким зіставленням: «Джерелом моралі може бути замість любові – співчуття, блідий відблиск любові, срібне сяйво місяця, коли сонце заходить. Так у Шопенгауера» [352, с. 54]. Та, незважаючи на увиразнення філософом-песимістом абсолютної байдужості, як основної риси пасивних, споглядальницьких умонастроїв його сучасників, саме А. Шопенгауер змусив митців слова зазирнути в людську душу глибше, ніж це вони робили досі. У філософських працях він умів говорити образно, метафорично, що робило умовиводи митцям значно ближчими, ніж сухі, черстві фрази наукового викладу. Щоб проілюструвати складнощі людських стосунків, А. Шопенгауер писав, що людина виявилася єдиною твариною, здатною робити іншим людям боляче без жодної вигоди для себе, а близькі стосунки між людьми нагадують поведінку дикобразів, які в холодну ніч прагнуть

зігрітися, але безжалісно ранять одне одного своїми отруйними колючками, тому від болю розбігаються, та змерзнувши, знову збиваються в купу.

Підійшовши впритул до аналізу проблеми творчості, А. Шопенгауер зробив висновок, що життя і сновидіння митця – сторінки однієї і тієї ж книги, віра і знання людини – дві чаші терезів, тому чим вище піднімається одна, тим нижче опускається інша, а те, що є в голові й душі людини, значно важливіше від того, чим людина володіє матеріально. Геній у мистецтві, на думку А. Шопенгауера, – професіонал своєї справи, адже лікар бачить у пацієнтах хвороби, юрист – злочини, а священик і письменник – всі ними скоєні гріхи й помилки. Геніальна людина стає не тільки моральною істотою, бо такими в соціумі дано бути й деяким пересічним особистостям, а насамперед носієм інтелекту багатьох століть і цілого світу.

Життя А. Шопенгауер вважав школою мудрості, тому юна, зріла і похила літами людина – це суттєво різні персони навіть тоді, коли письменник веде мову про одного й того ж літературного героя, адже з точки зору молодості життя – це безкінечність, а з точки зору старості – дуже коротке минуле. Кожна людина здатна переглядати свої погляди, каятися й старатися застерігати інших від нею зроблених помилок. Причину такого явища А. Шопенгауер також пояснював метафорично, наголошуючи, що на старість справи йдуть, як наприкінці маскараду, коли маски уже знято.

Німецькі філософи XVIII–XIX століть, попри досить різні авторські концепції ними обстоюваної естетики й власні світогляди, зробили значний крок у трактуванні мистецьких шедеврів минулого і персони поета як автора, творчі напрацювання якого можуть пережити не тільки його самого, а й не старіти впродовж століть. Літературознавчі інтерпретації І. Канта, Г. Гегеля, Г. Лессінга, А. Шопенгауера навіть сьогодні є широко затребуваними у фахових дослідженнях провідних науковців світу.

Виникнення Києво-Могилянської академії (1632 р.) та її процвітання завдяки опіці й невсипущим старанням митрополита Київського, Галицького і всієї Русі, екзарха Константинопольського патріарха Петра Могили,

філософія Феофана Прокоповича, а пізніше – надзвичайно великий авторитет мандрівного філософа Григорія Сковороди на українських теренах, здавалося, мали би також спричинитися до великого наукового прогресу. Та на ділі все виявилося далеко не так, як могло бути. Перетікання у XVII – XVIII ст. української філософської думки фактично разом із усім інтелектуальним потенціалом з Києва у Петербург, царські заборони книгодруку на теренах України, навіть якщо йшлося про видання книжок суто церковного змісту, повне політичне підпорядкування Росії після втрати гетьманітету загальмували, а далі й унеможливили появу питомо українських науковців і філософів. Микола Шлемкевич, український філософ XX століття, про спадщину якого скажемо пізніше, так оцінював марну енергію творчого потенціалу Григорія Савича: «Сократ проповідь моральної відбудови й очищення ніс на атенські базари і протиставив її мужньо й одверто панівній тоді софістиці. Він смертю заплатив за свою мужність. Сковорода зі своєю правдою жив по затишних пасіках поміщиків, здалека від широких шляхів і їх сутолоки. Тому Сократ і його вчення означають початок нової духовності Еллади, тоді як Сковорода при всій шляхетності й величі означає тільки кінець епохи, а не початок нової» [350, с. 20]. Порівнюючи Г. Сковороду з іншим античним філософом і вченим – власне, Архимедом, М. Шлемкевич писав, що хоча цей древньогрецький математик, фізик й інженер також обирав усамітнення, та, на відміну від усунення від нагальних проблем, як це маємо у випадку зі Г. Сковородою, винаходи Архимеда служили його рідним Сиракузам зброєю в обороні незалежності.

Український філософ Панфіл Юркевич (1827–1874 рр.) вчився, а пізніше викладав у Київській духовній академії, де, на відміну від світських класичних університетів та їхніх рафінованих професорів, мав можливість читати своїм підопічним філософські курси. Коли ж після десятирічної заборони в Росії виявилося, що нема кому очолити кафедру філософії Московського університету, вибір упав саме на П. Юркевича як єдиного високо компетентного фахівця. Правда, прижитися у Москві постійно

гнаному та немилосердно цькованому філософові не вдалося. Його найкращою працею стала доповідь «Розум згідно з ученням Платона і досвід згідно з ученням Канта». П. Юркевич визнавав учення Платона про розум, але критикував учення І. Канта про досвід, наголошуючи, що в цьому випадку йдеться про вторинне, адже вчення про досвід виникає внаслідок осягнення вчення про розум. «Філософія серця» П. Юркевича як концепція була вперше запропонована ним у праці «Серце і його значення в духовному житті людини за вченням слова Божого». Філософію П. Юркевича не сприйняли ні тогочасні ідеалісти, які взагалі не визнавали жодних мудрувань, крім офіційного трактування Біблії, ні, тим паче, матеріалісти, адже доктрина цього мислителя суперечила їхнім раціоналістичним поясненням сутності душі й духовного світу людини винятково як результату процесів мислення.

Український філософ відстоював думку, що людина, яка володіє тільки мисленням, – це механізм без внутрішнього світу, багатогранного яскравого живого буття, таємничості почуттів. На думку П. Юркевича, помисли і вчинки людини стають лише проявами почуття душі, породженням її настрою. Через трансформацію у серці індивідуальних почуттів і вчинків усі ми отримуємо ту найважливішу особливість у соціумі, яка вирізняє одну людину з-поміж усіх інших людей. На думку П. Юркевича, мистецтво протягом століть виховує, плекає і шліфує духовний потенціал усієї людської цивілізації. Отже, фактично йшлося про те саме поняття, яке на початку XX століття Володимир Вернадський назвав ноосферою.

Дмитро Чижевський (1894–1977 рр.), український літературознавець і філософ, високо оцінював напрацювання П. Юркевича. На його думку, саме «філософія серця» П. Юркевича стала першою сходинкою до філософії українського кордоцентризму, за якою поняття людського завжди зводиться до поняття духовного, а духовне повсякчасно висувається на перший план. Український кордоцентризм як напрям національної естетики представляв собою ментальність, духовну й інтелектуальну ідентичність народу. Мусимо констатувати, що «філософія серця» як світогляд була дуже поширеною в

Україні [338, с. 206]. «Філософію кордоцентризму» П. Юркевича та Д. Чижевського сповідували, за дуже небагатьма винятками (Олег Ольжич, Василь Стус), навіть більшість українських поетів XX століття, адже всі вони, як і Олександр Олесь, якого персонально стосується думка Миколи Неврлого про поета квіточок, зірочок, ясного сонечка та кохання, також були співцями сердечних почувань, а Володимир Сосюра в 1931 році навіть видав книжку поезій із промовистою назвою «Серце».

Д. Чижевський наголошував, що поетичне слово рідною мовою – це потреба душі національного митця, бо слова чужої мови бодай частково, але ж все-таки втрачають життєву силу. «Філософом серця» з повною відповідальністю можна йменувати і Тараса Шевченка, тим більше, що лексема «серце» в його ліриці зустрічається надзвичайно часто й також має різне значення. Водночас Д. Чижевський підкреслював, що творча спадщина Кобзаря естетично стверджує, якими вітальними силами український народ ще живий, поет із хаосу творить єдність, а сам як естетичне явище перетворюється в «представника надіндивідуального буття національного» [337; с. 177]. Навіть тоді, коли поетичним словом Кобзар проклинає зрадників, співець не руйнує підвалин свого народу як єдиного цілого, бо відступники і злочинці також генетично рідні.

Якщо взяти до уваги, що Д. Чижевський працював насамперед у царині історії вітчизняної філософії, про що свідчить його фундаментальна праця «Нариси з історії філософії на Україні» (1931 р.) [338], проявив себе фаховим літературознавцем, а в кожному українському письменникові бачив не тільки лірика чи епіка, а й філософа, то його думки про естетику поетичних творів для нашого дослідження є надзвичайно важливими, зокрема така: «…Коли нація зникає (як деякі орієнтальні нації та, власне, і грецька нація, з якою новогрецька має дуже мало спільного), то через естетичне найбільше й найширше може вона жити все ж ув історичній стихії – у традиції (як живе Гомер або Софокл)» [338, с. 177]. Д. Чижевський визнавав, що тільки

геніальний поет в умовах загрози існуванню нації власною творчістю може врятувати генетично рідний народ від небуття.

Філософські надбання П. Юркевича та Д. Чижевського суттєво розширив і поглибив видатний український філософ нового часу Володимир Вернадський (1863–1945 рр.). Найважливішим філософським відкриттям цього відомого науковця стала доктрина про перехід людства в якісно інший стан: «Ноосфера – останній із багатьох станів еволюції біосфери в геологічній історії – стан наших днів» [51, с. 274]. В. Вернадський розробив філософську концепцію біогеохімічного поняття, що відображає еволюцію людства, стає синтезом історичного і природного процесів самоорганізації як планетарного явища. Український учений був переконаний, що ноосфера виникла одночасно з поширенням людства по всій планеті й появи єдиної цивілізаційної цілісності. У таких умовах уже не класові інтереси, а моральні ідеали народу й кожної особистості починають визначати інтереси всього людства, стають єдиним мірилом уявлень про справедливість. Іншими словами, ноосфера – не тільки своєрідний всецивілізаційний інтелект, а й загальнолюдська мораль: «Як не дивно, але ще дуже часто доводиться чути, що наука не знає ні добра, ні зла, як їх не знає природа… “Добро” і “зло” також є творінням ноосфери, як і все інше. В ноосфері можлива наукова мораль» [51, с. 169]. Поняття ноосфери, за В. Вернадським, включає в себе широке й вузьке значення цього терміну. У широкому значенні ноосфера – це подібна до різновидів атмосфери інтелектуальна оболонка планети. У вузькому розумінні – це, як у монографії «Слід невловимого Протея» наголошує О. Слоньовська, Небесний Архів, метафізичне місце, з якого черпають ідеї геніальні філософи, науковці, митці [283].

Як і всі його попередники-філософи, В. Вернадський багато своїх наукових умовиводів підкріплював прикладами саме з художніх текстів. Науку і мистецтво вчений уважав невіддільними від філософії, бо предметом їхньої уваги теж є людина. Основні ідеї Вернадського про ноосферу було викладено у його визначній монографії «Наукова думка як планетне

явище»[52] та написаній в останні роки життя праці «Кілька слів про ноосферу»[51] й особливо популярними стали тільки зараз, у третьому тисячолітті, причому як в Україні, Європі, так і в усьому світі.

У 20-х роках XX століття з точки зору естетики пробував інтерпретувати сучасну йому поезію український філософ Володимир Юринець (1891–1937 рр.), адже саме цей науковець, на початку життєвого шляху будучи філософом марксизму й матеріалізму, в зрілі роки детально простудіював твори І. Канта й Г. Лессінга і з точки зору етики та філософії культури дав об'єктивні оцінки творчим надбанням не тільки Лесі Українки, які вже вважалися здобутком вітчизняної класики, а й Володимира Сосюри, Миколи Бажана, Павла Тичини. В. Юринець високо оцінив спрямованість на написання художніх творів у руслі світоглядно-філософської тематики, гострий інтерес молодих поетів, своїх друзів і сучасників, до «вічних» проблем. Аргументовано заперечуючи тогочасні хибні думки про розмежованість наукового та художнього творчих процесів, В. Юринець відстоював нерозривність логічного й образно-інтуїтивного світобачення у мистецтві. Ліриці П. Тичини В. Юринець присвятив окрему монографію. На жаль, чесна філософська інтерпретація естетики й світогляду автора «Сонячних кларнетів» коштувала дослідникові кар'єри. Його книжку «Павло Тичина. Спроба критичної аналізи» (1928 р.), в якій філософ не тільки розкрив зміст ряду насущних культурних та історіософічних питань, а й вказав, як силою власного таланту геніальний молодий поет знаходить їм розв'язання, заборонили, вилучили з обігу, а звинувачений у кантіанстві, гегеліанстві й горезвісному «буржуазному націоналізмі» поет і філософ, член Академії Наук, завідувач кафедрою Інституту марксизму-ленінізму В. Юринець поповнив своєю особою мартиролог Розстріляного Відродження.

Не обминав увагою вітчизняну лірику ще один український філософ-емігрант – Микола Шлемкевич (1894–1966 р.), автор знаменитої праці «Загублена українська людина» [350]. Перебуваючи в еміграції, цей філософ

передбачав появу нової української людини, носія національної свідомості й соборності. Аналізуючи лірику Г. Сковороди, творчу спадщину М. Гоголя та геніальні твори Т. Шевченка, М. Шлемкевич розробив філософське вчення про «сковородинську», «гоголівську» та «шевченківську» людину. Сковородинська людина, як ідеал, масово у середовищі української нації прижитися не могла, бо «…українець не схильний до такої активно-рефлексивної настанови, як аскеза – послідовне тривале зречення будь-якої втіхи, насолоди життям» [350, с. 7]. Філософ переконливо аргументував, що «сковородинська» людина завжди самоусувається від розв'язання насущних суспільних проблем. Коли ж така особистість реалізує себе як поет, то у творчості такого лірика маємо заклик до втечі від життя й смиренність або тільки нарікання на власну долю. «Гоголівська» людина виявилася надто слабкою в умовах втрати Україною державності, тому перетворилася в задоволених своїм примітивним існуванням старосвітських батюшок і матушок. Тарас Бульба в їхньому середовищі – виняток і завідомо чужорідне тіло. Й хоча в основній масі народу інколи проявляються релікти «сковородинської» й «гоголівської» людини, від часів Т. Шевченка нація продуктивно творить насамперед людину «шевченківську». Це поняття у М. Шлемкевича двоєдине: «шевченківська» людина – не тільки сам Кобзар чи його літературні герої. Це й уже кілька поколінь читачів, які здатні вважати своїми морально-етичними ідеалами героїв Т. Шевченка.

Услід за П. Юркевичем, М. Шлемкевич визнавав характерним для «шевченківської» людини кордоцентризм, а героям літератури Розстріляного Відродження приписував відчайдушну спробу чинити за законами серця в умовах тоталітаризму. З цієї причини В. Шлемкевич писав, що у XX ст. на Україні «доля сильної людини трагічніша за долю вільного духа» [350, с. 29], маючи на увазі долю і знаменитий афоризм Г. Сковороди про те, що світ його ловив, та не впіймав. Говорячи про спричинену тоталітарним режимом соцреалістичну ідеологію української лірики й світоглядну дитячість бездержавної української нації в XX столітті, М. Шлемкевич вдався до такої

метафори: «Уявімо собі птаха з крилами переплутаними, повернутими одне до одного, а не в навпротивних напрямах. Це кінець лету, це упадок. А так сталося в нашій духовності. В ній переплутано тенденції основних її ділянок: світогляду й мистецтва» [350, с. 112]. Поодинокі генії і найбільш масово представлені у суспільстві порядні люди, за М. Шлемкевичем, ніколи не зможуть впливати на історичні процеси, якщо у своєму середовищі не виплекають тип ідейної людини.

Критикуючи сучасних йому українських ідеологів у діаспорі, що постійно дорікали материковим українським митцям більшовицької України відсутністю протесту (Є. Маланюк, Д. Донцов), М. Шлемкевич резонно наголошував на тому, що одна справа – друкувати палкі заклики на шпальтах зарубіжної преси, а інша – насмілитися виголосити їх у тоталітарному суспільстві, адже, порівнюючи материкову радянську Україну з біблійними часами, не одне й те ж таврувати безборонних митарів або блудниць, – і, як Іван Хреститель, казати правду у вічі цареві-деспоту Іродові. Така яскрава метафора М. Шлемкевича свідчить про образне мислення цього філософа і його інтерпретацію «вічних» сюжетів, які беруть початок із Біблії.

Оскільки у XX столітті в світі неодноразово лунали псевдофілософські умовиводи, що людина – це своєрідний механізм, а тому «філософія серця» не тільки зайва, а й шкідлива, М. Шлемкевич, опонуючи відповідним віянням, цитував думки з книги французького філософа XVIII ст. Жульєна Ламетрі «Людина-машина» й іронізував, що й століттям раніше непересічні мислителі Рене Декарт та Бенедтикт Спіноза вже безрезультатно намагалися дати «more geometrico вияснення найточніших сердечних проблем» [328, с. 47], а Жан-Батист Ламарк і Чарльз Дарвін усю історію людської цивілізації намагалися звести до еволюційного процесу, проте людина як була, так і залишається подобою Божою, а не мавпою, і вмістилищем духу, а не тільки характерних для автомата кінетичних процесів. До кінця своїх днів М. Шлемкевич вірив, що навіть будучи поневоленим, його народ не втратив ні свого світогляду, ні морально-етичних ідеалів, ні здатності народжувати

геніальних митців, а в умовах незалежності спроможеться стати у ряд передових націй світу.

На основі викладеного вище можемо сформулювати висновок, що філософська думка в часи давньої України йшла в ногу, а наприкінці XIX – у першій половині XX ст. навіть суттєво випереджувала філософію Західної Європи в питаннях цінності окремо взятого людського життя і призначення геніальної людини, зокрема поета, своєрідного пророка й вісника нації, а також запропонувала феноменальну доктрину ноосфери, в якій розглядалася вже не тільки яскрава особистість чи потенційно здатний до виконання певної місії окремий народ, а все людство, що опинилася на порозі нової ери у своїй метаісторії. Отже, інтерпретація мистецьких і літературних творів має потужне підґрунтя й досі залишається важливим предметом дослідження новітніх філософів.

1.2. Проблема інтерпретації ліричних та ліро-епічних художніх творів у європейських й українських літературознавстві та критиці

Як окрема наука, естетика відома ще з XVIII ст. Цей термін уперше запровадив німецький філософ і теоретик мистецтва Олександр-Готліб Баумгартен (1714–1762 рр.) як назву особливого розділу філософії. На той час подібні до естетики філософські складники – власне, етика, логіка, педагогіка – вже повноцінно існували, а їхнім інструментарієм користувалися відомі вчені, що було вагомим внеском у раціоналізацію духовного суспільного життя. Термін О. Баумгартена «естетика», на диво, легко прижився, й у праці «Наука логіки» Г. Гегель уже вів мову про естетику, як науку, визнану в усій Європі. Сучасні вчені вважають, що естетика в широкому розумінні цього слова – прамати всіх мистецтв: прикладних, до яких належать вишивка, гончарство, ткацтво, лозоплетіння й т.д.; циркового мистецтва, архітектури, живопису й графіки, красного письменства, музики,

хореографії, художньої фотографії, кіно, телебачення та ін. З-поміж численних видів мистецтва художня література завжди виразно виокремлюється науковцями: «Теоретично недостатньо усвідомлена широко розповсюджене формулювання “література і мистецтво”... Література – “перше серед рівних” мистецтво й, напевно, навіть не зовсім або не тільки мистецтво, якщо воно може таким дивним способом виокремлюватися в загальній структурі художньої культури» [71, с. 313]. Література феноменально володіє «системотворчою» дією на інші види мистецтва, тобто може змалювати їх як процес, передати їхній вплив на героїв, розкрити естетичне враження реципієнта від їхнього сприймання.

У розумінні вузькому, тобто у застосуванні до інтерпретації літературних творів, естетика – мати літературознавства (з нього розвинулися теорія літератури, літературна критика й історія літератури). Щоб не бути голослівними, вважаємо за необхідне звернутися до книжки «Естетика» сучасного російського літературознавця-патріарха і філософа Юрія Борєва (нар. 1925 р.), який справедливо наголошує, що естетика – не тільки «“генеалогія мистецтв”, історія літературного процесу, а також методологія критики» [33, с. 456]. У прямому значенні слово «генеалогія» (від дав.-гр. γενεαλογία – «родовід», що дослівно перекладається як дав.-грецьке γενεά – «сім’я», дав.-гр. λόγος – «наука») означає родознавство й вивчає походження та родинні зв’язки видатних історичних осіб. Але в переносному – це наука про походження різних видів мистецтва. Якщо ж узяти до уваги, що слово «герменевтика» (від др.-грец. ἑρμηνευτική – «мистецтво тлумачення»), то виявиться, що його можна перекласти словосполученням «спроба пояснення». Стосовно «методології критики», то її призначення й завдання зрозумілі, адже літературна критика (від грец. kριτική – «здатність висловлювати думку», «розглядати», «оцінювати») як найбільш мобільний складник літературознавства в основному зорієнтована насамперед на потреби своєрідної реклами нових творів, тому

найважливішими своїми завданнями вважає вчасно помітити талановитих митців, виявити непересічне літературне явище або високохудожній твір.

Ще в Києво-Могилянській академії було впроваджено курс піїтики як одну з основних навчальну дисципліну, яка пропонувала спудеям цього вищого навчального закладу основи знань з теорії літератури та формувала практичні навички написання поетичних творів. Навчальна програма Києво-Могилянської академії за своїм змістом була дуже близькою до відповідних програм тодішніх європейських університетів, а найдавніші чинні в цьому вищому навчальному закладі підручники засвідчували високу компетентність їх авторів. Кроком уперед у справі віршування варто розцінювати книжку давньоукраїнського драматурга, теолога, поета й філософа Феофана Прокоповича (1681–1736 рр.) «Мистецтво поетики» (1705), яка, на думку сучасного діаспорного літературознавця Григорія Грабовича, закладала ази поетики класицизму в давній українській літературі. Як відомо, Ф. Прокопович був не тільки викладачем, а й ректором Києво-Могилянської академії. У часи його керівництва цим вищим навчальним закладом спудеї і викладачі займалися літературною творчістю й уміли складати вірші.

У науковій спадщині Ф. Прокоповича надзвичайно цінною вважається праця «Про поетичне мистецтво». У її основу було покладено «Поетику» Аристотеля, але твір Ф. Прокоповича аж ніяк не можна вважати плагіатом. «Поетика» Ф. Прокоповича складалася з трьох частин: «Вступу до поетики», у якій йшлося про походження лірики; «Епічної і драматичної поезії», де автор аналізував твори епічної та драматичної поезії, а також третьої частини цієї цілісної книги – «Буколічна, сатирична, елегійна, лірична та епіграматична поезія», в якій давалося характеристика різних жанрів ліричних творів. Як і книга «Риторика», праця «Піїтика» Ф. Прокоповича «на ціле XVIII століття визначили напрямок руху літературно-теоретичної думки в Україні» [209, с. 58]. У розділі «Поетичне мистецтво» автор описав найбільш вживані тропи, а в книзі першій названої праці – «Про поетичне

мистецтво» – виклав загальні правила, які надаються для вдосконалення майстерності віршотворення. Пояснюючи значення слів «поет» і «поезія», Ф. Прокопович акцентував, що навіть Горацій у праці «Про поетичне мистецтво» визнавав божественне походження митців і вів мову про двоїсте призначення віршованих творів: для насолоди і для користі.

Якщо прискіпливо проаналізувати біографію мандрівного українського філософа Григорія Сковороди (1722–1794 рр.), то також стає зрозуміло, що здійснена ним після повернення з Росії довгочасна мандрівка Європою була викликана жагою знань. Це означає, що Григорій Савич міг слухати лекції в університетах Європи. Після повернення в Україну, сподіваючись отримати посаду викладача піїтики в Переяславському колегіумі, Г. Сковорода написав, на жаль, втрачений, а тому недоступний для огляду й оцінки сучасними дослідниками, своєрідний підручник з піїтики – трактат із теорії віршописання, який, як згадували друзі Григорія Савича, мав назву «Порадник з піїтики» («Руководство о поэзии») (близько 1752–1753 р.). У власній творчості Г. Сковорода відстоював теорію силабо-тонічного віршування. Більшість його поезій («Всякому місту – звичай і права», «Гей поля, поля зелені», «Ой ти, птичко жовтобока», «De libertate») цілком відповідають сучасній силабо-тонічній версифікації, а не загальноприйнятій у часи Григорія Савича силабічній.

Проте незважаючи на величезні здобутки, національний культурний прогрес у XVIII ст. в Україні натрапив на величезні перепони. Повністю підпорядковане Російській імперії, яка вимивала з українських теренів найталановитіших носіїв науки і мистецтва, обмежене сотнями царських заборон книгодруку, причому найстрогіших заборон навіть на публікації Біблії і Псалтиря, ущемлене відсутністю будь-яких, не тільки не підконтрольних цензурі журналів і газет, українське красне письменство ледве тліло, тому в той час, коли в усій Європі літературознавство знаходилося на порозі свого якісного стрибка, в Україні й перша написана живою українською мовою річ – поема Івана Котляревського «Енеїда», від

часу публікації у 1798 році першої частини якої й бере початок нова українська література, побачила світ на порозі XIX століття.

Тим часом у Європі науковий аналіз та інтерпретація літературних творів уважалися науковою працею ще з часів виникнення перших університетів, а на початку XIX ст. спричинилося до появи цілої когорти вчених, які спеціалізувалися насамперед на аналізі й інтерпретації художньої літератури, в тому числі й лірики. Філософ, історик німецької культури, літературознавець, що ввів поняття науки про дух, – Вільгельм Дільтей (1833–1911 рр.) – заговорив про дух культури нації у художніх текстах, який найвиразніше проявляється в поезії. Німецький філософ Мартин Хайдеґґер (1889–1976 рр.) висунув ідею провісництва-*прозріння* автора художнього тексту і похідне від цього явища – розуміння-*інтерпретацію* твору читачем. За М. Хайдеґґером, поклик Вічності як справжнього Буття, поет відчуває на шляху очищення від рутинних впливів власної душі у моменти натхнення, тому старається причастити до цього явища своїх потенційних читачів.

Не можна заперечувати того, що й російське літературознавство наприкінці XIX ст. відзначалося значними здобутками, як не варто випускати з уваги й той факт, що значна частина видатних російських мово- й літературознавців за походженням були українцями. Наприклад, член-кореспондент Петербурзької Академії Наук з 1875 р. Олександр Потебня (1835–1891 рр.) розробив вчення про внутрішню форму слова й мислеформу, чим здійснив науковий прорив у тлумаченні й трактуванні основних смислів художніх засобів поетичних творів. Його учень – професор спочатку Казанського, а згодом Харківського університету, член Петербурзької Академії Наук з 1907 Дмитро Овсянико-Куликовський (1853–1920 рр.) – проявив себе чільним науковцем психологічного напряму в літературознавстві, став автором наукових розвідок про творчість Тараса Шевченка і яскравим представником української культурологічного напряму інтерпретації лірики.

Жовтневий переворот у Росії спричинився до виникнення держави з тоталітарним режимом, що автоматично унеможливило вільний розвиток багатьох наук, а літературознавства – насамперед уже з тієї причини, що принципи класовості й партійності, які мали обов'язково застосовуватися до всіх, без винятку, літературних творів, у розумінні радянської влади, а отже, й державної цензури, вважалися єдино правильними й дозволеними. Тож коли видатний український літературознавець Олександр Білецький (1884–1961 рр.), автор розвідок про поезію Т. Шевченка, І. Франка, П. Тичини, М. Рильського, у статті «Про одне з чергових завдань історико-літературної науки (вивчення історії читача)» ще у 20-х роках заявив, що історія літератури – не тільки історія письменників, але й історія читачів, бо читацька аудиторія під впливом обставин здатна змінювати свої ідеали, у різні епохи один і той же поетичний твір набуває тональності, яку задає провідна суспільна група, то за свою наукову теорію мало не поплатився життям, як це сталося з видатними літературознавцями, його сучасниками – Сергієм Єфремовим (1876–1939 рр.) і Миколою Зеровим (1890–1937 рр.). Для нашого наукового дослідження важливо, що інтерпретація ліричного твору і навіть аналіз ліричного героя, за О. Білецьким, може набувати різного змісту залежно від суспільної ситуації, яка суттєво впливає на читацьке сприйняття. У ліро-епічних текстах, на відміну від чистої лірики, яка не характеризується виразними сюжетними компонентами, інтерпретація, за О. Білецьким, має значно ширше поле реалізації, бо, крім тлумачення художніх засобів і емоційного впливу тексту вірша на читача-реципієнта, стосується ще й фабули, сюжетних лінії, колізій, образів-персонажів.

Фундаментальною працею з теорії літератури вважають «Історію українського письменства» [111] українського літературознавця Сергія Єфремова. Перу цього вченого належить більше трьох тисяч літературознавчих праць. Науковець постійно друкувався у таких українських періодичних виданнях того часу, як «Зоря», «Правда», «Записки НТШ», «Киевская старина», «Літературно-науковий вістник», «Рада», «Нова

Рада», «Україна», «Украинская жизнь». У академічній праці «Історія українського письменства» С. Єфремов «створив наукову номенклатуру українського письменства, якою з певними заувагами й донині послуговуються представники всіх літературознавчих шкіл» [123, с. 2]. Історію літератури С. Єфремова часто цитували представники української діаспори, високо цінували цю книжку, але в материковій Україні про неї упродовж усього XX ст. знали одиниці з причин суто об'єктивних. За рівнем таланту й професійною освітою найближчим до С. Єфремова був М. Зеров. Власну історію літератури він лише виношував, а задум через несподіваний арешт і передчасну смерть узагалі не зміг втілити в життя, проте величезна кількість літературознавчих праць, які М. Зеров встиг опублікувати, однозначно засвідчує, що цей автор був добрим фахівцем у своїй галузі.

У статті «Франко-поет» М. Зеров аргументовано наголошував, що «Пролог» до «Мойсея» виокремлений автором зумисно, адже урочисті терцини дають можливість заздалегідь провести паралель між українським та єврейським народами, увиразнити роль біблійного пророка для перших та самого Івана Франка – для других: «Що в "Мойсеї" ми маємо справді героїчне звінчання життьового діла Франкового, його поетичний подвиг, це ми відчуваємо відразу» [124, с. 490]. Доказовою виявилася й літературознавча аргументація М. Зерова для обґрунтування високої майстерності І. Франка в написанні октав і сонетів. У іншій вагомій літературознавчій праці – «Леся Українка» [119] – М. Зеров торкнувся найактуальнішого на той час питання про патріотизм драматичних поем цієї авторки, адже критика безпідставно докоряла Лесі Українці, що в її творах оживають герої всіх націй і часів, але українців нема, як відсутня й сама Україна. Спростовуючи таку хибну думку, літературознавець наголошував: «… Її вавилоняни й єгиптяни мають сучасну психологію, а її американські пущі, середньовічна Іспанія, Рим і Єгипет – то тільки більш-менш прозорі псевдоніми її рідного краю» [119, с. 392]. М. Зеров довів, що Леся Українка – тонкий лірик, але все-таки не вірші, а драматичні поеми зробили її «чільною

постаттю всього свого літературного покоління» [119, с. 401], бо драми Лесі Українки не сприймаються як спонтанні яскраві картинки, створені в момент натхнення, а як великий культурний капітал, що ним вдячно користуватиметься не одне покоління українців.

У статті «Поезія Олеся і спроба нового її трактування» М. Зеров дійшов висновку, що творче фіаско Олександра Олеся сталося через вузькість художніх образів і виявилося закономірним наслідком того, що цей автор як поет не розвивався, зациклившись на любовній ліриці. Якщо ж й розробляв тему боротьби українського народу, то вона автором знакової книжки «З журбою радість обнялась» розкривалася однобоко, трафаретно: «Олесівські орли й соколи, леви й потоки, що “століття зносили гніт”, а потім “розірвали кайдани” – мають численних родичів, братів і сестер, дуже подібних до них з обличчя, мало не двійників, у російській і українській поезії… Його концепції старовини теж віддають чимсь загальним, уже відомим» [121, с. 542]. Літературознавчий підхід домінував і в статтях М. Зерова «Літературний шлях Максима Рильського» [120] та «Володимир Сосюра – лірик і епік: з приводу роману „Тарас Трясило”» [118]. У першій М. Зеров полемізував з діаспорним поетом, критиком і літературознавцем Євгеном Маланюком, який дорікав М. Рильському «мисливськими настроями» й вимагав такої ж свободи вираження національних ідей у тоталітарному суспільстві, якою сам розпоряджався у вільній Європі, що аж ніяк не було й не могло бути співрівним явищем за шкалою ризиків. Захищаючи Максима Тадейовича, який, до речі, також входив у літературну групу «неокласиків» і на час написання розгромлених Є. Маланюком пейзажних віршів уже відбув арешт, допити, тортури й тюремне слідство в Києві, М. Зеров аргументовано наголошував на високій техніці ліричних творів поета, унікальній ролі внутрішніх рим і анафор у його ліричних творах: «Рильський досить витончений і складний поет, щоби так легко було його умостити в елементарні формули “геть від сучасності!” або “солодкий світ”» [120, с. 553]. Об’єктивно аналізуючи невдалу історичну поему Володимира

Сосюри «Тарас Трясило», М. Зеров завідомо накликáв на себе неприємності, адже автор поеми з виразним прокомуністичним змістом «Червона зима» В. Сосюра тоді був улюбленцем радянської влади. Причиною творчої невдачі В. Сосюри літературознавець уважав сподівання автора на читацьку невибагливість, улесливу приятельську критику, невміння цього автора критично ставитися до ним написаного, й у цьому поет став ще одним з тих митців, хто губить власний талант, не бажаючи шліфувати написане й бути до себе вимогливим: «Така історія Олеся, така лінія розвитку в Чупринки. Те саме може бути і з Сосюрою, коли, повіривши голосам хвали, він не помітить художнього провалу свого “Тараса”» [118, с. 516]. Проте, аналізуючи поезію В. Сосюри про смерть коня, М. Зеров зосередив свою увагу на філігранно переданій через сум’яття почуттів самого ліричного героя і байдужу природу колективну психологію пореволюційного часу, коли не тільки муки тварини, а й смерть людини вже нікого не дивує, не заставляє страждати й співчувати.

У Радянській Росії тиск на літературознавців був дещо меншим, ніж в Україні, принаймні ідеологи й цензори не приписували їм «буржуазного націоналізму», але висловлювати думки, які йшли врозріз із принципами партійності чи класовості й для російських науковців виявлялося досить небезпечним. Зважаючи на цей фактор, можемо тільки дивуватися науковій сміливості російського літературознавця Михайла Бахтіна (1895–1975 рр.) [21], який у своїх дослідженнях орієнтувався аж ніяк не на ідеологічні принципи. Для нашого наукового дослідження важливо, що М. Бахтін розцінював читача як своєрідного співавтора письменника внаслідок особистісної інтерпретації та – в процесі читання й тлумачення твору – умовного доуявляння реципієнтом прихованих смислів художнього твору. Інтерпретація, за М. Бахтіним, відбувається на основі пережитих читачем емоцій, викликаних творами мистецтва й літератури, а також власного життєвого досвіду. М. Бахтін запропонував літературознавчу теорію «малого» і «великого» часів художніх творів, акцентуючи на тому, що читач майбутніх поколінь, якщо йдеться про його зацікавлення творчістю генія,

здатний інтерпретувати художній текст, який виявився непосильним для тлумачення сучасниками автора. За М. Бахтіним, у художньому світі лірики завжди виокремлюються дві суміжні території: поле автора і поле героя. Між автором та його ліричним героєм виникають різні типи стосунків: коли автор дивиться на світ очима героя, переживає події зсередини; коли ставлення автора до героя частково накладаються на власні ідеали (при цьому твір не обов'язково мусить бути автобіографічним); коли рольовий ліричний герой естетично осмислює виразно чужі вчинки й дії.

За кордоном перша половина XX століття ознаменувалася значними успіхами в літературознавстві. Ганс-Ґеорг Ґадамер (1900–2002 рр.) [69] – видатний німецький філософ другої половини XX ст., розробив теорію *екзистенціалізму*, згідно з якою інтерпретація – основний спосіб буття свідомості, адже людиною ніколи належно не сприймається те, що вона не розуміє або не намагається по-своєму розтлумачити іншим чи бодай самій собі. Г. Гадамера вважають засновником й основоположником такої літературознавчої методології, як герменевтика. У філософії XX століття герменевтика опиралася на інтерпретацію класичних поем і розвивалася на основі теорії інтерпретації античних творів. У наукових розвідках Г. Ґадамера йдеться про мистецтво тлумачення і розуміння художніх текстів. Представник рецептивної естетики в англійському літературознавстві Вольфганг Ізер (нар. 1926 р.) аргументовано переконує, що кожен художній текст потенційно наповнений значеннями, які конкретизувати може тільки читач. З цієї причини місія реципієнта – заповнення порожніх місць (лакун) у тексті, структурування твору за умови своєрідного двостороннього процесу між читачем і текстом, у процесі читання й засвоєння семантичне декодування реципієнтом того, що йому запропонував автор. За В. Ізером, читач завжди розшифровує текст як імпліцитний, тобто такий, що апріорі містить приховані смисли. У розвиток польського літературознавства великий внесок зробив Роман Інгарден (1893–1970 рр.), який відстоював думку про те, що скільки виявиться читачів, скільки ж з'явиться відмінних

одна від одної інтерпретацій художнього тексту, а талановитий письменник не тільки володіє об'єктивними уявленнями про власного читача-сучасника, а й передбачає появу читачів наступних поколінь, їх морально-етичні запити.

Англійський літературознавець Ганс Роберт Яусс (нар. 1921 р.) [362] став автором теорії про літературний твір як своєрідну провокацію автором читача на творчу співпрацю, власне, доуявлювання й доосмислювання реципієнтом не тільки сказаного словами, а й того, що в самому тексті нібито нема. Французький літературознавець Ролан Барт (1915–1980 рр.) [19] науково обґрунтував думку, що зміст твору розкривається тільки в прочитанні, тобто в особистісному розумінні й тлумаченні реципієнтом його смислів.

Тим часом тиск радянської цензури і репресії, що торкнулися провідних літературознавців, на довгі роки зупинили розвиток і теорії українського літературознавства. Навіть «Нарис історії українсько-руської літератури» (1910) Івана Франка й тритомна «Історія української літератури» (1924) Михайла Возняка, видана у Львові, в радянські часи замовчувалися, наче таких творів узагалі не існувало. Перші національні праці з теорії літератури на материковій Україні з'явилися у другій половині XX століття, коли появилися підручники з теорії літературознавства, яких раніше не існувало взагалі. Відповідні навчально-методичні книги були розраховані на студентів, які здобували філологічні спеціальності, насамперед – на майбутніх учителів української мови і літератури.

У нашому науковому дослідженні оцінка цих підручників з теорії літератури для вищої школи потребує бодай огляду тем, присвячених ліриці. Більше того, у процесі прискіпливого студіювання виявилося, що більшість цих навчально-методичних книг виявилися настільки науковими, що й досі, якщо з них вилучити цитати класиків марксизму, розділи про соціалістичний реалізм, класовий та ідейний підходи в оцінці художніх творів, – майже не втратили своєї цінності.

Сповідуючи хронологічний принцип, насамперед розглянемо навчально-методичний посібник Петра Волинського «Основи теорії літератури» [63], який у 60–70-ті роки витримав кілька видань, і підручник для вищої школи Олександри Бандури «Теорія літератури» [15], що містить багато цікавого для літературознавчої інтерпретації лірики.

П. Волинський визнавав, що засоби творення художніх образів змінюються й удосконалюються з розвоєм літературного процесу, а тропи несуть особливе навантаження в ліричних текстах. Із допомогою тропів, смисли яких завжди здатні вловлювати читачі ліричних та ліро-епічних творів, у реципієнтів виникають конкретно-чуттєві уявлення. У такому випадку авторська оцінка проявляється з більшою емоційністю і ширшою шкалою впливу на читачів: художній засіб «дає не те означення предмета чи явища, яке стало звичним.., а підносить ознаки, які звичайно не виступають на перший план, і викликає нові асоціації» [63, с. 147]. На жаль, про ліричного героя у своєму підручнику П. Волинський мови не вів, адже цей літературознавчий термін появився дещо пізніше, й навіть у «Словнику літературознавчих термінів» (1971) Василя Лесина й Олександра Пулинця такого поняття ще не було, проте наголошував, що реципієнтам ліричних творів цікаві не стільки особисті переживання й думки автора, скільки авторське ставлення до описаного явища чи події його сучасників, тобто саме той момент, коли поет веде мову про те, щó цікавить не його самого, а багатьох людей: «Наприклад, Шевченко у вірші “Я не нездужаю, нівроку”, закликаючи “миром, громадою обух сталить і добре вигострить сокиру”, говорить про революційне повалення кріпосницького ладу від свого імені, але висловлює думки не тільки свої» [187, с. 287]. Водночас П. Волинський визнавав, що будь-який художній образ, у тому числі й образ автора (власне, ліричного героя – *прим.* О. Г.), може стати втіленням ідеї, але завжди реалізується за логікою ймовірності такого характеру в реальному житті. Також цей науковець зробив лаконічний аналіз провідних рис різних систем віршування: античної, силабічної, силабо-тонічної. Стосовно тематичного

поділу лірики, то автор підручника «Основи теорії літератури» погоджувався з класифікацією, яка почала застосовуватися ще в XIX столітті (політична, громадянська, патріотична, філософська, інтимна, пейзажна), але уточнював, що цей поділ аж ніяк не унеможливив класифікацію й за жанрами (сонет, послання, епіграма), тому паралельно існує дві системи поділу.

Підручник із теорії літератури для вищої школи Олександри Бандури «Теорія літератури» [15] для нашої дисертаційної роботи цікавий насамперед тому, що авторкою підмічено те, що літературознавча наука в Російській імперії виникла і довгий час існувала тільки, як теорія літератури, й лише час від часу включала в себе найважливіші елементи історії та критики, проте дві останні галузі розвивалися, збагачувалися, а в другій половині XVIII ст. відокремилися й стали автономними. У підручнику перелічено ті наукові галузі, які вважаються найближчими до літературознавства, а це, на думку О. Бандури, насамперед мовознавство, історія, психологія, естетика. Для нашого наукового дослідження таке уточнення важливе, оскільки під час інтерпретації ліричних творів завжди виникає потреба звертатися до елементів інтеграції з переліченими науками.

Як і П. Волинський, О. Бандура зосередила увагу на чіткому окресленні поняття художнього образу й тóму, що література відтворює не реальне, а образне життя. Основною властивістю художнього образу вважається те, що він може проявлятися і як конкретне зображення, предмет, особа, якість, так і як художнє узагальнення. Художні образи завжди містять елементи емоційності. Завдяки цьому вони активно впливають на почуття читачів, хвилюють, викликають певне ставлення до змальованих явищ, подій, вчинків, характерів: «Образи надзвичайно місткі в смисловому відношенні і дозволяють виразити часто небагатьма словами обтяжний і соціально значимий художній матеріал» [15, с. 51]. Пізнавальні можливості художніх образів полягають у тому, що завдяки їм читач або слухач отримує уявлення навіть про те, чого особисто ніколи не бачив або не відчував. О. Бандура запропонувала таку класифікацію художніх образів: образ-предмет, образ-

явище, образ-подія, образ-переживання, образ-персонаж, образ-колектив. Автор підручника «Теорія літератури» приділила прискіпливу увагу й художнім деталям у ліриці (зараз літературознавчі словники подають їх як художні образи – *прим.* О. Г.), поділяючи їх тільки на зорові, звукові, моторові, психологічні, але ще не виокремлюючи такі нині широко відомі, як тактильні, смакові, слухові. Основними ознаками художньої мови ліричних творів О. Бандура вважала картинність і образність, адже поет теж малює, тільки не фарбами, як професійний маляр-художник, а словами. Велику роль у поетичній мові лірики, на думку авторки, відіграє ритмомелодика, тому в підручнику «Теорія літератури» наводяться надзвичайно вдалі приклади саме такої реалізації творчого задуму: «Засоби звукопису особливо інтенсивно використовуються у звукових образах, бо слуховий образ неможливо створити без них. Наприклад,

Десь глухо охнула гармата, (ух – ох)
У вишині завив набій (в – з)

(В.Сосюра, «Десь глухо охнула…») [15, с. 90].

Важливу частину свого підручника О. Бандура відвела аналізу найбільш поширених віршових розмірів, їхній ролі в реалізації розкриття всіх смислів, метафорично висловлених поетом, та оптимальному сприйманні художнього тексту реципієнтами. Виразність зображення картин, подій та явищ у ліричному творі досягається насамперед художніми тропами, але специфічна будова речень, непрямий порядок слів (інверсія), уривчасті чи, навпаки, пісенні, мелодійні фрази також допомагають розкривати найтонші переживання, почуття й настрої ліричного героя, часто – типові, загальнолюдські, але завжди закорінені в конкретну ситуацію. Щоб більш доступно пояснити студентам, як правильно визначити віршовий розмір, О. Бандура запропонувала оригінальну методику: «Зупинку при скандуванні робимо не після слів, а після кожної стопи. Наприклад, початок поезії І. Франка «Каменярі» звучатиме так:

Ябá-чивдúв-нийсóн-немóв-перé-дімнó-ю

Безмі́р-ната́-пуста́-іду́-капло́-щина́…» [15, с. 177].

Ведучи мову про художні засоби та їхню особливу роль у ліриці, авторка підручника підкреслювала, що у використанні метафор, епітетів, порівнянь й усього арсеналу образної мови поетом завжди проявляється авторська оцінка зображуваного, адже тропи несуть не тільки поетичне й емоційне, а й оціночне навантаження.

Навчально-методичний посібник О. Бандури, порівняно з підручником П. Волинського, містить значно більше теоретичного матеріалу й практичних рекомендацій, які безпосередньо чи опосередковано стосуються аналізу лірики. На наш погляд, авторка підручника «Теорія літератури» на час виходу книжки досить сміливо поставила питання про народність кожного талановитого поета і питомо національній його творчості, адже митець виріс і сформувався у надрах нації, живе її духом, пише твори її мовою.

Свого часу О. Бандура стала також авторкою науково-методичного посібника для вчителів «Вивчення елементів теорії літератури у 9 – 11 класах», виданого в 1989 році [13]. У цій книжці є досить цікаві думки, які ми успішно використовували під час уроків у експериментальних класах. Наприклад, поділ інтимної лірики на родинну, любовну, еротичну – й висновок про те, що багатьом відомі настрої туги, жалю, щастя, радості в поезії ніколи не подаються, як щось узагальнене: «Типові настрої в кожному ліричному вірші зображуються як окремі, конкретні переживання – тобто вони індивідуалізовані» [13, с. 78]. У книжці О. Бандури вміщено посильну для розуміння учнями схему родів та видів (жанрів) літератури, яку ми успішно використовували на уроках як у контрольних, так і в експериментальних класах.

Майже одночасно з підручниками П. Волинського та О. Бандури студентам філологічних факультетів Радянської України була запропонована й довго користувалася заслуженим успіхом книжка російського літературознавця Геннадія Поспєлова «Теорія літератури» [248]. Для нашого наукового дослідження в цьому навчально-методичному посібнику особливо

цінними виявилися розділи «Особливості лірики», «Ліро-епіка» та «Ліро-драматургія». Логічно правильним, на наш погляд, є таке визначення головних особливостей лірики: «На відміну від епосу, лірика відтворює особливості життя не в аспекті їх суспільно-історичного буття, а в аспекті суспільно-історичної свідомості. З цієї причини лірика відрізняється від епосу насамперед з причини існуючого в ній співвідношення суб'єкта й об'єкта пізнання життя» [248, с . 105]. Г. Поспєлов справедливо зазначає, що лірика – це передусім словесні медитації поета, емоційні роздуми, які виражають всі складники внутрішнього світу митця-лірика (Додаток Б).

У 1975 році вийшов підручник для вищої школи авторського колективу «Теорія літератури» за редакцією професорів Валентина Воробйова та Григорія В'язовського. Для нашого дослідження насамперед вартісно, що, торкаючись проблеми натхнення, автори підручника зосередили увагу на першопоштовху до написання твору, кристалізацію задуму в момент осягнення його найяскравішої квінтесенції як мислеформи (уявної картини), яка у вигляді короткочасної дії зринає в уяві автора. На підтвердження правильності такого судження науковці наводять слова письменника Костянтина Паустовського (1892–1968 рр.): «Задум так само, як блискавка, виникає в свідомості людини, сповненої думками, відчуттями, помітками пам'яті… Для появи задуму, як і для появи блискавки, найчастіше потрібний зовсім незначний поштовх» [227, с. 95]. Творча уява митця, на відміну від уяви звичайної людини, робить моментальний відсів важливого від звичайного й стає для поета тією дорогоцінною рисою, яка у вигляді передбачення-мрії протиставляє свій домисел дійсності. У процесі творчості митець своєрідно перевтілюється у персонажів своїх творів, проникає у їхній внутрішній світ, інтуїтивно знаходить саме той ракурс бачення світу, який притаманний людині відповідного соціального статусу, характеру, віку.

На відміну від образів, які виникають у буденному спілкуванні, образи художні, що їх витворює уява митця, більш яскраві, місткіші, амбівалентні. За допомогою художніх образів поет не лише пропонує зрозуміти зміст

сказаного, а й змушує читача хвилюватися, викликає емоції. Якщо вірш реципієнтами сприймається байдуже, то йдеться не стільки про їхнє нерозуміння твору, скільки про творчу невдачу поета. Визначення ліричного героя в навчально-методичному посібнику «Теорія літератури» за редакцією В. Воробйова та Г. В'язовського, на жаль, дуже розпливчасте, нечітке. В контурному окресленні цього літературознавчого поняття йдеться лише про те, що словесне вираження думок поета багатогранне і багатобарвне завдяки внутрішній організації поетичного твору.

Ми цілком погоджуємося з авторами, що лірика належить до найбільш суб'єктивних творів через особистісне внутрішнє переживання героя, але ліричні тексти, на наш погляд, завжди містять риси й об'єктивного, власне, такого, що могло статися з усіма людьми, бо якби цього не проявлялося, читач не отримував би ні емоцій, ні переживань у процесі читання ліричних творів.

Книжкою, яка витримала три перевидання і за якою в радянські часи навчалися цілі покоління студентів філологічних спеціальностей усього СРСР, можна вважати написане солідним авторським колективом «Введение в литературоведение» за редакцією Геннадія Поспєлова. Цей посібник десятиліттями вважався найбільш авторитетним виданням із відповідного навчального предмета в інститутах та університетах. Аналізу лірики в книжці присвячено багато сторінок. Автори особливу увагу зосередили на понятті художнього образу, підкреслюючи, що, на відміну від ілюстративних і фактографічних образів, образи художні є результатом творчої думки і творчого уявлення. Мистецтву властиво в типових образах відтворювати особистісне бачення автора й ними активізувати сприймання реципієнта. Художній твір завжди типізує дійсність, але ніколи не спрощує її, навпаки – вишукує посилене, інколи навіть гіперболізоване вираження типового в індивідуальному. Художнім образам притаманна емоційна виразність, оскільки саме вони завжди є основним і самодостатнім засобом з усього арсеналу вираження змісту. У дванадцятому розділі «Ліричні твори»

авторами стверджується, що найголовнішим у ліриці є «емоційно забарвлені описи й роздуми» [248, с. 257]. Такий підхід до лірики можемо вважати ключовим у її інтерпретації старшокласниками.

Дуже важливими в підручнику «Введение в литературоведение» вважаємо думки, що ліричні переживання, висловлені чи описані в поезії, можуть належати як самому авторові, так і не тотожним авторові особистостям, тому таку лірику варто називати рольовою. Ми постаралися знайти взірці подібних творів у ліриці українській. Наприклад, Віталій Коротич у вірші «Триптих» говорить від імені Т. Шевченка: «Я – Шевченко. / Я вмер. / Я лежу на порозі майстерні, / І у мене в очах / Застигають блакитні вогні. / Я замовкнув сьогодні навік – / Академік із черні – / І уперше в житті / Стало дуже спокійно мені» [168, с. 45].

Подібне спостерігається в поезії П. Тичини «Я утверждаюсь», де монолог ліричного героя звучить від імені всього українського народу. Можливе використання й першої особи множини, як це зроблено у вірші Олега Ольжича «Поважна мова врочистих вітрин…»:

Ми жали хліб. Ми вигадали млин.
Ми знали мідь. Ми завжди воювали [304, с. 33], –

де про себе розповідають археологічними знахідками давно вимерлі племена й етноси.

Якщо ж ліричний герой гранично близький авторові поезії, то, на думку авторського колективу книги «Введение в литературоведение», такого героя можна називати автопсихологічними, якщо ж ліричний герой має рольову функцію, – доречно вести мову про рольового ліричного героя.

Принагідно зауважимо, що для кращого розуміння старшокласниками структури поняття «ліричний герой» у двох його основних різновидах, під час проведення наукового експерименту ми пропонували схему (Рис. 1):

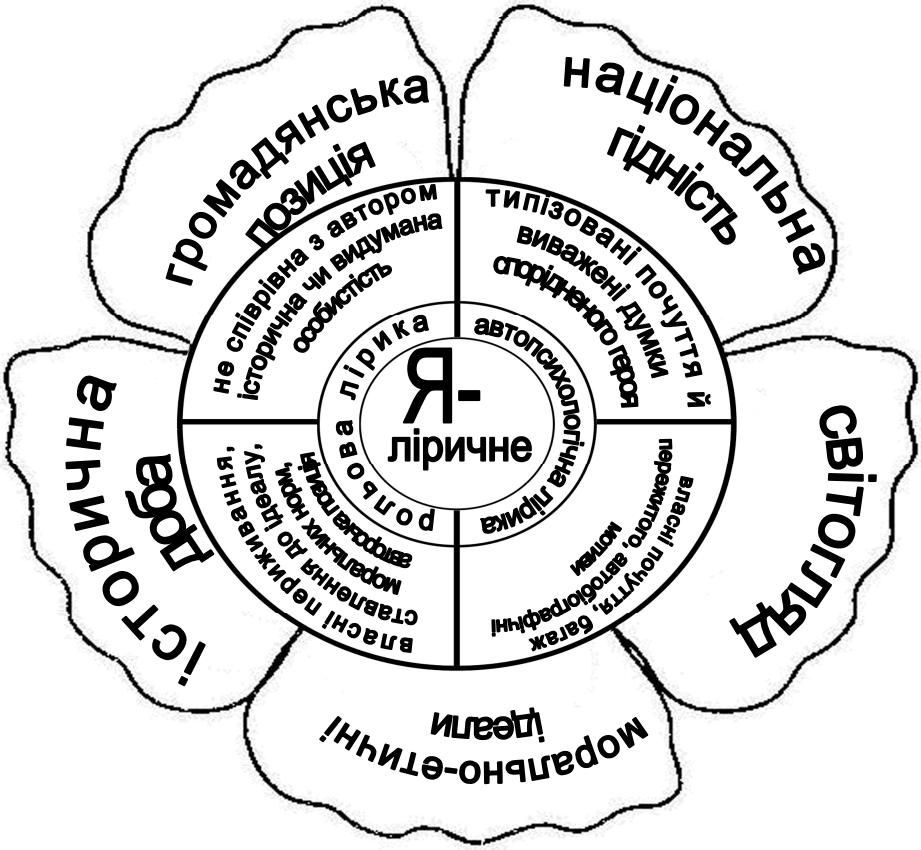


Рис 1. Різновиди ліричного героя

Об’єкт і суб’єкт ліричного твору не просто близькі між собою, а часто зливаються воєдино: читач, який переймається почуттями й переживаннями, описаними у творі автором, вступає у настільки тісний контакт з митцем, що подібного явища неможливо досягти ні в прозі, ні в драматургії. Більшість ліричних віршів – лірика почуттів, але є різновид поезій, що становлять собою лірику думки. Це, як зазначено в підручнику Г. Поспєлова, описова й розповідна форма ліричної творчості, яку називають медитативною лірикою. Стосовно ліро-епічних творів, то на думку авторів аналізованого нами підручника «Введение в литературоведение», ці поетичні тексти стають медитативними, якщо епічне й ліричне в них поєднані на рівних правах, проте існує ще й поезія в прозі, яка реалізується у формі ланцюжка ліричних роздумів, як це, наприклад, творчо втілив Антуан де Сент-Екзюпері у творі «Планета людей», де проза суттєво домінує, але ліричне начало їй не тільки не поступається, а деколи навіть виходить на передній план.

Для належного розуміння лірики як роду літератури в розділі «Види словесно-предметного інакомовлення» названого підручника подано влучне пояснення таких термінів, як «уособлення», «образний паралелізм», «розгорнуте порівняння», «образи-символи», «образи-алегорії», «образи-емблеми» та «гіпербола». Значну частину відповідних трактувань можна запозичити для практичного використання на уроках української літератури під час інтерпретації лірики, що ми не тільки успішно практикували під час експериментальних уроків у старших класах, а й навіть використали для нами розроблених опорних схем і таблиць, які дають можливість старшокласникам систематизувати свої знання з теорії літератури (Схема 1).

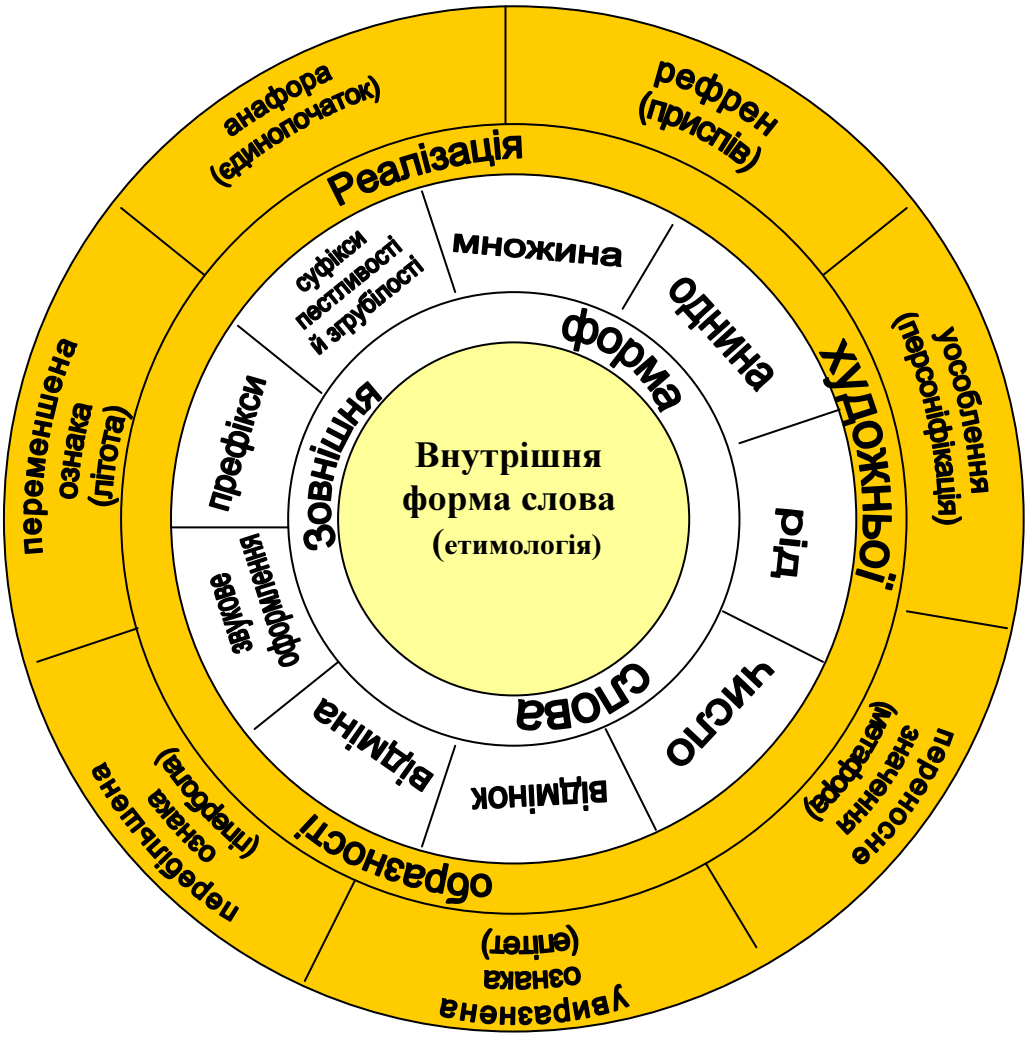


Схема 1. Різновиди тропів

Високоякісним посібником із теорії літератури, якою користуються студенти в Україні зараз, вважаємо підручник для гуманітаріїв вищої школи

автора Анатолія Ткаченка «Мистецтво слова (Вступ до літературознавства)» [306], виданий у часи незалежної України. Літературознавець погоджується із О. Потебнею, що читач здатний навіть глибше від самого автора осягнути ідею його поезії, оскільки художній образ спроможний розбудити розлогу фантазію, вкрай потрібну для інтерпретації почутого, й водночас для заглиблення логіки реципієнта у внутрішню форму образу чи й цілого тексту.

Ведучи мову про роль картин природи в ліриці, А. Ткаченко підкреслює, що пейзаж не тільки може виявитися суголосним настрою ліричного героя чи контрастним до його переживань, а й у віршах «з відсутнім чи майже відсутнім фабульним началом» [305, с. 187] стає основним елементом художнього змісту й композиції. У фольклорних творах природа одночасно й обожнена (пантеїстична), й олюднена (піддана антропоморфізму), тому часто «козак клянеться у вірності дівчині на “біблії” природи: “Не зрубав я у полі тополі, // І не зраджу тебе молодої”» [305, с. 187]. Саме у посібнику «Мистецтво слова» ми знайшли дуже потрібну вчителю для роботи над ліричним текстом класифікацію особливих видів метафори, власне синекдохи й метонімії, бо хоча чинна шкільна програма й не вимагає від учнів подібної диференціації метафор, на практиці вміння відрізнити власне метафору від її різновидів дуже важливе для розуміння й інтерпретації поезій на уроках літератури у старших класах. Для нашої наукової роботи важливо, що й А. Ткаченко робить такий висновок: лірика надається для тлумачення й інтерпретації, і навіть найскладніший, насичений символами й архетипами поетичний текст існує в очікуванні віртуозних відкривачів.

У 2001 році побачив світ ще один підручник для вищої школи – «Теорія літератури» [71] авторського колективу, в який увійшли Олександр Галич, Віталій Назарець та Євген Васильєв. Визначальною думкою цього наукового видання є гіпотеза, що в процесі читання творчий акт має здатність своєрідно продовжуватися, бо залежно від життєвого досвіду, світогляду, освіченості, культурного й освітнього рівня реципієнти не тільки

«беруть» з художнього твору те, що їм посильне, цікаве й актуальне, а й «вкладають», тобто домислюють, доуявляють те, чого у творі нібито й нема, але щó з його сукупності смислів логічно випливає.

Ведучи мову про художні образи, колектив підручника компетентно стверджує, що їх можна поділити на: 1) образ автора, власне, суб'єкта зображення, якого в ліриці прийнято називати ліричним героєм; 2) образ природи (пейзаж у всіх його різновидах); 3) образ внутрішнього оточення в приміщенні (інтер'єр); 4) образ героя, від імені якого ведеться розповідь (оповідач); 5) образи дійових осіб ліричного твору (герої або персонажі, в залежності місця й ролі). У процесі дослідження ми переконалися в доцільності такого виокремлення образів і в описі експериментальної роботи з формування умінь інтерпретації старшокласниками лірики на уроках української літератури нашої дисертаційної праці підтверджуємо ефективність поданого в підручнику О. Галича, В. Назарця та Є. Васильєва структурування художніх образів.

Стосовно поняття «ліричний герой», то автори-літературознавці розширюють значення цього терміна, акцентуючи, що, крім основного визначення, «ліричним героєм називається специфічний оповідач.., що стало простежується в межах більш-менш значної групи ліричних творів певного тематичного циклу, біографічного періоду або й творчості окремих поетів загалом» [71, с. 151]. Під час нашого наукового експерименту саме це трактування допомогло зосередити увагу старшокласників на сукупному понятті ліричного героя, наприклад, у творчості Т. Шевченка, Л. Костенко чи у творчості В. Стуса.

Досить цікавою і вичерпною виявилася запропонована авторським колективом класифікація ліричних творів, орієнтуючись на яку під час експериментальних уроків нами було запропоновано відповідну таблицю, що допомагала старшокласникам належно систематизувати відомості про жанри лірики (Табл. 1):

Таблиця 1

Класифікація основних ліричних творів,

починаючи від античних часів і до наших днів

Жанри лірики	**Призначення. Основні ознаки**
Епіталама (гіменей)	весільна антична пісня
Панегірик	урочиста похвальна віршована промова, згодом назва «панегірик» набуває іронічного звучання
Дифірамб	урочиста хорова пісня
Пеан	хорова пісня, близька до гімну, на честь богів
Мадригал	невеликий вірш (2-12 рядків) на любовну тему, жанр альбомної поезії
Епітафія	віршоване надгробне слово на пам’ятнику померлого
Канцона	середньовічний вірш про лицарське кохання
Станси (буквально строфи»)	Поетичні рядки, за змістом щось середнє між одою та гімном
Ода	хвалебний вірш
Елегія	«пісня в супроводі гри сопілки з очерету», вірш, де є і радість, і смуток і журливі думки, і скорбота
Думка	ліричний вірш елегійного чи баладного змісту
Гімн	урочистий програмний вірш, покладений на музику
Послання	епістолярно-публіцистичний вірш із обов’язковою вказівкою на адресата
Пісня	вірш ліричного або ліро-епічного характеру, призначений насамперед для співу, а не декламації
Романс	сольна лірична пісня про кохання
Ліричний портрет	вірш, у якому йдеться про відому людину та її внесок у культуру, науку чи здійснений нею подвиг
Псалми	жанр духовної лірики
Медитація	вірш філософського змісту, роздум про життя, насущні проблеми
Сонет	канонічний жанр ліричного вірша

Класифікація ліро-епічних творів, подана у підручнику «Теорія літератури», цілком прийнятна для успішного використання на уроках української літератури, особливо, якщо для кращого сприймання і систематизації жанрів та їхніх ознак представити її також у вигляді таблиці (Табл. 2):

Таблиця 2

Види (жанри) ліро-епічних творів

Жанр ліро-епічного твору	Суть і основні ознаки
Байка	віршований повчальний сатиричний або гумористичний сюжетний вірш із обов'язковими алегорією та мораллю
Балада	спочатку танцювально-хорова пісня, згодом – ліричний сюжетний твір, у якому обов'язковими є метаморфози
Билина	героїчна епічна пісня, більше характерна для російської, ніж для української народної творчості
Буколіка	вірш про щасливе життя пастухів і пастушок та їхнє кохання на тлі чудової природи
Дума	фольклорний ліро-епічний твір; феноменальний жанр, який зустрічається лише в українському фольклорі й виконується речитативом у супроводі бандури, кобзи або ліри; дума має зачин (заспів, «заплачку»), основну частину й «славословіє»
Історичний роман у віршах	великий ліро-епічний твір, для якого є обов'язковими щонайменше дві сюжетні лінії, велика кількість героїв, єдність епічного, ліричного й драматичного
Співомовка	сатирично-гумористичний вірш, який здебільшого є переспівом з народного анекдоту чи авторською інтерпретацією приказки
Поема	основний жанр ліро-епосу, для якого характерна здебільшого одна-єдина сюжетна лінія

Проаналізувавши більшість виданих у материковій Україні у XX – на початку XXI ст. підручників та навчально-методичних посібників з теорії літератури для вищої школи, не можемо залишити поза увагою здобутки й діаспорного літературознавства. Зарубіжним українським літературознавцям належать не тільки окремі статті, а й такі вагомі монографії, як, наприклад, «Нариси з теорії літератури» Івана Кошелівця, «Курс теорії літератури» Володимира Державина, вагомі дослідження з багатьох насущних питань сучасного віршування, професійно здійснених Ігорем Качуровським у працях «Строфіка» (Мюнхен, 1967) [155], «Фоніка» (Мюнхен, 1984) [156], «Нарис

компаративної метрики» (Мюнхен, 1985) [154], які в 1994 році були перевидані в Києві єдиною книжкою під назвою «Метрика» [153].

Здобутки сучасної української теорії літератури також ознаменовані виходом у світ академічних літературознавчих словників насамперед таких авторських колективів, як Василь Лесин й Олександр Пулинець, а також Романа Гром'яка та Юрія Коваліва, й двотомною літературознавчою енциклопедією, автором-укладачем якої став Юрій Ковалів. Перелічені вище словники вважаються настільними книгами для літературознавців та студентів, проте, на нашу думку, академічний виклад матеріалу в цих виданнях занадто складний для учнів, навіть якщо йдеться про старшокласників. У соціальній мережі ми знайшли «Шкільний літературознавчий словник» [351] без посилання на його автора, але тут узагалі відсутній теоретичний інструментарій для аналізу лірики. Враховуючи названі вище чинники, які не сприяють формуванню у старшокласників найпростіших умінь трафаретно аналізувати, а не те що інтерпретувати ліричні й ліро-епічні твори, нами було створено адаптований для учнівського розуміння «Шкільний літературознавчий словник» [86] (Додаток В), у якому особливу увагу приділено жанрам лірики й тим художнім тропам, які використовують насамперед поети.

У контексті розвитку української літературної критики мусимо брати до уваги складні обставини її виникнення й становлення й той факт, що в інших країнах літературна критика мала небагато сприятливіші умови, ніж у Росії. Світовий досвід дає підстави твердити, що як тільки в державі починають систематично виходити друком газети, журнали, різного виду часописи, неодмінно народжується і такий різновид літературознавства, як літературна критика. Яскравий її розвиток у Німеччині часів, наприклад, Готгольда-Ефраїма-Лессінга (1729–1781 рр.), був пов'язаний насамперед із тим, що без жодних перешкод цензури й держави, власне, навіть за підтримки останньої, виходили «Франкфуртські вчені записки», журнали «Меркурій», «Пропілеї» (слово було запозичене з античних часів, адже

пропілеями називалося своєрідні ґанки в античних храмах, в яких дозволялося сперечатися філософам – *прим.* О. Г.), «Мистецтво і древність», газети «Ранковий листок» і «Ранкова газета освічених станів».

Сучасні літературознавці вважають, що слово «критика» вперше появилося в примітках до сатири діяча раннього російського просвітительства – Антіоха Кантемира (1708–1744 рр.) «Про виховання» в 1739 році. Велику роль у започаткуванні критики, як літературного явища, відігравали й журнали «Трутень» і «Живописець» Миколи Новикова (1744 – 1818 рр.), російського просвітителя доби Катерини II, відомого видавця і журналіста, проте про справжню літературну критику в ті часи ще не могло бути й мови.

Врешті, навіть значно пізніше в царській Росії, до якої входила Східна Україна, періодичні видання були рідкісним явищем. Богдан Лепкий у книжці «Життєпис Тараса Шевченка» подає вражаючі факти, наскільки царський уряд чинив штучні перешкоди будь-якому прогресивному явищу навіть у Москві й Петербурзі, де зосереджувалася інтелектуальна еліта й високоосвічені люди дворянського походження. У період царювання Миколи I було конфісковано з церковних фондів й спалено навіть книги Нового завіту й Псалтирі в перекладі російською мовою, бо Святе Письмо нібито призначене тільки для священиків. Про ставлення російського царизму до художньої літератури свідчить хронічне роздратування тогочасного міністра народної просвіти Сергія Уварова, який неодноразово заявляв, що мріє, щоб літературний процес узагалі зупинився, бо тільки тоді особисто зможе відпочити від невсипущого контролю над цим ненависним і небезпечним для держави явищем. Цар мало чим відрізнявся від своїх підлеглих у подібних висновках: «Коли… подали прохання дозволити видання нового часопису, Микола I відповів: “Без того достаточно!”, а на прохання Тимофія Грановського (1813–1855 рр.), відомого в Росії професора-історика, «дозволити випуск “Ежемесячного обозрения” прийшла найвища відповідь: “Не нужно”» [190, с. 91]. Проте навіть у таких драконівських умовах

літературна критика розвивалася, своїм існуванням завдячуючи насамперед журналам «Современник», «Русское слово», «Отечественные записки».

Стосовно української критики, то її практично не було до кінця XIX століття, адже хоча в тодішніх журналах («Ластівка», «Основа», «Хата», «Киевская старина») й друкувалися окремі художні твори українською мовою, спогади друзів або сучасників видатного художника слова чи некрологи про смерть того чи іншого митця, провідними жанрами такого виду літературознавства, як критика, є аж ніяк не мемуари й не скорботні звістки, а рецензії, огляди, статті, анотації. У Західній Україні провідним критиком вважався І. Франко, про що старшокласники знають насамперед завдяки його статті, широко відомій крилатою фразою про Лесю Українку і її першу книжку віршів. У Львові виходили журнали «Друг», «Діло», «Зоря», «Житє і слово», «Літературно-науковий вісник», а це означало, що попит на критичні статті був високий і в амплуа критиків реалізували себе й Франкові соратники – Василь Щурат, Михайло Павлик.

У більшовицькі часи українська критика не могла розраховувати не тільки на розвій, а навіть на більш-менш стерпне ставлення до неї радянської цензури. Зате кінець XX – початок XXI ст. у незалежній Україні ознаменувалися валом публікацій саме в царині критики. Окремими книжками вийшло кілька монографічних видань літературно-критичних статей. Як посутня допомога вчителю української літератури й старшокласникам для формування уміння інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів, найбільше годяться такі з них: «Критика і критерії» (1998) Миколи Ільницького [127], «Історія української літературної критики (від початків до кінця XIX століття)» (1999) Романа Гром'яка [95], «Літературні явища і з'яви» (2007) Анатолій Погрібного [245], «Екслібриси Евтерпи» (2010) Тараса Салиги [265]. Також у 1998 році видавництвом «Основи» в Києві було видано книгу «Основи української літературно-наукової критики» діаспорного автора Леоніда Білецького (1882–1955 рр.) [25], яка для сучасних учителів і старшокласників може виявитися надзвичайно цікавою й належно

допомогти в інтерпретації лірики.

Необхідною умовою використання критичних творів старшокласниками є та, що учитель-словесник самостійно дбатиме про наявність на відповідних уроках ксерокопій текстів такої важливої для розуміння поетичного світу автора вірша «Лебеді материнства» критичної статті, як «Витязь молодої української поезії В. Симоненко» Олеся Гончара [89], вступної статті до тритомника творів Миколи Вінграновського «Поет – це слово, це його життя…» й уміщеної в «Українській літературній газеті» публікації «До річниці з дня народження Миколи Вінграновського» Тараса Салиги [267].

Окремого відзначення заслуговує чотиритомна (хоча спочатку планувалася в трьох томах – *прим*. О. Г.) книга «Українське слово: Хрестоматія української літератури та літературної критики XX ст.» [315], що виходила протягом 1994–1996 років і зараз є чи не в кожній шкільній бібліотеці. На наш погляд, особливо цікавими й цілком доступними для старшокласників і їхнього розуміння ліричних і ліро-епічних творів з перспективою формування умінь власної інтерпретації є такі літературно-критичні статті з цього багатотомника: Юрія Лавріненка «Микола Зеров» і «Лірика і ліричний епос Максима Рильського», Василя Барки «Відхід Тичини», Василя Гришка «Серце “Другого Володьки” і заборонена любов» про Володимира Сосюру, Всеволода Неділька «Андрій Малишко» й «Дмитро Павличко», Володимира Базилевського «Поезія як мислення» про Ліну Костенко, Олеся Гончара «Читаючи Бориса Олійника», Івана Дзюби «Чарівник слова» про Миколу Вінграновського, Юрія Шевельова (Шереха) «Трунок і трутизна» про Василя Стуса й «Жовта троянда Леоніда Кисельова» Івана Драча.

Якщо взяти до уваги, що призначення літературної критики полягає в тому, щоб вона ставала орієнтиром і для письменників, яким критика допомагає шліфувати свій талант, і для читачів, які на основі критичних рецензій отримують можливість зорієнтуватися в найновішій літературі, то

вчителям варто практикувати на уроках бодай уривки з публікацій таких визнаних сучасних критиків, як Володимир Даниленко, Євген Баран, Ігор Бондар-Терещенко, Дмитро Дроздовський, самим намагатися бути обізнаними в тих питаннях, які порушують названі автори, адже без учительської допомоги учням у належному розумінні критичних статей не обійтися.

1.3. Психологічні основи інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів

Уміння старшокласників глибоко розуміти й належно «розкодовувати» художні тексти такого специфічного роду, як лірика, справедливо займає одне з чільних місць у системі психологічних обґрунтувань доступності відповідному вікові учнів ліричних творів й інструментарію їх аналізу. У загальній і віковій психології, а також психоаналітиці питанню тлумачення й інтерпретації художньої літератури, зокрема лірики, присвячено значну кількість наукових студій. Ще німецький філософ, психолог і педагог, засновник наукової педагогіки Йоган-Фрідріх-Гербарт (1776–1841 рр.) своє власне розуміння суті виховання й навчання виводив з концептуальних принципів ідеалістичної філософії, а мету відповідних процесів у житті покоління, що підростає, – з основ етики. Найпростішим первинним складником людської психічної діяльності, за Й. Гербартом, є уявлення, а всі психічні функції людини: воля, емоції, мислення, емоції, фантазії – це теж не що інше, як видозмінені уявлення. Почуття – збережені в пам’яті уявлення про когось, або про щось. Німецький філософ, психолог і педагог розробив теорію ступенів навчання і спробував організувати процес учіння у відповідності із законами психічної діяльності, під якою розумів механізми аперцептивного (від лат. *ad* – «до» і лат. *perceptio* – «сприймання») процесу. Звісно, багато чого у свідомості людини, зокрема й розуміння та інтерпретацію лірики, можна пояснити за допомогою аперцепції, а думки

Й. Гербарта про суттєву роль асоціацій у навчанні також є досить цінними, але стверджувати, що людська свідомість вичерпується суто уявленнями, на наш погляд – хибно. Крім уявлень, для інтерпретації поезій старшокласники мусять використовувати насамперед знання з теорії літератури, досвід роботи з підручником і художнім текстом.

Швейцарський психолог і психіатр Карл-Гюстав-Юнг (1875–1906 рр.) протягом усього зрілого життя прискіпливо студіював проблему словесної творчості, як прояву зв'язку індивідуального підсвідомого з колективним підсвідомим, і намагався саме з такого ракурсу пояснити процес інтерпретації мистецьких творів реципієнтами. Вчення про колективну психіку цивілізації, колективне підсвідоме та архетипи, які особливо виразно проявляються у ліричних творах, забезпечили авторові праць «Пікассо», «Психологія і поезія», «Монолог "Улісса"» та «Про відношення аналітичної психології до поезії» світове ім'я. У наукових працях К. Юнга йшлося про такі складники творчої лабораторії поетів, як натхнення, яскрава уява, вміння мислити метафорично, у ліричних текстах подавати широке поле для читацьких доуявлювань того, про що у творі автор лише натякає.

Певною мірою проблему інтерпретації ліричних творів, як складника одного з найважливіших питань у психології – теорії становлення й розвитку особистості, – в різні часи й щоразу по-своєму розглядали такі відомі науковці, як австрійський психоаналітик Зигмунд Фройд (1856–1939 рр.) [328], який тлумачив її з точки зору психоаналізу й саму творчість уважав різновидом неврозів, а реципієнтів мистецтва – своєрідними лікарями, які стараються позбутися власних комплексів; Альфред Адлер (1870–1937 рр.) [3] – із позиції «індивідуальної психології», оскільки був переконаний, що в реалізації людських здібностей та уподобань найголовнішу роль відіграє індивідуальний «життєвий стиль», тобто соціальний чинник, а це ще в дитинстві пропонує юній особистості систему цілеспрямованих векторів, які забезпечують досягнення певного соціального рівня, скеровують людину на досягнення вагомих переваг у порівнянні з

іншими людьми, розвивають здібності, творчу уяву, кмітливість; Ерік Еріксон (1902–1994 рр.), який студіював європейський живопис у Мюнхені, і сам малював, а також став першим дитячим психологом й висунув теорію, за якою на кожній сходинці розвитку особистість набуває нової якості, яка належно фіксується в парадигмі особистості загалом і завжди зберігається у наступні періоди життя. До речі, Е. Еріксон вважав, що людина постійно робить вибір, оскільки їй характерні довіра чи недовіра до світу, ініціативність чи пасивність, компетентність чи неповноцінність. Художня література ж постійно пропонує читачам вчитися на чужих помилках, тобто або сприймати вибір літературного героя як єдино можливий, або ж осуджувати за певне рішення, а лірика прищеплює і розвиває чуттєвість, емоційність, без яких життя перетворюється в бухгалтерський облік прибутків і збитків. «Гуманістичний психоаналіз» Еріха Фромма (1900–1980 рр.) [331] теж у багатьох випадках стосувався питань впливу поезії на людину. У знаменитій праці «Мати чи бути?» цей психолог аргументовано спростував думку, нібито матеріальні блага роблять людину щасливою. Натомість висока духовність й талант відчувати, власне, завжди бути здатним на емоції і почуття – це привілеї щасливих людей. «Мати» що-небудь цінне, на думку Е. Фромма, найчастіше означає всього лише привласнити, а якщо це неможливо, – знищити, щоб воно не діставалося нікому. Отже, літературний герой Й. Гете Фауст переслідував мету бути кимось, і якщо й призвів до смерті кохану дівчину, то з причини злісних витівок диявола, а Мефістофель хотів усього лише мати світ у своїй власності, послуговуватися людьми, як речами або маріонетками.

Представник «соціокультурної теорії» Карен Хорні (1885–1952 рр.), американський психоаналітик норвезько-данського походження, розробила наукову теорію механізму психологічного захисту, яким, на її думку, людство інтуїтивно користується віками. Одним із важелів такого механізму є бажання будь-якої людини якщо не творити самій, то бодай причащатися до визнаних шедеврів геніїв, підсвідоме намагання по-своєму тлумачити,

інтерпретувати смисли їхніх творів. Американський психолог Абрахам Харольд Маслоу (1908–1970 рр.) [205] вважав, що самоактуалізація й особистісне зростання людини мають здатність визначати периметри її життєвого кредо й навіть почуттів щастя, власне, самодостатності. Піраміда потреб (за А. Маслоу) передбачала щаблі, де на нижчому знаходилися ті, які притаманні й твариннному світу (фізіологічні, безпека, любов, приналежність до зграї, стада, соціуму), зате вгорі домінували суто людські, цивілізаційні потреби (повага, пізнання, естетичні потреби, самоактуалізація). Цей психолог рекомендував підходити до людини, як до унікального феномена природи, культивувати в людині людське, адже креативні потреби роду hono sapiens значно важливіші, ніж, наприклад, реакція нерва жаби чи собаки на біль або навіть відтворювальні види рутинної людської праці, оскільки креативні мотивації стають потребами творчого характеру, на які людський організм завжди реагує позитивно, спонтанно забезпечує їх енергією, пришвидшує мисленнєві процеси, відгукується відповідними емоціями. Австрійський психіатр, психолог і невролог Віктор Франкл (1905–1997 рр.), чия геніальна книга «Людина в пошуках сенсу» [323] є широко затребуваною в світі, адже в ній автор намагався розтлумачити найскладніші філософські питання, наголошував, що людям не стільки важлива відповідь на питання, у чому смисл життя, скільки посутньо, чи вони особисто до цього явища мають пряме відношення. Подібні філософські проблеми за своєю суттю дуже близькі до тих, із якими старшокласники зустрічаються на уроках української літератури (вірш В. Симоненка «Ти знаєш, що ти – людина», поезія В. Стуса «Як добре те, що смерті не боюсь я»).

У зарубіжній психології питанню важливості емоційної сфери людини ще з середини XX століття приділялася особлива увага. Інтерпретація лірики для нарощування емоціонального інтелекту (EQ) реципієнтів, що сьогодні передовими науковими світилами, зокрема американським психологом Даніелом Гоултманом (нар. 1946 р.) [92], уже визнається значно важливішим

від інтелекту розумового (IQ), дуже сприятлива, бо задіює «розум серця». Роберт Маккі (нар. 1941 р.), визнаний авторитет сучасних кіносценаристів, неодноразово підкреслював, що справжні емоції викликаються смислами, вкладеними в художні образи, а не спецефектами («не гроші, не секс, не кінозірки, не розкішний відеоряд» [201, с. 311]). Прагматизм і користолюбство підростаючого покоління XXI ст. піддається корекції не з допомогою тестів на логіку й кмітливість, а саме практичними вправами на переживання, відчуття і почуття.

Цікаво, що ще в колишньому СРСР такого висновку без жодного впливу американських колег дійшли більшість вітчизняних психологів. Сергій Рубінштейн (1889–1960 рр.) у своїх дослідженнях наголошував, що ступені розумового розвитку людської особистості можна вважати ступенями якості вмінь інтерпретувати, а людська уява завжди є проявом особистості й емпатійним баченням тієї чи іншої, реальної чи уявної (у тому числі й художньої) події. Емоції та почуття, що їх викликає в людини ліричний або ліро-епічний твір, запам’ятовуються паралельно з об’єктами, що їх породили, тому стають свого роду стимулятором ланцюжка асоціацій. У процесі сприймання твору мистецтва, а отже, й лірики, на думку С. Рубінштейна, реципієнт відходить від дійсності, щоб глибше поринути в неї, бо цьому якраз і сприяє творча уява. Андрій Брушлинський (1933–2002 рр.) [37] теж відстоював думку, що хоча будь-яке мислення завжди продуктивне, тільки мислення образне, поєднане з творчою уявою, становить основу креативності людини. Сучасний російський психолог Людмила Єрмолаєва-Томіна у книжці «Психологія художньої творчості» [110] резонно наголошує, що завдяки уяві читач-реципієнт входить у стан ліричного героя, співпереживає, отже, відчуває злиття свого індивідуального «Я» з «Я»-авторським і таким чином зберігає морально-естетичний досвід нації в емоційно-образній формі власної психіки.

Сучасні українські психологи також приділяють достатню увагу проблемі інтерпретаційних можливостей старшокласників на уроках

гуманітарного циклу, зокрема української та світової літератури, але загалом ведуть мову про вікову психологічну готовність юнаків та дівчат до застосування їхніх навичок і можливостей для аналізу прозових текстів.

Вивчення нами напрацювань психологів [37, 110, 323] дало змогу виокремити механізм інтерпретації ліричного твору, першим етапом якого є читання, тобто ознайомлення учня зі змістом та художніми засобами, що репрезентують зміст. Сприймання поетичного тексту значно відрізняється від сприймання прози, оскільки потребує сформованості в школярів умінь естетичного «розкодування» ліричного твору. Первинне прочитання завжди породжує певні емоційні відчуття, викликані змістом і формою ліричного твору. До них психологи відносять насолоду, переживання, екстаз. Емоції стимулюють творчу уяву учня, активізують творче мислення, зумовлюють політ фантазії, викликають певні асоціації, алюзії. Це забезпечує здобування учнем індивідуального досвіду, як одного з найважливіших компонентів упізнаваності подібного з уже реально пережитим, що дає змогу кожному старшокласникові самостійно аналізувати, тлумачити й інтерпретувати ліричні й ліро-епічні тексти. Зобразимо механізм інтерпретації схематично:

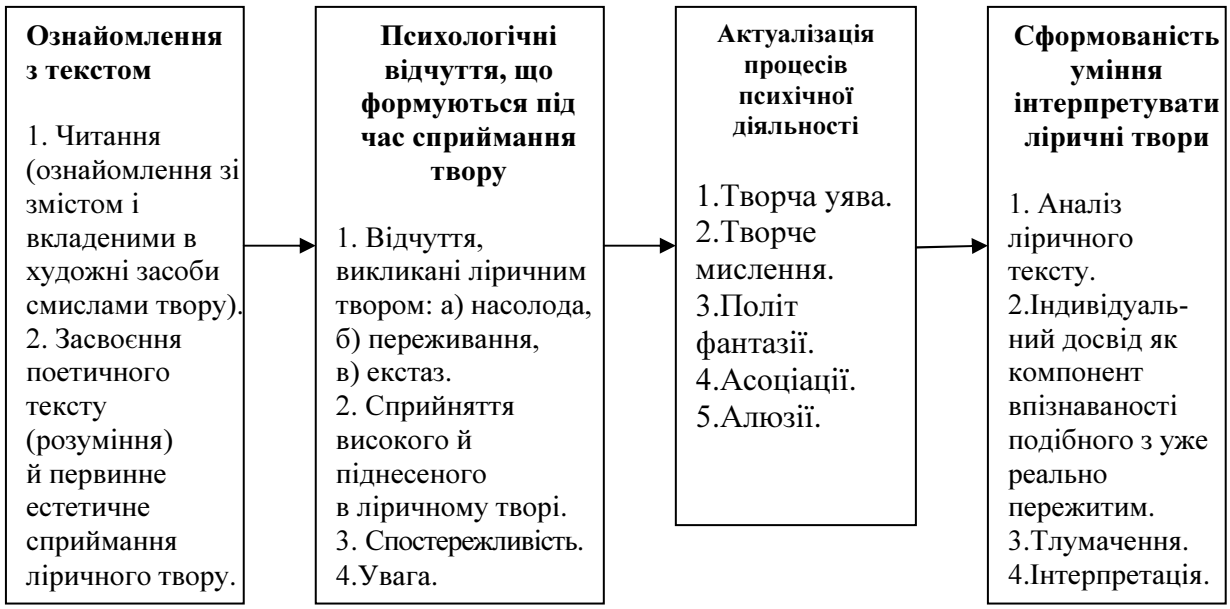


Схема 2. Психологічний механізм інтерпретації ліричного твору

Найбільш детально й всебічно інтерпретація лірики старшокласниками як психоаналітичний процес, на наш погляд, розглядається сучасним

українським психологом Віктором Москальцем у книжці «Психологія особистості» (2013 р.) [222]. Автор робить надзвичайно важливий для нашого наукового дослідження висновок: значна частина сучасних старшокласників мають досить високий показник IQ, і це стосується не тільки медалістів, а й тих учнів, які в навчанні себе особливо не проявляють, зате багатогранною інформацією із системи Інтернет володіють бездоганно. Отже, цей контингент дітей від природи досить талановитий, проте вроджені здібності перебувають у стані летаргії насамперед з тієї причини, що вчителям, заклопотаним виконанням перевантаженої шкільної програми, так і не вдалося належно розбудити уяву, асоціативне мислення своїх вихованців на уроках, у педагогів-словесників не вистачило бажання або фахового вміння зацікавити бодай одним-єдиним художнім твором, який міг у процесі належної інтерпретації розбурхати емоції: «Жодні найсприятливіші об’єктивні умови не забезпечать розквіту таланту, розвитку здібностей суб’єкта без ефективної дії особистісних чинників – суб’єктивного фактора. Основним, вирішально-визначальним серед них є інтерес до змісту, характеру діяльності, а відтак вдоволення від її процесу, а не лише від результатів» [222, с. 42]. Сталий інтерес до інтерпретації, як сфери власних маленьких відкриттів, на рівні підсвідомих психологічних мотивацій завжди стає «маяком», самовільно вмикається у мозку дитини кожного разу, коли вчитель пропонує старшокласникам саме ту науково-пошукову роботу, яка передбачає естетичне задоволення від творчого поринання в неї. На думку В. Москальця, за умови належно організованої роботи під час аналізу лірики шляхом її індивідуальної інтерпретації кожним учасником, можна забезпечити можливість найбільш емоційно витонченим й обдарованим від природи чуттям слова старшокласникам пережити якщо не справжнє натхнення, то щось дуже близьке до цього явища. Досвід подібного переживання на уроках у старших класах дуже важливий, адже натхнення завжди підсилюється появою естетичного задоволення, сприяє утвердженню самодостатності, самоавторитетності, позитивним процесам об’єктивної

самооцінки. До того ж, як наголошував В. Вернадський, під впливом шедеврів лірики й образотворчого мистецтва він особисто відчував істотне посилення потужності власного мислення, приплив творчої енергії для реалізації нових наукових відкриттів, почувався значно здоровішим фізично. Якщо ці умовиводи вченого застосувати до шкільної практики, то можна припустити, що кожен учень, прилучаючись до процесу інтерпретації лірики у випускних класах, тільки виграє, тільки здобуває, а не втрачає.

У монографії «Психологія творчості» сучасний психолог Лариса Міщиха наголошує, що в юнацькому віці найбільш яскраво «розвивається рефлексія, що характеризує прагнення і здатність юної особистості до заглиблення не тільки у власний світ, але й у світ іншої людини» й унаслідок самостійної інтерпретації художніх текстів старшокласники «знаходять, звертаючись до художньої літератури» [218, с. 347] власну емпатію (від англ. *empathy* від (грецьк. *patho*) – «співпереживання») та атракцію (від лат. *attractio* – «притягування», «привернення»). Творчі види роботи на уроках української літератури активізують особисті переживання юнаків та дівчат. Особливо актуальними виявляються дискусії на матеріалі ліричних текстів про кохання, сенс життя, громадянську свідомість. Юна особистість, опинившись на порозі дорослого життя, часто користується відтворювальною уявою, що провокує «конструювання нових образів» [218, с. 151] на основі почерпнутих з художнього твору. Уява старшого підлітка, а саме такими за віковою шкалою є більшість старшокласників, за допомогою аглютинацій (від лат. *agglutinatio* – «склеювання»), акцентувань (від лат. *accentus* – «наголос»), символізації, типізації, що їх у достатній кількості пропонує лірика, породжує внутрішній протест людини проти черствості, заскорузлості, буденщини, самовдоволення і користолюбства. Відбувається своєрідний катарсис, народжується громадянська позиція.

Прислуховуючись до умовиводів психологів минулого століття і сучасних науковців, можемо зробити важливі висновки:

– юність – це період повної готовності до інтерпретаційної діяльності

узагалі й інтерпретації старшокласниками ліричних та ліро-епічних творів, передбачених чинною шкільною програмою з української літератури – зокрема;

– механізм інтерпретації ґрунтується на процесах пізнавальної діяльності людини, до якої належать відчуття і спостереження, увага і пам'ять, уява і мислення;

– ліричний чи ліро-епічний твори не повинні викликати у старшокласників тільки полюсні оцінки несприйняття, нерозуміння, захоплення чи схвалення, а й особистісне тлумачення, оскільки кожне емоційне переживання читача-реципієнта автоматично піддається бодай найпростішому аналізу для себе самого, отже, завжди передбачає особистісну інтерпретацію;

– інтерпретація – процес завідомо творчий, а тому базується на достатньо розвинених образному мисленні, яскравій уяві та логічному й критичному розумі;

– основним механізмом для здійснення інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів виявляється здатність учнів старших класів до креативності, яка проявляється в емоційному захопленні предметом творчості, навіть своєрідному натхненні, яке активізує творчу діяльність і сприяє розвитку повноцінної духовно особистості.

Висновки до першого розділу

1. Процес інтерпретаційного засвоєння ліричних та ліро-епічних творів, починаючи з античних часів, пройшов кілька важливих періодів. Упродовж багатьох століть він реалізувався через: а) філософське трактування та естетику як важливий філософський складник; б) піїтику як навчальний предмет і набір методичних рекомендацій та настанов, як писати вірші; в) літературну критику, що виникла тільки з появою періодичних літературних часописів у Німеччині і досягла реальних здобутків у всій

Європі аж у XIX столітті; г) мовознавчих студій кінця XIX – початку XX ст.; г) сучасне літературознавство як повноцінну гуманітарну науку.

Інтерпретації змісту ліричних творів присвячено окремі наукові трактати Демокрита («Про духовне горіння поетів», «Про ритми й гармонію», «Про поезію», «Про красу слів», «Про назви», «Про Гомера»). Найдавніша фундаментальна книжка з теорії літератури – «Поетика» Аристотеля – була своєрідним конспектом його лекцій про мистецтво та порад стосовно набуття вмінь інтерпретувати художні тексти.

2. Більшість європейських філософів нового часу (зокрема, І. Кант, Г. Гегель, А. Шопенгауер, Р. Декарт, Б. Спіноза) у працях із естетики досить успішно описали інтерпретацію найбільш відомих творів мистецтва та літератури. Німецький драматург, літературний критик і мистецтвознавець Г. Лессінг прославився успішними інтерпретаціями ліричних та ліро-епічних творів Стародавньої Греції.

3. Українські філософи (Ф. Прокопович, Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Шлемкевич, Д. Чижевський, В. Вернадський) із допомогою інтерпретації художніх творів, як ілюстративного матеріалу, пояснювали найважливіші питання філософії. Українська філософська думка в часи Ренесансу йшла в ногу, а наприкінці XIX – у першій половині XX ст. навіть суттєво випереджувала напрацювання філософів Західної Європи в питаннях цінності людського життя, призначення й місії геніальної людини, зокрема поета. Вагомим здобутком стала феноменальна доктрина В. Вернадського про ноосферу, в якій розглядалася вже не тільки яскрава особистість чи потенційно здатний до певної місії окремий народ, а вся, без винятку, людська цивілізація, що опинилася на порозі нової ери своєї метаісторії.

4. Найдавнішим підручником з літературознавства в Києво-Могилянській академії була книжка «Liber artis poeticae as ann Domini», видання 1637 року невідомого автора; у рукописних книгах 1689, 1690, 1692, 1969 років піїтика та риторика співіснували під однією обкладинкою. До проблеми інтерпретації ліричних творів в одному з розділів підручника для

студентів Києво-Могилянської академії «Грамматика славенскія правилное синтагма» – «Просодія віршова» – звернувся М. Смотрицький; інший професор, а водночас і ректор цього вищого навчального закладу, поет і драматург Ф. Прокопович став автором книги «Мистецтво поетики» (1705), в якій подав зразки тлумачення й інтерпретації віршованих текстів. Г. Сковорода написав трактат з теорії віршописання – «Порадник з піїтики» («Руководство о поэзии»).

5. Український мовознавець О. Потебня та літературознавець Д. Овсянико-Куликовський розробили вчення про внутрішню форму слова, художні засоби та їх складники. В сучасному українському літературознавстві теорію літератури започаткували К. Волинський («Основи теорії літератури») та О. Бандура («Теорія літератури»). У 1975 році вийшов підручник великого творчого колективу для вищої школи «Теорія літератури» за редакцією В. Воробйова, Г. В'язовського; у цьому підручнику для студентів вищої школи вперше було введено поняття «ліричний герой» і розкрито його зміст.

6. Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що вміння найчастіше розглядається, як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, що забезпечує здатність їх ефективного застосування відповідно до поставленої мети та створених на уроці умов. Базою для формування умінь є знання учнів. Уміння старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори розглядаємо як результат складної розумової діяльності, синтез емоційного й логічного; здатність пояснення, тлумачення та розкриття змісту ліричних і ліро-епічних творів старшокласниками забезпечується відповідним багажем їхніх знань, умінь і навичок з попередніх класів.

РОЗДІЛ ІІ.
СУЧАСНИЙ СТАН МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТА ЛІРО-ЕПІЧНІ ТВОРИ

Вивчення лірики на уроках української літератури, посильний аналіз різноманітних жанрів поезій, самостійна інтерпретація ліричних та ліро-епічних творів старшокласниками є обов'язковими складниками практичного втілення творчого виду робіт на уроках української літератури в сучасній школі, оскільки усі різновиди такої роботи передбачені чинною шкільною програмою, теоретично забезпечені численними підручниками й посібниками та науково-методичними статтями у фахових часописах, а також передбачені вищою педагогічною освітою вчителів української мови і літератури, передовим досвідом українських словесників, систематичним проходженням курсів підвищення кваліфікації, здобуттям і підтвердженням відповідних категорій, участю в засіданнях методичних комісій, конкурсах «Учитель року» та постійними вдосконаленнями практичних навичок і активною самоосвітою вчителів.

Суттєвим чинником формування умінь старшокласників інтерпретувати поетичні твори, як ми неодноразово переконувалися упродовж усього наукового експерименту, виявився досвід поетапної практичної діяльності у процесі інтерпретації поезій у середніх класах та своєчасне правильне засвоєння учнями найважливіших термінів і понять із теорії літератури.

Водночас навіть на уроках української літератури у старших класах профільного (філологічного) напряму навчання немає потреби вимагати від учнів настільки фахового аналізу лірики, який доступний лише дипломованим літературознавцям. З цього приводу А. Лісовський справедливо зауважує: «Іноді вважають, що чим більше компонентів вірша проаналізовано, тим краще: забезпечено цілісний аналіз в єдності змісту й форми. У літературознавчій практиці така всебічність, звісно, заслуговує

схвалення. Але надмірність у шкільному аналізі ліричного твору приносить більше, й набагато, шкоди, ніж користі: наступає параліч емоційного сприймання, зникає поезія, і той понятійний скелет, який на всі лади мусолять учитель та його вихованці на уроці, втрачає будь-які ознаки життя» [191, с. 116]. Учителеві-практику дуже важливо пам'ятати, що він покликаний розтлумачити учням, а його вихованці – зрозуміти не те, як саме й з чого створено ліричну мініатюру, баладу, поему чи роман у віршах, а чим для них особисто ліричний твір виявився прекрасним, був сприйнятий як явище мистецтва, які переживання й почуття викликав, чому має великий шанс залишатися у пам'яті надовго. Іншими словами, під час колективного аналізу ліричного твору та особистісних інтерпретацій важливо не випустити з уваги те смислове ядро, яке внаслідок утворення асоціативних ланцюжків породжує естетичні переживання читачів-реципієнтів, хвилює душу й серце, для належного осмислення прочитаного чи почутого спонтанно змушує школярів активізувати індивідуальний життєвий досвід, моральні критерії, особистісні переконання.

2.1. Аналіз методичного забезпечення старшокласників із української літератури

Перш, ніж приступити до практичної реалізації наукового експерименту, ми подбали про об'єктивність ґрунтовного огляду первинного стану проблеми, яка нас цікавила, адже констатувальний (діагностичний), формувальний (перетворюючий, дослідницький) та контрольний (завершальний) етапи експерименту настільки міцно пов'язані між собою, що їх можна вважати єдиним трифазовим етапом. Закономірно, що саме констатувальний етап завжди спрямований на діагностику потенційно готових змінюватися в кращий бік властивостей досліджуваного явища. Початковий стан цієї проблеми завжди розглядається для оптимізації

продуктивності подальшої роботи учнів шляхом упроваджених у процесі формувального етапу експерименту продуктивних методів, прийомів і засобів. У нашому випадку – це насамперед прищеплення глибокого розуміння літературознавчих категорій, понять та синтаксичних конструкцій, оптимальне нарощування компетентного розуміння старшокласниками лірики, використання ними практичного досвіду ідейно-художнього аналізу ліричних та ліро-епічних творів з попередніх років навчання, реалізації набутих у середніх класах умінь і навичок інтерпретаційної роботи з поетичними текстами на уроках української літератури. Тож на першому етапі наукового дослідження було проведено анкетування старшокласників, що дало змогу визначити їхні уподобання, зацікавленість і теоретичну підготовку до аналізу ліричних і ліро-епічних творів. Як засвідчила статистика, 51% учнів 9–11-х класів не люблять поезію або належно не розуміють її, а робота з поетичними текстами їм видається нудною і нецікавою. Ще 37% здатні аналізувати відповідні твори, користуючись готовими думками вчителя або зразком аналізу, поданим у підручнику. 7% старшокласників, крім почерпнутої з уст учителя інформації й запропонованого тлумачення віршів, поем та їх художніх засобів у чинному шкільному підручнику, для аналізу ліричних та ліро-епічних творів користуються доступною їм додатковою літературою, інформацією із мережі Інтернет і визначеннями потрібних термінів у літературознавчих словниках, проте перевагу надають компілятивній роботі, а не власним тлумаченням, тому й здійснений ними аналіз неможливо вважати творчим, а тільки репродуктивним. І лише 5 % старшокласників, як свідчать анкетні дані, вважають поезію цікавою, отримують естетичну насолоду від читання віршів, уміють робити ідейно-художній аналіз ліричних і ліро-епічних творів, застосовуючи для цього й підручник, і додаткові джерела, й інтернетмережу, і пояснення вчителя, але завжди вдаються до власних спроб інтерпретації.

Індивідуальні бесіди з учителями-практиками про труднощі тлумачення поетичних текстів учнями дали змогу виокремити такі основні причини цього явища:

1. Деякі запропоновані чинною шкільною програмою ліричні твори апріорі нецікаві старшокласникам або надто складні для учнівської інтерпретації.

2. Терміни й поняття в академічних літературознавчих словниках, якими користуються старшокласники з причини відсутності адаптованого до учнівського розуміння шкільного літературознавчого словника, – громіздкі й найчастіше малозрозумілі учням, а літературознавчі словнички, вміщені наприкінці чинних підручників з української літератури для середніх класів, нерідко містять надто спрощене або й загалом хибне тлумачення художніх засобів, понять і категорій.

3. У чинній шкільній програмі з української літератури порушений принцип системності, послідовності й градації нарощування знань, умінь і навичок ідейно-художнього аналізу поетичних художніх творів.

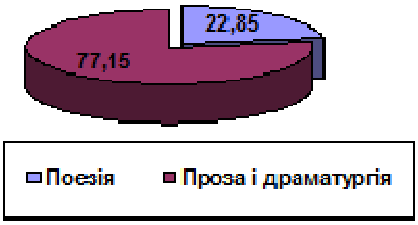
Офіційно шкільні програми з української літератури забезпечують практичний процес вивчення лірики як у середніх, так і в старших класах кількісним наповненням ліричними текстами, містять лаконічні науково-методичні рекомендації, але цікавість, посильність, доступність і рівень художності відповідних поетичних творів, а також пропорційність навчальних годин на їх вивчення загалом, на жаль, не є оптимальними. Насамперед мусимо константувати, що попри існування трьох родів літературних творів, шкільна програма пропонує вивчати тільки віршовані й прозові твори, відводячи на рід драми в окремих класах або мізерну кількість годин, або взагалі її не пропонуючи протягом усього навчального року. Наприклад, шкільною програмою з української літератури (2005) не передбачено вивчення жодного драматичного твору в шостому й сьомому класах. До того ж, крім суто ліричних творів, які шкільна програма пропонує в незначній кількості, основний відсоток рекомендованих нею віршованих

текстів складають ліро-епічні, які під час типового аналізу на уроках учителі й учні розглядають переважно з епічного боку, тобто втискають ліро-епічний текст у межі прози, а ліричному компоненту таких творів приділяють зовсім мало уваги. Якщо ж говорити про драми, написані віршованою мовою, то шкільна програма їх пропонує для текстуального вивчення за весь шкільний курс усього тричі: «Микита Кожум'яка» Олександра Олеся (5 клас), «Лісова пісня» Лесі Українки й «По дорозі в Казку» Олександра Олеся (10 клас) – і, як засвідчили наші спостереження, на відведених уроках вчителі здебільшого пояснюють, а учні ці твори інтерпретують не як ліричні драми, а за тими ж канонами аналізу, що й драми прозові, хоча відповідні художні твори під час роботи учнів з текстами повинні виявлятися значно ближчими до роду лірики, ніж до роду драми, що в шкільній практиці взагалі не враховується.

Аналіз чинних програм з української літератури, а також програми радянських часів 80-х років, дали нам змогу зробити висновок, що оптимальним є таке навантаження шкільної програми, коли частка лірики (включаючи ліро-епічні твори й ліричні драми) гранично близька третині від усього об'єму навчальних годин. У чинних програмах відповідні пропорції не збережено практично в жодному класі. Власне, у 5 кл. за програмою 2005 р. на вивчення лірики раніше пропонувалося з 70 годин 16 годин (22,85%), у 6 кл. з 70 – 27 годин (38,57%), у 7 кл. з 70 – 21 година (30%), у 8 кл. з 70 – 33 години (47,1%), у 9 кл. з 70 – 22 години (31,4%). Проілюструємо таке явище з допомогою діаграм:

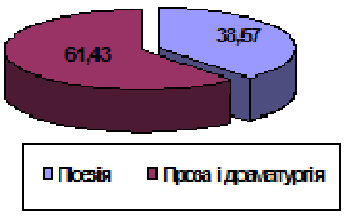
5 клас

16 год з 70



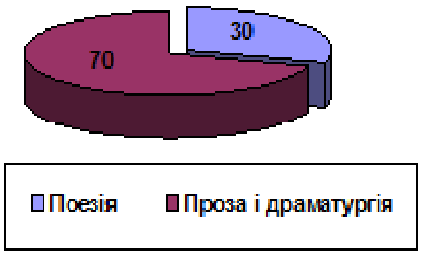
6 клас

27 год з 70

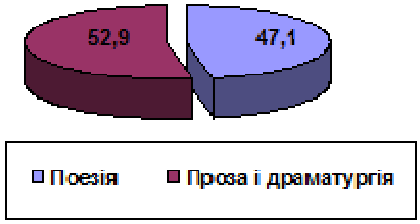


Діаграма 1**. Пропорційність навчальних годин, відведених на вивчення різних родів літератури в 5 та 6 класах**

7 клас
21 год з 70



8 клас
33 год з 70

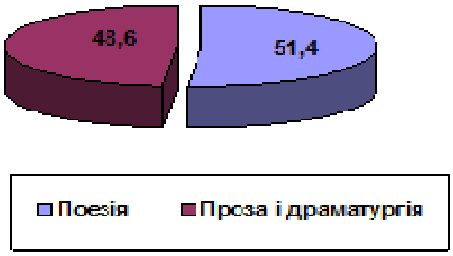


Діаграма 2. **Пропорційність навчальних годин, відведених на вивчення різних родів літератури в 7 та 8 класах**

У програмі 2012 р., за якою навчалися учні 5-их і 6-их класів з українською мовою навчання, передбачено вивчення лірики в такому обсязі: у 5 класі з 70-ти годин на лірику відведено 18 (25,7%); у 6-му класі з 70-ти годин – 28 (40%). Аналіз програми для 9-го класу засвідчив, що з 70-ти годин у 9-му класі на вивчення лірики передбачено 36 (51,4%). Графічно це має такий вигляд:

9 клас

22 год з 70



Діаграма 3. **Пропорційність навчальних годин, відведених на вивчення різних родів літератури в 9 класі**

Втім, уточнюємо ще раз: йдеться лише про кількість годин, адже про якість практичної реалізації такої досить порушеної пропорційності взагалі вести мову рано: у 9-му класі за програмою 2012 року на час нашого експерименту учні не вчилися, бо для дев’ятого класу діяла чинна програма 2005 року видання.

Учні 10-х та 11-х класів під час нашого експерименту вчилися за шкільною програмою з української літератури, затвердженою Міністерством освіти і науки України й рекомендованою у 2010 році. Якщо врахувати, що кількість годин не однакова у класах рівня стандарту й академічного рівня – та, на противагу їм, рівня профільного, то у першому випадку в 10 класі з 70-ти годин на лірику відводиться 18 (25,7%), а в 11 класі також із 70-ти годин – 24 (34,3%). У класах філологічного напряму (профіль української філології) на вивчення шкільного курсу красного письменства чинна програма відводить значну кількість годин: для 10 класу – 105, для 11 класу – навіть удвічі більше, ніж для рівня стандарту або академічного рівня – 140 годин. Отже, під час вивчення літератури у класах з філологічним напрямом простежується пропорційність, наближена до оптимальної: у 10 кл. на лірику зі 105-ти відведено 37 годин (35,2%), в 11кл. зі 140-ка – 50 годин (35,1%). Для кращого розуміння наповнення чинних програм лірикою пропонуємо відповідні діаграми:

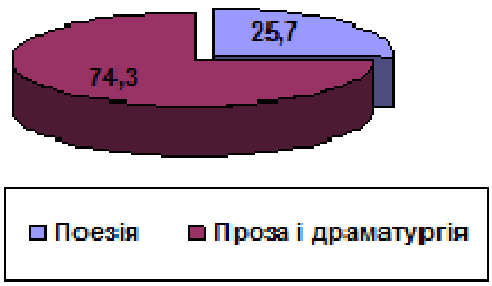
10 клас

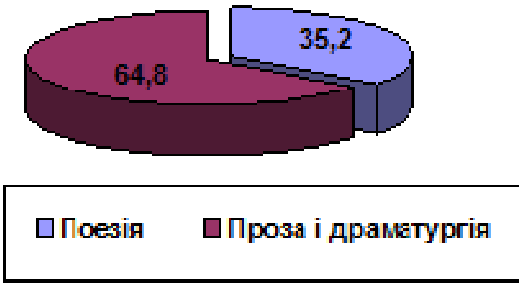
Рівень стандарту | *Профільний рівень*

Всього – 70 год | Всього 105 год

з них на поезію відведено

18 годин (25,7%) | 37 годин (32,2%)





Діаграма 4. **Пропорційність навчальних годин, відведених на вивчення різних родів літератури в 10 класах рівня стандарту та профільного рівня**

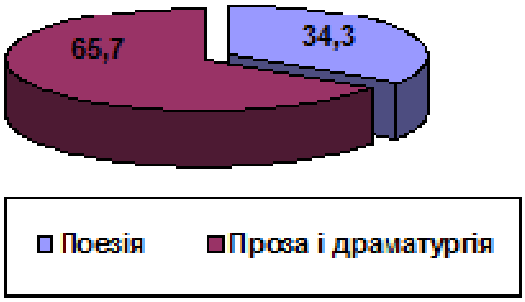
11 клас

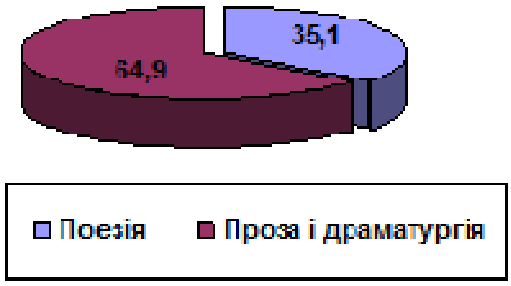
Рівень стандарту | *Профільний рівень*

Всього – 70 год | Всього 140 год

з них на поезію відведено

24 годин (34,3%) | 50 годин (35,1%)





Діаграма 5. **Пропорційність навчальних годин, відведених на вивчення різних родів літератури в 11 класах рівня стандарту та профільного рівня**

На нашу думку, суттєві коливання кількісного наповнення шкільних програм лірикою у різних класах не сприяють успіху. Реальний стан проблеми, далекий від оптимальної пропорційності, документально засвідчує відсутність виваженої й детально продуманої науково-методичної концепції навчальних програм з української літератури. Важливішим для продуктивної реалізації програми вважаємо як змістове, так і смислове наповнення рекомендованих для текстуального вивчення у школі ліричних творів. І хоча наше дослідження стосується інтерпретації лірики старшокласниками, в процесі експерименту виявилося, що системні помилки, які породжують труднощі аналізу поетичних текстів у 9–11-х класах, зумовлені методичними прорахунками, допущеними в середніх класах. Це означає, що без виявлення відповідних недоліків й аналізу неточностей та хиб, допущених авторами підручників для 5–8-х класів, неможливо окреслити оптимальну парадигму інтерпретації лірики в старшій школі.

Як відомо, за програмою видання 2005 року учням середніх класів було запропоновано підручники таких авторів, як Раїса Мовчан (для 5-го і 6-го класів), Олександр Авраменко (для 5-го та 7-го, у співавторстві з Галиною

Дмитренко – для 6-го та 8-го класів), Ольга Слоньовська (для 7-го, 8-го класів), Олена Міщенко (для 7-го та 8-го класів). Хоча всі названі підручники мають дозвільні грифи Міністерства освіти і науки України, ми виокремили насамперед видані за державним замовленням багатотисячними тиражами.

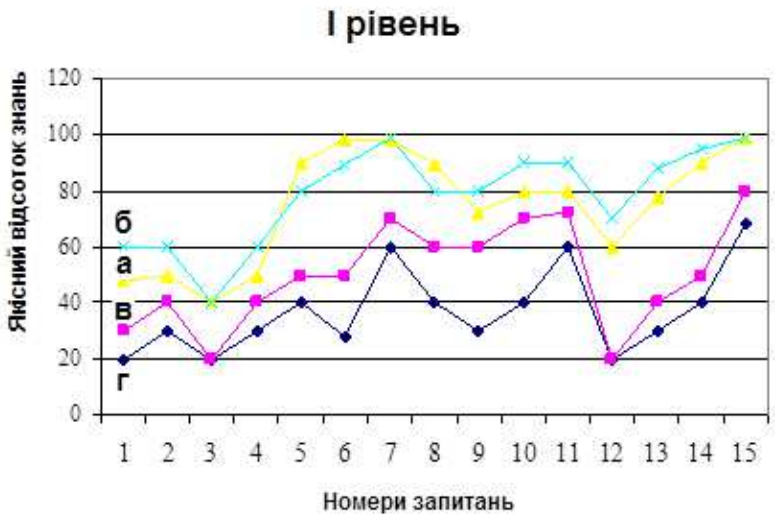
Тож за державним замовленням протягом 2005–2008 рр. було видано такі підручники: «Українська література. Підручник для 5-го класу» [1] та «Українська література. Підручник для 7-го класу» [2] Олександра Авраменка; «Українська література. Підручник для 6-го класу» та «Українська література. Підручник для 8-го класу» Олександра Авраменка, Галини Дмитренко; «Українська література. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів» [285] та «Українська література. Підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів» [286] Ольги Слоньовської.

Зроблений нами аналіз навчальних підручників переконав, що методичний апарат, призначений для інтерпретації учнями ліричних і ліро-епічних творів у більшості існуючих нині підручників недосконалий. Винятком з усіх навчально-методичних книг з української літератури є тлумачення літературознавчих термінів у «Літературознавчих словничках», яке пропонується в підручниках з української літератури для 7-го і 8-го класів Ольги Слоньовської.

Зважаючи на велику кількість ліричних і ліро-епічних художніх текстів, відтак і годин, відведених чинними шкільними програмами на вивчення ліричних і ліро-епічних творів у старших класах, а водночас серйозні системні недоліки в тлумаченні понять теорії літератури у чинних підручниках із української літератури для середніх класів, нами зафіксований низький відсоток старшокласників, потенційно готових до продуктивної роботи з поетичними текстами, що її передбачає наше наукове дослідження, ми спробували з’ясувати й інші причини невтішної ситуації, адже крім чинних програм і підручників, на рівень знань учнів має особливо великий вплив саме педагог-словесник, його практично-методична діяльність.

Для визначення рівня сформованості вмінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори на початку експерименту вчителям-практикам з різним стажем роботи в загальноосвітніх середніх закладах, студентам випускних курсів спеціальності «Українська мова і література», які отримують кваліфікацію вчителя української літератури, а також учням 11-х класів була запропонована трирівнева анкета-текст (Додаток Г). Питання і завдання анкети були сформульовані так, щоб відповіді на них давали реальну можливість визначити рівень залишкових знань (тих, які явні, наприклад, не в момент екзамену з теорії літератури, а через кілька місяців і навіть років після нього) у студентів відповідної спеціальності та вчителів з різним трудовим стажем. У нашому науковому експерименті були задіяні студенти кількох випусків спеціальності «Українська мова і література» Інституту філології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» та вчителі Івано-Франківської області, які протягом останніх п’яти років підвищували кваліфікацію в процесі курсів у Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Оскільки про залишкові знання з теорії літератури, а водночас рівень сформованості умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори в учнів загальноосвітніх навчальних закладів можна було вести мову лише після проведення експерименту як мінімум протягом одного року в окремо взятому класі, а найкраще – протягом трьох років (9–11 класи), то ми також брали до уваги й цей факт.

Як засвідчують діаграми, зроблені за результатами першого і другого рівня анкети-тексту, найкращими виявилися показники в студентів випускних курсів спеціальності «Українська мова і література» та в учнів експериментальних класів, які систематично, протягом всього навчання у старшій школі, тобто трьох років, працювали з метою формування умінь інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів у експериментальних класах.



Позначки:

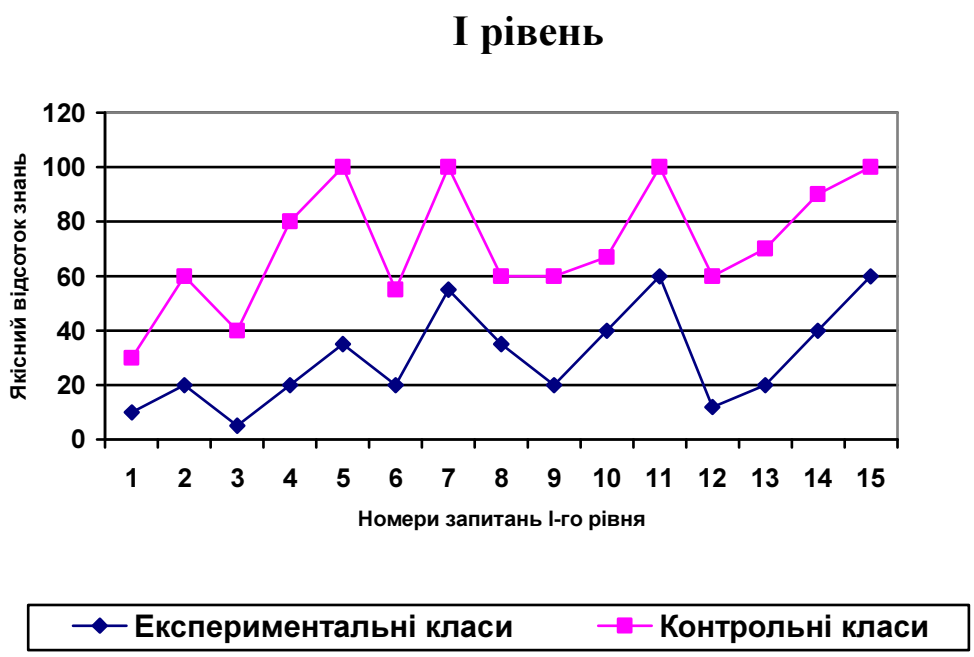
а) студенти випускних курсів спеціальності «Українська мова і література»;
б) вчителі зі стажем роботи 3–5 років;
в) вчителі зі стажем роботи в школі 5–15 років;
г) вчителі зі стажем роботи 20 і більше років.

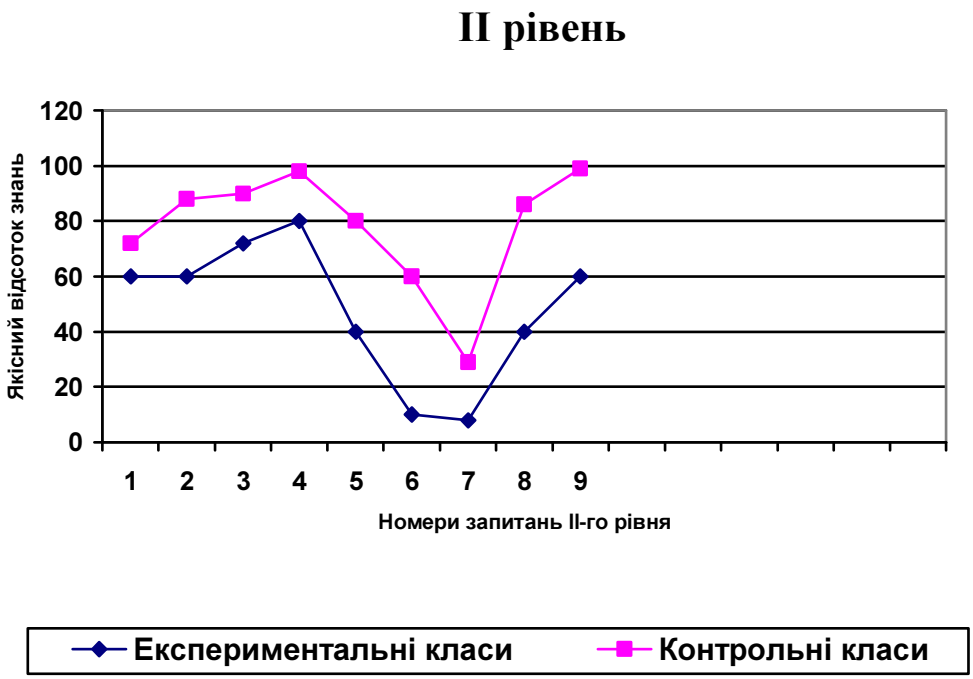
Діаграма 6. **Графіки рівнів сформованості уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори**

Позначки:

а) студенти випускних курсів спеціальності «Українська мова і література»;
б) вчителі зі стажем роботи 3–5 років;
в) вчителі зі стажем роботи в школі 5–15 років;
г) вчителі зі стажем роботи 20 і більше років.

Діаграма 7**. Графіки сформованості умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори**





Діаграма 8. **Графіки сформованості умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори учнями експериментальних та контрольних класів**

Виявилося, що рівень знань з теорії літератури та практичні вміння й навички компетентно інтерпретувати ліричні й ліро-епічні твори суттєво зменшуються у вчителів української мови і літератури в процесі набуття стажу. На нашу думку, таке явище пояснюється кількома факторами:

1. У роки здобуття відповідними працівниками фахової вищої освіти за спеціальністю «Вчитель української мови і літератури» як питанням теорії літератури, так і елементам лінгвоаналізу, інтерпретаційним тлумаченням ліричних і ліро-епічних творів, фаховому ідейно-художньому аналізу поетичних текстів під час практичних або семінарських занять у ВНЗ приділялося значно менше уваги, ніж в останні 10–15 років.

2. Складнощами ідейно-художнього аналізу поезій, небажанням і невмінням експериментувати, ставати своєрідними співавторами поетів, давати волю власній творчій уяві, вірогідним припущенням, гіпотезам у трактуванні художніх образів, бути уважними до алюзій та підтексту ліричних і ліро-епічних творів.

3. Рутинністю, небажанням належно займатися самоосвітою, переконаністю, що старшокласники – не фахові літературознавці, тому нема потреби заставляти їх і прилучатися самим до належної інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів.

Третій рівень завдань анкети-тексту передбачав творчу роботу. Студенти випускних курсів спеціальності «Українська мова і література» впоралися із завданням на 76,4%, вчителі зі стажем 3–5 років – на 75%, вчителі зі стажем 5 – 15 років – на 73,8%, вчителі зі стажем більше двадцяти років – на 61,1 %.

Під час констатувального етапу експерименту нами з колективом учителів, які надалі мали брати участь у формувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту, було зроблено аналіз комплексного методичного забезпечення уроків української літератури. Для реалізації системи експериментальних уроків було сумлінно простудійовано чинні в той час шкільні програми в єдиному руслі навчання протягом усієї старшої школи, найбільш цікаві науково-методичні посібники для вчителів відповідних класів, а також чинні шкільні підручники. Як засвідчили численні співбесіди зі словесниками, вчителі-практики, які викладають українську літературу в старшій школі, визнають, що найбільш ефективну

методичну допомогу для аналізу та інтерпретації лірики в 9–11-х класах вони отримують завдяки таким посібникам: А. Погрібного «Не зовсім за підручником» [246]; Б. Степанишина «Вивчення творчості Т. Г. Шевченка в школі» [291]; О. Слоньовської «Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 9 клас» [278], «Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 10 клас» [279], «Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 11 клас» [275]; В. Пахаренка «Незбагнений апостол» [239], «Шкільне Шевченкознавство» [240], «Начерк Шевченкової етики» [232]; О. Куцевол «Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через художню рецепцію літературної Шевченкіани» [181]; Н. Тимків «Авторська позиція на матеріалі художніх творів» [303].

Високу оцінку вчителі зі стажем дали практикованій у попередні роки навчально-методичній книзі Б. Степанишина «Українська література. Підручник для 9 класу» (1997, 2000 р.) [288]. Задоволені педагоги-словесники й нинішнім підручником для цього ж класу авторів О. Авраменка та В. Пахаренка, але раніше масово раніше впроваджена у шкільну практику навчально-методична книга авторського колективу (Р. Мовчан, Ю. Ковалів, В. Погребенник, В. Панченко «Українська література. 11 клас. Підручник для середньої загальноосвітньої школи» (1998) [312]) була протрактована всіма, без винятку, задіяними в анкетуванні вчителями української мови і літератури, як така, що більше доступна студентам філологічних спеціальностей, ніж старшокласникам. Зараз практично всі учні 10–11-х класів шкіл із українською мовою навчання студіюють шкільний курс національної літератури за підручниками великого авторського колективу (Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Слоньовська, М. Сулима, О. Ковальчук, О. Ткачук, Н. Тимків, Р. Гром’як, Л. Вашків, Н. Плетенчук) [272]. До цих підручників учителі-практики в основному не мають претензій, проте нарікають на дуже перевантажену програму, яка, наприклад, в одинадцятому класі протягом навчального року пропонує вивчати творчість аж тридцять одного письменника. Врешті, перевантажені й програми з української

літератури і для 9-го та 10-го класів. Відсоток ліричних та ліро-епічних творів, які вивчаються протягом року в усіх старших класах дуже великий, але й кількість малозрозумілих або неактуальних для нашого часу й для старшокласників творів – не менша: у 9-му класі серед лірики такі твори становлять 15%, у 10-му – 18%, в 11-му – 25%.

Результати констатувального етапу нашого наукового експерименту показали, що рівень інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів української літератури старшокласниками внаслідок як об'єктивних, так і суб'єктивних причин не є достатнім, а тому назріла необхідність створити таку систему експериментальних уроків, яка б забезпечувала реальну можливість надолужити упущене учнями в середніх класах, сформувала практичні уміння інтерпретації лірики й належно реалізувала творчий потенціал учнів 9–11-х класів у ході пошукових робіт під час тлумачення й аналізу ліричних і ліро-епічних творів. Водночас назріла потреба повсякчасно заохочувати учнів 9–11-х класів до їхньої власної інтерпретації ліричних творів, привчати старшокласників систематично самостійно працювати з літературознавчими термінами, категоріями й поняттями, адаптованими до їхнього рівня розуміння, для чого нами було укладено науково-методичний посібник «Шкільний літературознавчий словник» (2015) [86]. Упродовж усього формувального етапу експерименту було поставлено завдання перетворювати практичні вправи з елементами аналізу й тлумачення лірики в цікаве творче заняття.

2.2 Методичні аспекти інтерпретації ліричних та ліро-епічних художніх творів

Шкільна методика літератури як наука виникла одночасно з вивченням у навчальних закладах біографій письменників і тлумаченням на уроках літератури художнніх творів, передбачених чинними державними

програмами. Тож Олександр Мазуркевич цілком справедливо зазначав: «Зрозуміло, що методика літератури починає свій шлях розвитку з того часу, як вводиться в школі література (або словесність)» [200, с. 19], а Кіндратій Сторчак вбачав сутність «Дидактичних основ методики» в тому, що «вона практично реалізує принципи дидактики, розробляє методи навчання, відповідні особливостям літератури» [294, с. 52]. Інша річ, що такі твердження могли бути істинними в умовах вивчення національної літератури в національній школі.

Усім же відомо, що в XIX столітті й у початкових, і в середніх навчальних закладах, які діяли в Російській імперії навіть на території сучасної України, мовою викладання була тільки російська. Правда, окремі вірші й поеми Т. Шевченка у перекладах російською мовою, входили в тогочасні підручники й навіть посильно аналізувалися їх авторами. Офіційно запровадив у шкільну програму твори Т. Шевченка видатний російський педагог Володимир Стоюнін (1826–1888 рр.): «У хрестоматії для молодших класів Стоюнін умістив перекладені російською мовою кілька уривків – з поеми “Катерина” (“Сиротка”), з поеми “Гайдамаки” (“Ярема”, “Казацкий батька”), а також повний текст твору “Іван Підкова”» [358, с. 85]. Уривок із поеми «Катерина» в перекладі починався словами «Шел кобзарь в престольный Киев», а «Садок вишневий коло хати» – точним перекладом першого рядка, правда, з використанням інверсії (непрямого порядку слів) – «Вишневый садик возле хаты». В. Стоюнін вважав, що в шкільну програму повинні входити доступні учнівському розумінню зразки лірики.

Посильно інтерпретуючи твори Т. Шевченка у своєму підручнику «Русские писатели, как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу», Віктор Острогорський (1840–1902 рр.) орієнтувався насамперед на статтю М. Добролюбова «„Кобзарь“ Тараса Шевченко». Російський методист-практик наголошував, що вчитель повинен у юних душах будити глибокі симпатії до Кобзаря, автора прекрасних віршів, і підкреслював, що й вивчення біографії Т. Шевченка має

велике виховне значення, адже впевнює читачів у тому, що великий талант завжди наділений потужною вітаїстичною силою, адже кріпацький син зумів стати не тільки видатним поетом, а й першим в Росії академіком-гравером. Під час аналізу творів Т. Шевченка В. Острогорський проявив глибоке розуміння художньої цінності творчої спадщини українського поета, називав поему «Катерина» простою, але одночасно й жахливою історією. «Благо юнакові, – писав він, – якому вихователь зуміє дати відчути, що це за дивна поема; благо простолюдину, якого пройняла до сліз ця повість» [235, с. 87–88]. У посібник В. Острогорського «Беседы о преподавании словесности» також увійшли доступні учням відповідного віку не тільки твори питомо російських митців О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Гоголя, М. Некрасова, а також переклади окремих творів Т. Шевченка. Як методист, В. Острогорський велику увагу приділяв виразному читанню, на яке в ті часи особливої уваги не звертали. У № 5 за 1894 рік журналу «Вестник воспитания» він надрукував статтю, в якій наголошував, що вміння читати виразно сприяє «благородному задоволенню» [235, с. 175] від прочитаного, перетворює розвагу в корисне заняття, сприяє виробленню естетичних смаків і культури читання та розуміння прочитаного.

Поширювалися твори Т. Шевченка на тогочасну російську шкільну програму й завдяки сприянням Дмитра Тихомирова (1844–1915 рр.) та його підручнику «Вешные всходы», а редакція педагогічного журналу «Юная Россия» в Москві за ініціативою цього ж методиста видавала дешеву бібліотеку для шкіл і родинного читання. У хрестоматії для нижчих класів Марії Гусєвої «Родная нива» було вміщено уривок із «Гайдамаків» Т. Шевченка («Казацкий батька») та вірш «Думи мої, думи мої» – «Ох, вы мои думы» в перекладі Миколи Гербеля (1827–1983 рр.), який був особисто знайомий із Т. Шевченком і в журналі «Библиотека для чтения» опублікував власний переклад вірша Кобзаря «Думка» («Нащо мені чорні брови»), а також першим у 1869 році переклав «Заповіт». Всього М. Гербелю належить 18 досить вдалих перекладів творів Шевченка, в тому числі й поеми

«Гайдамаки». Саме переклади М. Гербеля найчастіше й використовувалися в підручниках для російських шкіл. У початковій школі вивчати Т. Шевченка запропонував послідовник М. Ушинського – російський методист Микола Бунаков (1837–1904 рр.), який у читанці «Живое слово» запропонував російський переклад вірша Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати» в перекладі відомого російського лірика Лева Мея (1922–1962 рр.). Для учнів середнього і старшого віку наприкінці XIX – на початку XX ст. у Росії кілька разів видавалася читанка «Золотые колосья», яку уклав російський педагог Іван Горбунов-Посадов (1864–1940 рр.), у питаннях освіти для народу – активний громадський діяч, друг і однодумець російського письменника Льва Толстого. Найважливішою особливістю цієї читанки стало те, що в ній учням пропонувалися твори Т. Шевченка українською мовою, а паралельно їх російські переклади, зокрема «Село» (уривок з поеми «Княжна») і «Садок вишневий коло хати», який, правда, фігурував під назвою «Вечір». Така методично правильна й прогресивна ідея укладача підручника давала можливість учням, рідною мовою яких була українська, зіставляти й порівнювати оригінальні тексти з їхніми художніми перекладами, що потребувало відповідної методики, якою повинен був володіти вчитель, і насамперед його практичної інтерпретації на уроці. Поему Т. Шевченка «Іван Підкова» (у російському перекладі під назвою «Было время – на Украйне пушки грохотали») ввів у свою хрестоматію «Колосья» Віктор Стражев (1879–1950 рр.), який довгі роки працював гімназійним учителем, а його найвідомішим учнем виявився талановитий російський поет Владислав Ходасевич (1886–1939 рр.), який завжди тепло відгукувався про свої шкільні уроки словесності.

Українські письменники – насамперед Анатолій Свидницький, Борис Грінченко, Христина Алчевська – у педагогічній практиці неодноразово проявляли власні потуги створити шкільні підручники з літератури та впровадити у шкільну практику нові методичні принципи, але царській цензурі аж ніяк не імпонувало плекання самостійно мислячої молоді.

Самодержавна влада свідомо усувала від педагогічної діяльності креативних методистів-теоретиків і талановитих учителів-практиків, бо ними впроваджувані на уроках методи й прийоми руйнували зсередини «тюрму народів».

На жаль, навіть дипломовані науковці майже нічого не могли змінити у методах тогочасної дидактики. Тож професор Київського університету імені святого Володимира у 50-х роках XIX століття Олександр Котляревський (1837–1881 рр.) у статтях і публічних виступах постійно нарікав, що історія і методика літератури «бідні на хороші підручники», а з тлумаченням лірики у гімназіях і навіть університетах узагалі катастрофа: «Історики літератури (принаймні в нас) не стежать за тим, які явища в житті викликали поетичне натхнення і дали йому зміст, вони нібито не хочуть визнати тісного зв'язку між поезією і життям і думають вивершити всю справу простою систематичною реєстратурою поетів і творів коротким оглядом змісту останніх» [156, с. 97]. Рутинним заучуванням віршів напам'ять чи переказуванням змісту навіть безсюжетних поезій, що вело тільки до перекручення смислів лірики, було набагато легше викликати в студентів (чи учнів) нехіть до поезії загалом. На ділі йшлося не лише, щоб не допустити ймовірну інтерпретацію поезій з елементами літературознавчого аналізу на уроках, а насамперед, щоб узагалі унеможливити розповсюдження крамольних думок передових поетів у середовищі шкільної молоді.

Середина XIX століття в Галичині теж не засвідчувала особливого прогресу у викладанні шкільного курсу літератури. Школярі здебільшого вчилися читати з книг, написаних давньоукраїнською мовою ще членами «Руської трійці» Маркіяном Шашкевичем («Читанка для діточок в народних школах») та Яковом Головацьким («Хрестоматія староруського письменства»). Лише в 1852 році побачила світ «Руська читанка для нижчої гімназії» Василя Ковальського (1826–1911 рр.), письменника, посла до австрійського парламенту в 1873–1897 роках. І хоча ним створений підручник виявився пересиченим повчально-релігійними творами, українська

мова книги відповідала вимогам нової доби. У 1867 році у Львові утворилася Краєва Шкільної Рада, а в 1868 р. тут було засновано товариство «Просвіта», яке теж дало поштовх до закріплення законного права галицької молоді на освіту рідною мовою. Тож у Львові, Перемишлі, Коломиї, Тернополі, Станіславові відкрилися державні восьмирічні гімназії з українською мовою навчання, а в Бережанах та Стрию у польських гімназіях було організовано українські класи. У журналі «Друг» І. Франко започаткував рубрику «Читання для дітей», у якій намагався давати тогочасним учителям цінні рекомендації для роботи їхніх підопічних на уроках: «Якщо читання має бути здоровою їжею для духу, то треба, щоб той, хто читає, розумів, щó читає, щоб прочитавши, не залишилось в його душі невизначене і темне враження або половинчасті думки… Всяке інше читання є непоживна страва духу і ослабляє його так само, як непоживна страва тіло» [324, с. 181–182]. Також І. Франко з гіркотою констатував, що не тільки хороші підручники, а й навіть тексти художніх творів в українських школах і гімназіях були найчастіше відсутні. Тож ні вчитель, ні гімназист не могли у бібліотеці такого навчального закладу знайти навіть «Кобзаря» Т. Шевченка.

Перемога радянської влади в Східній Україні спричинилася до того, що всі перевірені багаторічною практикою методичні напрацювання, а шкільні підручники – насамперед, були визнані буржуазними, а значить – шкідливими для молодого покоління. Виходячи з класових інтересів, нова влада поставила перед педагогами непосильні завдання не всебічно виховувати й розвивати юні душі, а ростити непримиренних борців із минулим, войовничих атеїстів і готових на будь-які чорні вчинки заради «світлого майбутнього» юних героїв. Більшість навчально-методичних посібників, які виходили друком у ті часи, виявлялися недовговічними в шкільній практиці у зв’язку з постійними втручаннями більшовицької цензури в освіту. Підручник літературознавця й педагога, учня С. Єфремова – Олександра Дорошкевича (1896–1946 рр.) «Хрестоматія з історії української літератури для старших класів гімназій, учительських семінарій,

учительських інститутів та самоосвіти» (1918) – був грубо розкритикований за естетичний підхід до вивчення творів красного письменства й аполітичність його автора; навчально-методична книжка «Хрестоматія з народної літератури для 5 і 6 класів гімназії» (1919) Андрія Лободи (1871–1931 рр.) і Дмитра Ревуцького (1881–1941 рр.) – забракована через недостатність висвітлення класової боротьби; «Хрестоматия по новой украинской литературе» (1919), впорядкована професором Київського університету Миколою Грунським (1872–1951 рр.), визнана шкідливою, бо нібито не скеровувала учнів на усвідомлення переваг нової влади. Дійшло до того, що в шкільних програмах разюче обмежили кількість творів Т. Шевченка, вилучивши навіть ті, на які до жовтневого перевороту царською цензурою не було накладено вето, а згодом радянські клерки від освіти додумалися, що доцільніше взагалі вилучити художні тексти з процесу шкільного навчання. У 1922–1923 рр. українська школа була піддана експериментам, які реалізувався завдяки «комплексній системі», що практично анулювала такий навчальний предмет, як література.

Перетворення художніх творів у ідеологічні ілюстрації для показу переваг соціалістичної системи, оспівування нібито величезних успіхів радянського будівництва (про трагедії розкуркулення, голодомори й масові репресії ніхто не смів заїкнутися) й розмов про нечуване щастя радянських людей призводило до казусів у шкільній практиці. Письменник Степан Васильченко у новелі «Комплекси» показав розпач і жах учительки біології, яка до теми «Кажан» не змогла підшукати відповідного літературного твору: «Учительку Анну Павлівну комплекси зовсім “задурили”: проводячи урок за комплексною темою “Кажан”, вона в спотвореному вигляді диктувала літературний текст – слова відомої поезії Т. Шевченка:

Садок вишневий коло хати,
Кажан над вишнями летить» [347, с. 281].

Закономірно, що повна відсутність підручників і науково-методичних праць належного рівня з причини небезпідставного побоювання вчителів і

вчених зазнати репресій, призвели до того, що навіть перед Другою світовою війною українська література в семирічній школі стала найбільш заідеологізованим навчальним предметом.

Водночас мусимо визнати, що українська методична наука попри всі труднощі й перепони таки рухалася вперед. У науково-дослідному інституті педагогіки УРСР, який було створено у Харкові в 1926 році, працювали талановиті науковці Петро Волинський, Євген Кирилюк, Федір Бугайко, Тетяна Бугайко. Ними велася копітка робота зі створення систематичного курсу методики, який був започаткований підручниками «Методичні уваги для вчителя трудшколи» (1927) вже згадуваного нами раніше видатного літературознавця Олександра Білецького та відомого мовознавця Леоніда Булаховського (1888–1961 рр.). Передових українських вчених непокоїло, що школа занедбала інтерпретаційне опрацьовування прочитаного на уроках, а реалізувала тільки засвоєння «практичного змісту, забувши про колосальне виховне значення художнього образу» [39, с. 274]. У передвоєнні роки Т. Бугайко та Ф. Бугайко видали ряд методичних статей і посібників, у яких запропонували чимало рекомендацій для вивчення у школі лірики Павла Грабовського й Лесі Українки. У 1939 році з ініціативи науковців Харківського науково-дослідного інституту педагогіки УРСР у шкільну програму ввели поеми Т. Шевченка «Катерина» й «Гайдамаки», але від учителів вимагалося трагедію сільської дівчини-покритки подавати з точки зору соціальної нерівності й класової ворожості, а образ Івана Гонти, який зарізав власних малолітніх дітей, розцінювати як взірець переваги громадських інтересів героя над особистими почуттями. Власне, вчителів заохочувалося до такого трактування образів-характерів, яке було вигідне тогочасній ідеології. Проте автор науково-методичного посібника «Морально-етичні бесіди на уроках літератури» (1966) Григорій Литвиненко (1914–1997 рр.) у часи «хрущовської відлиги» мав мужність не схвалювати методику вчителя української літератури Червоногригорівської школи І. Терещенка, який провів показовий урок «Роль старовинних звичаїв у

трагедії Катерини (за однойменною поемою Т. Шевченка)»: «Не слід ставити поруч як причини трагедії Катерини – суворі звичаї народу і підлість пана-офіцера» [46, с.77], але й не посмів тут же не похвалити вчителя за наскрізь фальшивий висновок, що радянські дівчата, які «народжують дітей до заміжжя, не переживають трагедії шевченківської Катерини» [46, с. 78]. Іншими словами, ідеологічний тиск породжував викривлення змісту, власне, псевдоінтерпретацію навіть геніальних поем Т. Шевченка.

У 1940 році вийшла друком «Методика літературного читання» Петра Волинського і Галини Снєжкової – «перша книга, в якій приводилися в систему методичні вимоги до викладання літератури в школах УРСР» [63, с. 46]. Інша річ, що змістове наповнення шкільних підручників, зокрема наскрізь заідеологізованої лірики, й трактування пропонованих чинною програмою віршів, як демонстративного показу радянського патріотизму, зводило нанівець навіть найпростішу інтерпретацію. У 1959 році республіканський уряд спромігся розглянути найактуальніші питання шкільної освіти на сесії Верховної Ради УРСР. Доповідь про шкільну літературу читав академік і радянський поет-класик Максим Рильський. Безперечно, текст його промови відповідав тогочасним вимогам, тому не будемо ні цитувати, ні критикувати поетом висловлені компартійні лозунги, але не можемо не визнати, що сміливим як на ті часи й дуже доречним зауваженням академіка АН УРСР стало дорікання, що у рекомендованих для вивчення на уроках літератури поезіях переважає «публіцистична сторона» [63, с. 350], тобто у підтексті сказаного виступаючим йшлося про численні низькопробні вірші про партію, Леніна й комунізм, адже й така тематика, й низький рівень художності не могли емоційно зворушувати юні душі. Для нашої дисертаційної роботи цінною стала промова Максима Рильського на з’їзді вчителів України восени цього ж року, в якій поет категорично виступив проти шаблонного аналізу поезій, ратуючи, власне, за особистісну інтерпретацію лірики учнями: «Це страшна штука – те, що називається аналізом художніх особливостей… Я не проти аналізу, але я за безпосередній

емоційний вплив на учня, який (вплив) полягає в тому, що учитель сам любить художній твір, сам цією любов'ю заражає учнів» [257, с. 38]. М. Рильський інтуїтивно збагнув, що без елементів індивідуального тлумачення лірики старшокласниками-реципієнтами ідейно-художній аналіз віршів навіть під керівництвом найкращого вчителя-практика неминуче перетворюється в сухі й мертві фрази.

Ми високо поціновуємо М. Рильського, публічні виступи якого зробили добру справу: у шкільні підручники з української літератури для старших класів таки ввели, крім наскрізь заідеологізованих, високохудожні поезії П. Тичини «О люба Інно, ніжна Інно!» (звичайно, з класових позицій саме так відредагувавши перший рядок вірша «О панно Інно, панно Інно!» – *прим.* О. Г.), В. Сосюри «Васильки», М. Рильського «На білу гречку впали роси» та «Яблука червоні». Пейзажна й інтимна «позакласова» лірика стала доступною радянському старшокласникові, а це означало, що бодай у вузькій сфері все-таки дозволялася повноцінна інтерпретація учнями прочитаного.

Одночасно з новими редакціями шкільних підручників з української літератури розпочалася належна робота з актуальних і важливих питань з історії й теорії методики цього навчального предмета. Якщо «Нариси з історії методики української літератури» (1961) [200] Олександра Мазуркевича стали першою спробою висвітлення історії української методичної думки в Радянській Україні взагалі, то підсумком першого повноцінного етапу практичних напрацювань, створення науково-методичного апарату для інтерпретації й аналізу шкільного курсу літератури варто вважати підручник для вищої школи Тетяни Бугайко та Федора Бугайка «Українська література в середній школі. Курс методики» (1962 р.) [63] за редакцією Петра Волинського. Ця книга витримала кілька видань, завдяки їй методика викладання української літератури в школі зробила величезний крок уперед, тому навіть сучасний учитель може почерпнути з наукових розвідок Т. Бугайко та Ф. Бугайко чимало потрібного й важливого.

Наприклад, досі актуальним залишається проблема вдалого шкільного аналізу, розуміння учнями ролі художніх засобів, адже на практиці тіло ліричного тексту вчителі й учні нерідко шматують і нівечать, не беручи до уваги, що тільки в цілісності вірш несе естетичну значущість і цінність: «…Механічна реєстрація художніх засобів у відриві від їх змістової функції ще досить часто зустрічається по наших школах, чим виховується в учнів формалістичний підхід до літературного твору» [63, с. 255]. Учень ніколи не зуміє відчути красу художнього образу, якщо вчитель не виховуватиме в нього вміння сприймати ліричний текст у його дивовижній своєрідності. Іншими словами, вчитель зобов'язаний дбати зовсім не про те, щоб старшокласник «полював» за епітетом, метафорою, порівнянням, а щоб ці художні засоби викликали в учня ланцюжки асоціацій, розвивали продуктивне образне мислення, будили творчу уяву. На жаль, цілісне сприйняття вірша й у сучасній школі часто руйнується трафаретними схемами розбору, стандартними запитаннями вчителя, набридливою послідовністю в аналізі художніх засобів.

Одним зі складників ліричного вірша є його звукове оформлення. Нехтуючи алітераціями, асонансами чи навіть паузами, ритмікою й ритмом, читач або слухач спрощує і нівелює багатство композиційного ансамблю ліричного твору. Цілком погоджуємося з Тетяною та Федором Бугайками, що поет розмовляє віршами зі своїми читачами дуже своєрідно. Лірик не показує явища чи події в розрізі ситуацій і конфліктів, як прозаїк, зате розкриває думки й почуття, викликані відповідними явищами чи подіями. Ефективне, успішне засвоєння поезій ґрунтується на читанні виразному, вдумливому, глибокому. Від читання про себе виразне читання відрізняється тим, що воно більш колоритне, а значить, продуктивніше для розуміння художніх образів.

Т. Бугайко і Ф. Бугайко стали авторами кількох важливих й до наших днів науково-методичних книжок. У посібниках «Майстерність учителя-словесника» (1963) [40], «Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах» (1967) [40], «Навчання і виховання засобами

літератури» (1973 р.) [41] проблемі вивчення поезії відведено достатньо місця. Якщо, наприклад, з усіх методичних рекомендацій вибрати лише учнівську інтерпретацію на уроках пейзажної лірики, то навіть у такому вузькому сегменті знаходимо чимало ефективних порад і посутніх зауважень: «Ось прочитали в класі вірш П. Тичини “Гаї шумлять”. Учитель ставить стандартне запитання: “Яка ідея цього вірша?” Після недовгих шукань знаходиться відповідь: “Радянські люди повинні любити природу”. На цьому “аналіз” вірша завершується… На подібних уроках не тільки знищується радість першої зустрічі учня з поетичним твором; на них юному читачеві прищеплюється байдужість, а то й відраза до поезії» [40, с. 20]. Звичайно, досить лише випустити з цитованого уривка слово «радянські», як її зміст почне стосуватися багатьох уроків вивчення ліричних творів й нині. Відтворювальна уява під час першого сприймання ліричного твору, за Т. Бугайко та Ф. Бугайком, – це не просто переказування прозою прочитаного вірша, а завжди творчий процес. Його результат на уроці залежить від «диригентської» праці вчителя й водночас стає виразною ознакою й властивістю старшокласника, як уважного до художніх засобів високо кваліфікованого читача-інтерпретатора.

У 1965 році побачила світ книжка Кіндратія Сторчака «Основи методики літератури» [294]. Практичним рекомендаціям з питання аналізу поетичних творів цей автор присвятив п’ятий розділ своєї книжки – «Вивчення лірики». Стосовно ліричного героя, то К. Сторчак вів про нього мову не як літературознавець, а як шкільний методист, тому підкреслював, що автор лірики виступає і об’єктом художнього відтворення, і творцем того, що змальовує. Іншими словами, поет, на думку К. Сторчака, водночас і компілятор, своєрідний фотограф, і той, хто суттєво змінює, переформатовує побачене. Вважаємо, що така думка досить доречна й навіть може бути озвучена вчителем перед старшокласниками напередодні вивчення творчості поетів-ліриків 60-х років XX століття. Також К. Сторчак справедливо наголошував, що лірикові досить створити два-три художні образи, щоб

змалювати панорамну картину, для показу якої в прозаїка піде ціла сторінка тексту. Під час наукового експерименту з формування умінь старшокласників інтерпретувати ліричні й ліро-епічні твори ми брали до уваги доречну настанову К. Сторчака про те, що аналіз (й особисту інтерпретацію вірша учнем – *прим.* О. Г.) поетичного твору варто будувати так, щоб у жодному випадку необережним словом не зруйнувати естетичних уявлень учня, його емоційної схвильованості і вражень від прочитаного.

У книжці Всеволода Неділька «Методика викладання української літератури в середній школі» (1978) [231] проблему, як правильно аналізувати ліричний твір, проілюстровано за допомогою системи запитань до вірша Лесі Українки «Дим». Оскільки це єдиний фрагмент, у якому йдеться про лірику, цитуємо кілька доречних і досить цікавих запитань, які могли спонукати учнів до власних інтерпретацій: «1. Простежте, як пише про дим поетеса у кожному епізоді вірша. Які почуття він викликає? 3. Розкрийте ідейно-художню наснаженість тропів. 4. Що символізує у цьому вірші дим? 5. Яка ідея твору? 6. Які твори, близькі з ідейно-тематичного погляду до поезії “Дим”, знаєте ви в українській та російській поезії?» [231, с. 74]. Підручник з методики викладання української літератури В. Неділька вийшов у застійні брежнєвські часи, тому в окремих наведених автором запитаннях відчувається певна ідеологічна заангажованість. Проте якби нам довелося запропонувати учням інтерпретувати вірш Лесі Українки «Дим», то замість запитань із підручника В. Неділька про те, як розкривається класова сутність ліричної героїні в розмові з панком і що можна сказати про ідейно-політичні переконання авторки, або як в образі диму розкривається ідея пролетарського інтернаціоналізму, ми запропонували б старшокласникам вияснити, з якою метою у твір уведено епічні і драматичні елементи, як учні розуміють фразеологізм «у ріднім краю навіть дим солодкий», чому лірична героїня, яка досі переживала гострі напади ностальгії за рідним краєм, несподівано зрозуміла, що поняття «чужина» – відносне.

Євген Пасічник, автор підручника «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000) [238] у питаннях вивчення лірики в середній школі одне з найважливіших місць відводив прогнозуванню й моделюванню естетичних реакцій старшокласників. У процесі вивчення лірики «холодність» учнів-реципієнтів, відсутність емоцій учителя, його черствість у ставленні до переживань ліричного героя й автоматичне «інфікування» байдужим ставленням до твору й учнів, щоденне оперування з обох боків (за Тетяною і Федором Бугайками, «навчання – двосторонній процес» [39, с. 114]) стандартними заяложеними фразами може спричинитися не тільки до повного нерозуміння лірики, а й до ненависті на адресу цього роду літератури, адже оціночні реакції «не розумію» і «не подобається» завжди передбачають мотиваційні рішення «не хочу» й «не буду», а тим часом «шлях до інтелектуального осягнення твору лежить через його суб'єктивне емоційно-образне пізнання» [238 , с. 111]. Щоб розбудити душу сучасного учня, пересиченого інформаційним валом, Є. Пасічник радив, наприклад, починаючи вивчати творчість В. Сосюри, власне, студіюючи його інтимну лірику, прочитати учням кілька листів Володимира Миколайовича до дружини, якій і присвячено більшість поезій, розповісти про взаємність почуттів у їхній сім'ї і ту страшну драму, що її прийшлося пережити Марії, яка заради чоловіка, батька її двох маленьких синів, спромоглася вижити в умовах жахливого сталінського концтабору.

Саме Є. Пасічник вперше аргументовано вів мову про так званий шкільний аналіз художнього твору, який суттєво відрізняється від літературознавчого. «Аналізувати ліричний вірш, – на думку відомого методиста, – означає вчити дітей заглиблюватися у його поетичні образи, спостерігати, як вимальовується одна за одною картини або як змінюються почуття, настрої ліричного героя, чим вони викликані та як усе це безпосередньо виражається в контексті твору. Важливо, що хоче сказати поет, який характер має мова вірша і як вона виражає авторську ідею» [238; 305]. Ці методичні настанови-орієнтири для уроків літератури, на яких учні й

учитель аналізують, а точніше, особистісно інтерпретують лірику, неперебутні й завжди посильні для практичної реалізації.

Робота старшокласників над поетичними творами, за Є. Пасічником, вимагає продуманої системи, наскрізної методичної парадигми, адже в справі інтерпретації лірики розрізнені уроки не формують відповідних навичок: «Самостійність суджень, уміння висловлювати свої думки про життєві явища, художній твір та його героїв, аналізувати різні за своєю специфікою і жанровими особливостями твори, спиратися на тексти письменників, уміти дібрати потрібну форму вислову, – все це приходить до учня не зразу» [238, с. 342]. Такий вид роботи над ліричним текстом, як спілкування однодумців у «малих» групах, повинен ставати особливо камерним моментом духовного контакту, створювати сприятливий мікроклімат для формування індивідуальних естетичних переконань. Крім цього, у процесі читання й повторного перечитування віршів, його індивідуальної інтерпретації учнями, відбувається своєрідне спілкування кожного школяра як з ліричним героєм, так і з самим собою та своїми однокласниками. Навіювання й сугестія, які завжди мають місце в засвоєнні читачем-реципієнтом закладених митцем у поетичному тексті почуттів і вражень, цінні й важливі для учнівської інтерпретації. Присутність цих розумових процесів засвідчує активну фазу творчої уяви старшокласників та політ учнівської фантазії.

У 2002 році вийшла книжка «Наукові основи методики літератури» [230] за редакцією Ніли Волошиної. Для нашої наукової роботи найбільше надається розділ «Засвоєння понять з теорії літератури», розроблений Олександрою Бандурою. Ця особливо відома серед методистів старшого покоління авторка багатьох шкільних підручників наголошує, що, незважаючи на те, що в літературознавстві «кожне теоретико-літературне поняття має досить численні ознаки, в обов’язковий мінімум середньої літературної освіти входить лише їх частка» [230, с. 116], причому завжди визначена доцільністю застосування й доступністю учням. Ще в одному розділі цього ж посібника – «Вивчення літератури у профільних

гуманітарних класах в умовах диференційованого навчання» визнаний науковець-методист Зоя Шевченко веде мову про те, що «без розвитку естетичного почуття не можна зрозуміти поезії, оскільки безпосереднє сприймання твору без роздумів, без глибокого проникнення у його зміст може призвести до особистісного упередження на користь або не на користь поезії того чи іншого автора» [345, с. 171]. З цієї причини шкільний курс української літератури, власне, чинна програма й чинні підручники, покликані сприяти учневі у процесі засвоєння матеріалу на понятійному рівні сформувати навички й уміння особистісного сприймання, заохочувати до інтерпретації ліричних творів. Найвищою формою творчої самостійності на уроці З. Шевченко вважає аналіз художнього твору самими учнями, тобто без навідних запитань і уточнень вчителя, але така творча робота можлива тільки тоді, коли твір старшокласників схвилював, коли він їм зрозумілий і цікавий. Ідейно-художній аналіз, у якому є елементи особистісної інтерпретації, переважно виникає на відповідних уроках спонтанно, стає рідкісною знахідкою, адже найчастіше вчитель одноосібно керує аналізом вірша на уроці й коригує цей процес, підпорядковуючи його трафаретним вимогам.

Вивченню лірики багато уваги приділяє український науковець-методист, педагог-практик Антон Лісовський. Ще в 1987 році вийшла його науково-методична книжка російською мовою «Изучение лирики в школе» [192], а в другому десятилітті XXI ст. побачила світ нова монографія – «Етюди з методики викладання літератури» (2013) [191]. На думку А. Лісовського, лірична поезія здатна виховувати й перевиховувати, вона відіграє особливу роль у формуванні літературної компетенції старшокласників. Яскраві моменти життя ліричних героїв мають здатність ставати взірцями життєвої позиції для молоді, спонукати юнаків і дівчат не тільки поважати високі душевні пориви героїв, а й трепетно ставитися до краси інтимних стосунків узагалі. У процесі формування людських почуттів лірична поезія не може бути замінена жодним іншим мистецтвом. Тонке

розуміння високих почуттів і переживань поета на уроці літератури мусить бути підхоплене адекватними емоційними станами читачів.

На початку XXI століття в Україні вийшли підручники й науково-методичні посібники таких найвідоміших нині науковців, як Олена Ісаєва, Леся Мірошниченко, Ганна Токмань, Ольга Куцевол. Відповідними монографіями цих авторів успішно користуються студенти, які на майбутнє готуються працювати вчителями мови та літератури. У справі розуміння, емоційного виховання та становлення учнів на уроках літератури під час вивчення ліричних та ліро-епічних творів значну допомогу майбутнім учителям, а також досвідченим словесникам надають такі монографії Олени Ісаєвої, як «Організація та розвиток читацької діяльності школярів при вивченні зарубіжної літератури» (2000) [136] і «Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури» (2003) [138]. Цілком доречним для нашого дослідження є необхідність проведення уроків виразного читання, адже уміння декламувати ліричні твори виявляється однією з парадигм належного їх розуміння. Науковець визначає певну послідовність у процесі підготовки до такого виду уроків: сприйняття тексту, відчуття краси та естетичної насолоди – аналіз тексту, розмірковування над твором – визначення виконавських задач і шліфування своєї манери виконання – тренування в декламації – визначення і уточнення запитань, які треба пояснити. За О. Ісаєвою, основні вимоги до виразного читання такі: *1. Відтворення емоційної насиченості твору; 2. Розуміння ідейно-художнього смислу, а не лише фактичного змісту тексту; 3. Уміння висловлювати особисте ставлення, передавати зміст і настрій слухачам.* Для успішної підготовки до виразного читання необхідною виявляється *партитура тексту*, тобто графічне відтворення звучання художнього твору. Автор також розробила критерії оцінювання результатів навчальної діяльності школярів, найвищим з яких вважає читання учнем твору напам’ять, а ця форма навчальної діяльності відзначається високим рівнем артистизму, мовленнєвої вправності та вмінням висловити

власне ставлення до прочитаного [137; с. 146–148]. Підручник Лесі Мірошниченко «Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах» [214] виходила друком двічі: у 2007 та 2012 роках. Ми успішно використовували читання поезій у супроводі класичної музики, читання з відтворенням елементів різного настрою ліричних героїв, фонових шумів (звуки падаючих краплин дощу, співи пташок, шелест опадаючого листя, пориви вітру, хлюпіт хвиль), рольове обігрування, словесне малювання, доступний старшокласникам найпростіший лінгвоаналіз найбільш художньо вдалих компонентів (за Л. Мірошниченко) для аналізу віршів українських класиків.

У підрозділі монографії Л. Мірошниченко, який має заголовок «Особливості вивчення ліричних творів», епіграфом є слова Яна Амоса Коменського (1592–1670 рр.): «Вивчення поезії підносить і робить нас сильними і великодушними» [215, с. 291]. Наведена цитата в одному з експериментальних 11-х класів під час проведення нами педагогічного експерименту навіть спричинилася до бурхливого міні-диспуту про те, чи подібні явища беззаперечні. Успішно використовувалися нами також ті риторичні запитання, якими розпочинається підрозділ у книзі Л. Мірошниченко, власне, що таке поезія, у чому її сенс і значення, кому і навіщо вона потрібна. Погоджуємось із думкою Л. Мірошниченко, що повноцінний аналіз літературного твору можливий тільки у старших класах загальноосвітньої школи. Автор стверджує: «Вчити учнів аналізувати художній твір – означає виокремлювати його складові, досліджувати їх, робити аргументовані висновки; синтезувати окремі частини, щоб побачити твір у цілому: відчути його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну, критичну, обґрунтовану оцінку» [215; с. 204]. Цікавими для нас є десять етапів вивчення ліричних творів у середніх (і старших – *прим.* О. Г.) класах: підготовка до сприймання ліричного твору – читання твору – навчальна пауза – повторне читання – словникова робота – бесіда за змістом прочитаного – використання елементів аналізу – повторне читання –

вивчення напам’ять – творчі усні та письмові роботи учнів [215; с. 292]. Високоефективним також уважаємо метод творчого читання, запропонований у підручнику Л. Мірошниченко.

Посібник «Методика навчання української літератури в середній школі» Ганни Токмань (2012 р.) [308] у наш час є найбільш затребуваним у вищій школі студентами спеціальності «Українська мова і література». Вивченню ліричних творів у старших класах у цій науково-методичній книзі відведено особливе місце. Запропоновані автором етапи роботи над ліричним твором високоефективні. Г. Токмань уважає за доцільне вибудовувати урок з вивчення лірики за такими етапами: *1. Емоційна та інтелектуальна підготовка класу до слухання ліричного твору; 2. Художнє читання – виконання вірша напам’ять учителем, учнем-декламатором, актором (в аудіозапису); 3. Завдання учням прочитати твір «про себе»; 4. Опитування учнів про перше цілісне враження від твору; 5. Аналіз ліричного твору, інтерпретація неоднозначних рядків; 6. Творча діяльність – виразне читання вірша учнями, написання есе, спроби власного віршування* [308; с. 156–157]. Ми успішно практикували подібну роботу на уроках під час проведення експерименту.

Погоджуємося, що емоційна та інтелектуальна підготовка до першого прослуховування вірша надзвичайно важлива. Читання вірша вчителем напам’ять чи прослуховування грамзапису поезії у виконанні професійного читця завжди дає набагато кращий результат, ніж позбавлене емоцій читання вголос далекою від артистичних навичок людиною. Проте після першого сприймання обов’язковим етапом виявляється читання «про себе» з обов’язковим індивідуальним роздумуванням-інтерпретацією (власне, творче читання), щоб усі внутрішні смисли поезії розкрилися перед реципієнтом у його особистісному розумінні й сприйманні. Якщо після цього провести опитування про «перше цілісне враження» [309, с. 156], то можна виявити, настільки правильно учні сприйняли художній текст «серцем» і, якщо їхнє розуміння неправильне або недостатнє, на наступному етапі надати фахову

допомогу в правильному тлумаченні художнього тексту. Аналіз та інтерпретація учнями вірша, закономірно, передбачають розумове, інтелектуальне й логічне «розкодування», «дешифрування» ліричного тексту, що поглиблюється роботою над художніми засобами й мовою твору. Стосовно творчої діяльності, як заключного етапу роботи над віршем, яку пропонує Г. Токмань, то в цій сфері вчитель мусить проявляти себе надзвичайно тактовним, адже спонукати старшокласників до написання власних поезій можна твільки за умови, що подібна робота учням не лише посильна, а й що вони без жодного тиску з боку вчителя готові поділитися своїми творчими здобутками з однолітками.

Г. Токмань дуже вдало аналізує різні види роботи під час вивчення віршів В. Стуса «Як добре те, що смерті не боюсь я», «Пам'яті Алли Горської» та «Горить сосна – однизу догори…». До сказаного в посібнику «Методика навчання української літератури в середній школі» ми додали б тільки, що в даному випадку йдеться про інтелектуальну лірику, оскільки саме таким різновидом поезії вона майже завжди проявляється принаймні у трьох українських поетів – Олега Ольжича, Василя Стуса й Ліни Костенко. Г. Токмань подає два види аналізу віршів: традиційний і текстуальний. Традиційний аналіз учителі на практиці зазвичай використовують як розчленування (традиційні запитання про тему, ідею, почуття у творі спрямовують школяра на виокремлювання певних структурних елементів тексту). Текстуальний аналіз вірша передбачає поступове відчитування смислів услід за текстом. У посібнику «Методика навчання української літератури в середній школі» Г. Токмань подається план текстуального аналізу ліричного твору:

1. Історія написання (якщо відома).
2. Історична основа (якщо є).
3. Літературний рід, жанр.
4. Безпосередній аналіз тексту. Учитель читає текст із зупинками там, де вважає за потрібне. Прочитаний уривок тлумачать, пояснюючи

образи з погляду їх висвітлення, семантичного наповнення і мовного вираження. У вільно обраному порядку своє розуміння таких художніх явищ, як:

а) художній образ;

б) почуття і думки в їх перебігу;

в) виражальні засоби мови на чотирьох рівнях:

– тропи (епітет, порівняння, метафора, метонімія і т. ін.);

– стилістичні фігури (повтор, анафора, поетичне кільце і т. ін.);

– засоби звукопису (алітерація, асонанс, звуконаслідування);

– лексичні засоби (синоніми, антоніми, застарілі слова, неологізми, діалектизми).

5. Особливості віршування. По завершенні інтерпретації всього тексту вірша визначають строфіку, метрику, фоніку [308; с. 158–159].

Особливо важливою для нашого дисертаційного досідження є специфіка аналізу *міжродових жанрів*, до яких належать ліро-епічні твори, представлена в уже згаданій книзі Г. Токмань. Вивчення *байки*, у якій поєднуються ознаки епосу, лірики і драми, наприклад, передбачає аналіз сюжету із застосуванням таких прийомів роботи, як складання плану, переказування, визначення сюжетних компонентів, читання за ролями або інсценізація (драматичний компонент), аналіз образності мови, версифікації, тлумачення моралі як вираження думок і почуттів автора. *Баладу* продуктивніше аналізувати за планом ліричного вірша, тобто текстуально. Якщо ж обсяг балади великий, можна користуватися схемою аналізу епосу, але при цьому обов’язково звертати увагу учнів на образність мови і версифікаційну майстерність автора. У *ліро-епічній поемі* епічний елемент передбачає з’ясування сюжету в усіх його складових компонентах і пояснення художньої ролі позасюжетних елементів композиції. Лірична складова зумовлює тлумачення учнями описаних подій, душевних переживань героя та авторського «Я». Для *драматичної поеми* характерні ознаки драми і ліро-епічної поеми, тому аналіз такого твору слід

організовувати, враховуючи такі його прикмети, як невиразна сценічна дія і психолого-філософська яскравість, що передається через емоції героїв. Розглядаючи *роман у віршах,* тобто великий за розміром віршований твір, що має розповідний характер, слід вести мову про те, що твір цього жанру, окрім наявності епічної складової, має ще й дуже важливий і потенційно міцний ліричний компонент, що передається читачам насамперед через внутрішні монологи, ліричні відступи, почуття і роздуми автора, образність мови та версифікаційну майстерність. Також автор наголошує, що в ліро-епічних творах компонент лірики слід розглядати текстуально, тобто за тими ж правилами, за якими аналізуємо ліричний вірш. Іншими словами, вивчення міжродових жанрів вимагає дотримання певних методичних моделей, заснованих на специфічних особливостях родів [308; с. 170–172]. Учнівська інтерпретація лірики, за Г. Токмань, – посильне індивідуальне тлумачення учнями образів щодо їх емоційної наповненості та інтелектуальної семантики – завжди буде ефективною, якщо цією роботою керує креативний учитель.

Власне, проблемі креативності педагогів-словесників присвячена науково-методична монографія Ольги Куцевол «Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури» (2006) [182], з якої ми запозичили багато слушних, важливих, цінних порад і використали їх у процесі педагогічного експерименту. Якщо в контрольних класах, як виявилося, вчителі в основному практикували «репродуктивне відтворення готових методичних рекомендацій» [182, с. 61] і вважали їх єдиною панацеєю від усіх невдач при аналізі лірики, то у класах експериментальних словесники апробували нами запропоновані **методи** (насамперед метод науково-дослідної роботи з ліричним текстом; метод епізодичної особистісної творчої інтерпретації, метод диференційованого навчання, метод дошукування художньої істини), **прийоми** (прийом контрольованого читання, прийом творчого читання, прийом повторного читання, прийом дешифрування і тлумачення «темних місць» у ліричному творі, прийом самостійного тлумаченнгя підтексту, прийом словесного малювання, прийом

ідентифікації і диференціації ліричного героя та ліричного персонажа), **засоби** («Шкільний літературознавчий словник», доцільні фонові шуми під час декламації поезій, класична музика, ілюстрації) та різноманітні **форми (види**) роботи на уроці (усна, письмова, індивідуальна, парна, групова, колективна, міні-диспут, проблемна ситуація), постійно враховуючи особливості учнівського контингенту й удосконалюючи вміння старшокласників із кожним уроком і кожним роком.

Завершуючи огляд проблеми формування умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори в методиці вивчення української літератури XX–XXI ст., формулюємо висновок, що українськими науковцями-методистами розроблено чітку й гнучку систему особистісного підходу до трактування змісту поезій на уроках. У своєму розпорядженні сучасний вчитель має належний, перевірений багаторічною практикою методичний інструментарій, з допомогою якого здатний сформувати в старшокласників уміння аналізувати ліричні твори, доречно вдаючись до особистісних інтерпретацій і власних тлумачень прочитаного. Така робота має всі шанси прирівнюватися до творчого співробітництва старшокласника з автором вірша, адже своєрідне співавторство реципієнта й поета у процесі прочитання твору завжди наближає читача до таємниці творчості й радості першовідкривача.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості в старшокласників умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні художні твори

Ступінь сформованості уміння старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури визначається здатністю реалізувати кожен компонент сформованої інтерпретаційної компетентності на практиці. Для з’ясування рівня учнівської підготовки необхідно насамперед сформувати критерії й показники для визначення рівнів сформованості умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори. Для

обґрунтування критеріїв сформованості інтерпретаційних умінь старшокласників ми враховували ті загальні вимоги (показники), за якими можна сформулювати критерії для обґрунтування рівня інтерпретаційної компетентності. Критеріями вважаємо визначені для кожного виду компетентності параметри (показники), за якими вчитель може орієнтуватися при оцінюванні навчальної діяльності старшокласників.

Визначаючи чотири основні рівні формування інтерпретаційних умінь практичної роботи з текстами ліричних та ліро-епічних творів, ми керувалися такими **критеріями**: а) *логіко-семантичний* (логічне розуміння учнями художніх текстів, запропонованих чинними шкільними програмами з української літератури, належне емоційне сприймання лірики); б) *інструментальний* (якість засвоєння необхідних для тлумачення й інтерпретації різновидів ліричного героя, ліричних персонажів, художніх тропів, понять і категорій, власне, всього комплекту доступного і посильного старшокласникам літературознавчого інструментарію); в) *креативний* (обґрунтування старшокласниками власної думки на основі уявлюваного внаслідок прочитання поезії і доуявлюваного (дофантазованого читачем-реципієнтом на основі натяків-алюзій поета у його ліричному тексті)); г) *аналітико-синтетичний* (здатність учнів до аналітико-синтетичного мислення); д) *інтерпретаційний* (самостійне учнівське розуміння, інтерпретація та оцінка ліричних і ліро-епічних творів); е) *особистісний* (здатність учнів старших класів абстрагуватися від тексту окремо взятої поезії, щоб зіставити отримані враження від вірша з власним життєвим досвідом, а також із усім попереднім досвідом себе-як-читача); є*) порівняльний* (навички зіставлення поезій різних поетів, узагальнювання й систематизації раніше набутих знань й навичок, аналізу й інтерпретації; ж) *діалогічний* (навички й уміння вести діалог, брати участь у дискусії, наводити переконливі аргументи на основі художніх текстів і «Шкільного літературознавчого словника»).

Показники контролю знань та умінь старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури є важливою складовою судження про результати навчання загалом та інтерпретаційної компетентності старшокласників зокрема. Дані про результати контролю учнівських знань, умінь і навичок слугують основними показниками, за якими оцінюється робота вчителя та учнів загалом.

Чотири рівні інтерпретаційної компетентності старшокласників (у залежності від ступеня практичного володіння учнями знаннями, уміннями й навичками): низький, середній, достатній і високий – мали таке конкретне смислове наповнення:

Перший рівень (низький): а) учень читає текст невиразно, не дотримуючись ритміки, нехтуючи римами, не звертає увагу на логічні наголоси й розділові знаки; б) старшокласник слабо запам’ятовує прочитане навіть тоді, коли йдеться про сюжетний ліричний твір, а у випадку суто ліричного тексту при спробах відтворити прочитане проявляє безпорадність; в) розуміє зміст лише тієї частини твору, в якій проявляється епічний компонент; г) намагається пояснити прочитане з допомогою компілятивних знань.

Другий рівень (середній): а) учень вправно читає текст, володіє певними навичками відтворення прочитаного; б) виявляє найпростіше вміння інтерпретувати образ ліричного героя; спираючись на запитання вчителя, може переповісти фабулу ліро-епічного твору; в) власна інтерпретація виявляється спрощеною, але більш-менш стабільною у процесі виконання індивідуальних практичних вправ на матеріалі текстів ліричних та ліро-епічних творів; г) учень вважає за краще користуватися готовим аналізом ліричного чи ліро-епічного твору з підручника, ніж висловлювати власні думки й проявляти особистісне розуміння лірики.

Третій рівень (достатній): а) старшокласник здатний вправно прочитати вірш або уривки з ліро-епічного твору; б) під час колективної чи групової роботи час від часу проявляє критичне ставлення до інтерпретацій

лірики своїми однокласниками, але власні висновки вибудовує, відштовхуючись від чинного підручника, тлумачення вчителя чи авторитетних учнів; в) учень уміє наводити влучні цитати з ліричного чи ліро-епічного тексту на підтвердження своєї правоти; г) старшокласник самостійно інтерпретує ліричний твір, робить доречні висновки, але допускає неточності й огріхи.

Четвертий рівень (високий): а) старшокласник відчуває естетичну насолоду від поезії, виразно декламує лірику, вдало передаючи інтонаціями особистісне розуміння змісту психоемоційної аури художнього твору; б) учень творчо працює з віршованим текстом, бажаючи його якомога глибше зрозуміти, робить відкриття, самостійно розкриває, аналізує та узагальнює почерпнуту з ліричного чи ліро-епічного твору інформацію, вдається до реінтерпретації, якщо креативне критичне переосмислення є слушним; в) вільно інтерпретує не тільки окремо взяту поезію українського митця, а тематично до неї споріднені твори світової класики, взірці іншого мистецтва, зокрема образотворчого; д) у безсюжетних ліричних творах старшокласник сприймає естетичну наснаженість усіх компонентів твору, як складників єдиного художнього цілого; е) учень здатний розуміти й тлумачити підтекст ліричного чи ліро-епічного твору, знаходити підтекстові сюжетні лінії, сприймати свідомість ліричного героя як таку, що реально властива людині певного віку в певних умовах, є) крім інформації з підручника, для ефективнішої інтерпретації старшокласник цікавиться додатковими джерелами, намагається критично оцінювати тлумачення лірики однокласниками.

Практична диференціація рівнів формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури, передбачені чинними на час експерименту програмами, була визначена на основі результативності насамперед письмових робіт. Ступінь самостійності старшокласників експериментальних класів, їхнє вміння практично використовувати раніше набуті знання з теорії літератури, використовувати

набуті вміння для тлумачення «темних» (метафорично амбівалентних) художніх засобів, належно розуміти авторську позицію виявилися основними критеріями високого рівня інтерпретаційної компетентності та своєрідного залучення до творчості, старшокласники стали своєрідними співавторами поета, про що, як найефективніше читання й розуміння усіх прихованих смислів ліричних творів аргументовано вів мову ще М. Бахтін. Також ефективність умінь старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури перевірялася у процесі виконання ними індивідуальних, групових і колективних усних завдань.

Висновки до другого розділу

1. Аналіз змісту чинного навчально-методичного забезпечення шкільного предмета *українська література* виявив недостатній рівень наукової розробленості проблеми відповідного дослідження, а водночас широку можливість залучення невикористаних ресурсів належного формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори.

2. Під час традиційних видів роботи на уроках учителі й учні розглядають ліро-епічні твори так, наче йдеться про типово прозові тексти. Ліричному ж компоненту в структурі ліро-епічних творів належна увага приділяється рідко. «Чиста» лірика для вчителів і старшокласників найчастіше стає матеріалом хіба що чергових вправ із трафаретного ідейно-художнього аналізу, а для особистісних дешифрувань її змісту й прихованих смислів, а отже, самостійних інтерпретацій переважно виявляється майже недоступною.

3. Належно проаналізовані навчально-методичні посібники видатних учених XX – початку XXI ст., їхні наукові здобутки, які виявилися теоретичними підвалинами української методики навчання української

літератури в загальноосвітній школі взагалі й використовувалися нами під час констатувального етапу, утвердили нас у думці, що на основі окремих методологій без єдиної системи й наскрізної парадигми розвитку формування учнівських умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури учнями 9–11-х класів неможливо досягти високих успіхів у цій креативній діяльності.

4. Результати діагностувального зрізу дали підстави констатувати, що через об’єктивні і суб’єктивні причини домінують середній і низький рівні сформованості уміння старшокласників інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів української літератури. З цієї причини було зроблено висновок, що дидактичною домінантою в навчальному процесі має стати впровадження нової ефективної методичної моделі формування в старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори.

5. Задля вдосконалення умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори старшокласниками нами було укомплектовано «Шкільний літературознавчий словник», щоб його наповненням (доступним для учнівського розуміння визначенням тропів, понять, категорій із теорії літератури, а також лаконічним методичним апаратом до цих понять) компенсувати існуючі упущення шляхом самостійного опрацювання старшокласниками базових понять інструментарію інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів. Також на основі напрацювань українських методистів XX–XXI ст. було розроблено експертиментальні методичні засади формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.

РОЗДІЛ III.
ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ УМІНЬ ІНТЕРПРЕТУВАТИ ЛІРИЧНІ ТА ЛІРО-ЕПІЧНІ ТВОРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

3.1 Зміст та основні положення програми формувального етапу експерименту

Формувальний етап наукового експерименту справедливо називають ще й творчо-перетворювальним, адже він не тільки забезпечує вищий рівень роботи в експериментальних класах, а й веде до конструювання нових умов з метою реалізації продуктивної науково-методичної теоретичної концепції. Модель нами розробленої методики формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні й ліро-епічні твори української літератури ми зобразили схематично (Рис. 3).

Наш науковий експеримент тривав упродовж 2009–2014 рр. на базі загальноосвітніх навчальних закладів Івано-Франківської, Львівської та Запорізької областей, зокрема міста Івано-Франківська (Вище професійно-технічне училище № 21, Івано-Франківський коледж Львівського національного аграрного університету, ЗОШ І-ІІІ ст. № 2, Івано-Франківський НВК «ЗОШ-ліцей № 23 ПНУ імені Василя Стефаника», НВК «Школа-гімназія № 3»); Голинська ЗОШ І-ІІІ ст. Калуського району, Коломийська ЗОШ № 2, Коломийська гімназія № 1 Івано-Франківської обл.; ЗОШ І–ІІІ ст. № 8 (м. Стрий Львівської області); Бердянський коледж Таврійського державного агротехнологічного університету (м. Бердянськ Запорізької області). Усього педагогічним експериментом було охоплено 1390 учнів 9–11-х класів, із яких 697 навчалися в експериментальних класах, 693 – у контрольних.

Рис. 2. **Модель методики формування умінь старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори**

Основними завданнями експерименту передбачено:

- посилення учнівської мотивації до вивчення лірики, як важливого роду літератури, що впливає на емоційний стан людини, дає змогу їй повною мірою сприймати, розуміти й інтерпретувати зміст ліричних та ліро-епічних текстів;
- розроблення системи уроків з української літератури для формування в старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори через власне особистісне сприймання і трактування;
- систематичне й послідовне впровадження в навчальний процес методично адаптованих відомостей з теорії літератури.

Згідно з поставленими завданнями ми розробили програму експерименту, зміст якої включав матеріал, що поглиблював знання учнів з української літератури, удосконалював уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори, забезпечував оволодіння термінологічним мінімумом з теорії літератури, передбачав вироблення вмінь і навичок виразного читання й інтерпретування ліричних та ліро-епічних творів через особистісне сприймання і належний досвід «дешифрування» темних місць у структурі віршованого тексту. Програма реалізовувалася поетапно. Відповідно до кожного етапу нами було сформульовано мету, визначено завдання, передбачено очікуваний результат, підібрано адекватні особливостям такого навчання методи, прийоми, засоби й форми (види).

Проведений нами формувальний експеримент був націлений насамперед на:

– прищеплення любові до лірики, як важливого роду літератури, що завжди емоційно впливає на людську душу, дає можливість молодій людині оволодівати категоріями піднесеного й прекрасного;

– продуктивне набування старшокласниками доступних їхньому вікові й потребам знань із теорії літератури;

– закріплення практичних умінь учнівських тлумачень ліричних та ліро-епічних текстів.

– якість інтерпретаційних спроб старшокласників, уміння розкривати красу поетичного тексту через власне особистісне сприймання, розуміння й трактування художніх образів, «темних місць» і прихованих смислів.

Перша фаза науково-практичного експерименту нашого дослідження мала за мету спростувати стереотипні учнівські упередження стосовно лірики, прищепити любов до віршів й компактно закріпити найважливіші поняття з теорії літератури. Для забезпечення результативності такого пропедевтичного процесу йшлося насамперед про підбір учителями цікавих коротких уривків поетичних творів для інтерпретаційних вправ учнями експериментальних класів і впровадження в практику системи художніх образів, яку було запропоновано старшокласникам у вигляді схеми, а також про учнівські вміння розмежування (власне, ідентифікації й диференціації) понять ліричного героя та ліричного персонажа (у поемах, баладах, романах у віршах, сюжетних поезіях, байках і т.п.), ліричної дійової особи (у ліричних драмах), і розуміння суті художніх тропів, які найчастіше зустрічаються у ліричних та ліро-епічних текстах.

Зважаючи на те, що більшість учнів щоденно користуються інтернетмережею і мають домашні електронні адреси, нами їм було запропоновано спочатку короткий літературознавчий словничок, а в процесі другої фази формувального експерименту, коли старшокласники вже почали відчувати творчу потребу інтерпретаційної роботи з текстами ліричних і ліро-епічних творів, тому перестали сприймати літературознавчу термінологію, як зайве для їхньої практичної роботи явище, – й нами створений «Шкільний літературознавчий словник» у остаточній редакції.

Щоб заінтригувати старшокласників, ми вирішили розпочати роботу саме з тих ліричних текстів, які за програмою з української літератури 2005 р., що діяла аж до 2012 навчального року, вивчалися у 5 класі учнями, які на час практичного впровадження наукового експерименту вже стали старшокласниками. Ледь почувши, що мова йтиме про вірші Богдана-Ігоря Антонича «На шляху», «Весна» і «Назустріч», деякі учні

експертиментальних класів почали скептично висловлюватися про поезії цього автора взагалі, оскільки їхня пам'ять ще кілька років тому зафіксувала вірші Б.-І. Антонича, як незрозумілі й надто складні для сприймання твори. Не вступаючи в дискусію зі старшокласниками й зумисно не з'ясовуючи причини їхнього афішованого несприймання метафоричних мініатюр лемківського поета, нами було виразно прочитано поезію «Вишні», яка в окремих старшокласників узагалі викликала глузливий смішок. Ми заявили, що саме так, як реагують на поезію «Вишні» вони, юні особистості початку XXI ст. з досить широким світоглядом і активним асоціативним мисленням, близько ста років тому, власне, в дні першої публікації твору, реагував і львівський соціум. Щоб не виявитися голослівними, зачитали відгуки, опубліковані в газеті «Назустріч», і запропонували учням експериментальних класів спробувати стати опонентами критиканів – власне, пересічних людей, далеких від розуміння метафоричної лірики:

а) «Стрічає нас… один наш прихильник на вулиці і вже здалека махає руками.

– Ні, ні! Дайте собі спокій з тим вашим Антоничем.
– Ну?
– То як ви можете друкувати такі речі? "Антонич був хрущем…" Ні, то вже якесь безголів'я…» [36, с. 109];

б) «…Знаєте.., не можу зрозуміти поезій Антонича. Скажіть, будь ласка, що це значить: "Антонич був хрущем і жив колись на вишнях" або "росте Антонич, і росте трава", або "Червоне сонце продають на ярмарку в Горлицях?"» [36, с. 109].

Безперечно, з першої спроби інтерпретації метафоричного Антоничевого вірша на уроках у експериментальних класах також не все вдавалося. Учні висловлювали думки, що поетична мова їм не зовсім зрозуміла, автор поезії «Вишні» вживає метафоричне інакомовлення, тому треба звертати увагу на підтекст поетичних рядків. Та найголовнішим виявилося те, що старшокласники все-таки не сприймали буквально, й отже,

не трактували примітивно фразу «Антонич був хрущем». Щоб допомогти учням вибудувати асоціативні ланцюжки, ми повели мову про архетипні образи, а на мультимедійній дошці подали визначення архетипу в основних його рисах й поняття архетипних образів та їхньої ролі у вірші Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати». Після ознайомлення з відповідними літературознавчими поняттями колективно було зроблено більш якісну практичну спробу інтерпретації старшокласниками вірша Б.-І. Антонича «Вишні». Водночас щоб переконати учнів експериментальних класів у тому, що сучасні поети метафорично розуміють роль і місце Б.-І. Антонича в долі лемківської етнічної групи, ми вирішили продекламувати вірш «Антонич» сучасного поета Івана Малковича і вдатися до активної роботи з метою інтерпретації цієї поезії.

У експериментальних класах ми роздали старшокласникам ксерокопію тексту вірша «Антонич» І. Малковича і запропонували знайти в тексті цього твору елементи міфу про створення світу й казок про нечисту силу. Інтерпретаційні гіпотези старшокласників подаємо нижче:

Василь С.: «Перша строфа вірша: “Й тобі дадуть горіх маленький, / і той – розколеш – пустка в ньому, / а з тої пустки по одному / ідуть і йдуть печальні лемки” [203, с. 101] – своєрідна трансформація архаїчного українського язичеського міфу про першояйце, з якого нібито постав увесь земний світ. Першояйце як містичний артефакт характерне і для деяких українських казок. Розбивши його, хоч був попереджений, що це не треба робити, поки не обгородить свої володіння, Іванко-Дурник не може зупинити появи незліченних стад худоби, зграй птиці й іншої живності. Сьогодні цей язичеський міф для інтелектуалів асоціюється з теорією космічного першовибуху, безконечного розширення Всесвіту».

Наталка В.: «Сухий і порожній горіх у творі в мене викликає асоціації зі скринькою Пандори. Прочитавши поезію, я прийшла до думки, що нужденній (тому лемки характеризуються І. Малковичем, як чорні), а згодом майже знищеній сталінською операцією “Вісла”, про що Б.-І. Антонич знати

не міг, але його, мабуть, охоплювало пророче передчуття, етнографічній групі українського народу геніальний поет подарував безсмертя своїми поезіями про Лемківщину, її звичаї, побут».

Руслана К.: «Диво, яке, на думку І. Малковича, здійснює у момент натхнення Б.-І. Антонич, має ознаки міфічного подвигу. Порівняння творчої спадщини поета з вірним конем дуже доречне. У народних казках також трапляються розповіді про те, що із вуха вірного коня герой чи героїня дістають усе їм потрібне. З цієї причини фраза "Зі слів, немов із вух коневих, / враз повиходять лемки білі" [203, с. 101] засвідчує щасливе й водночас дивовижне переродження земляків Б.-І. Антонича».

Олег З.: «Нам відомо, що Б.-І. Антонич помер молодим, навіть неодруженим. Безособові речення, в яких виразно відчувається містика, містять важливий натяк, що нечистій силі не подобається якраз талант поета. За врятовану ним етнічну групу українців ліричному героєві приходиться розплачуватися смертю. Важливо, що замість того, щоб змальовувати потворне чортяче кодло, І. Малкович вдається до перенесення конкретних пекельних ознак на абстрактні поняття: "А в *північ копитату* й вічну – за той малий горіх зелений / *тво*ї всі *роки, як червінці*, / *змахнуть до чорної кишені"* [203, с. 101], які легко розшифровуються. Інша річ, що навіть після інтерпретації поезії все-таки залишається прекрасна таємниця, яку кожен реципієнт розгадує по-своєму».

Доречними виявилися також запропоновані нам письмові анотації до вірша (подібне під час наукового експерименту ми практикували в експериментальних класах часто). Старшокласники погодилися, що анотація до книги в наш час виявляється її своєрідною рекламою, тому анотацію до вірша теж треба написати так, щоб потенційному читачеві захотілося прочитати саме цю поезію.

Анатолій К.: «Ліричний персонаж вірша І. Малковича "Антонич" – унікальна особистість. Поет наділяє Антонича даром і силою протистояти

потойбіччю. Хоча персонаж фізично гине в поєдинку з “копитатою північчю”, його моральна перемога явна».

Михайло Т.: «Створення образного світу поетом – явище космологічне, особливо коли йдеться про такого деміурга, як Б.-І. Антонич та його страшна плату за власний талант, але жертва була доречною і виправданою порятунком рідного етносу вже навіть після смерті поета».

Лідія П. «Б.-І. Антонич не тільки “був хрущем і жив собі на вишнях” у Шевченковому саду-Україні, як сам признавався, а ще й ворожбитом-мольфаром, який поетичним словом воскресив лемків і Лемківщину з небуття. Тяжка розплата за благородну справу не забарилася».

Зважаючи на те, що перший етап формувального експерименту виявився своєрідною пропедевтичною роботою, був обмежений мінімумом часу (на нього ми виділили всього одну навчальну годину в 9-му, 10-му, 11-му експериментальних класах, які на той час були задіяні в експерименті перший рік), не входив у систему пропонованих поезій чинною шкільною програмою, нам довелося діяти на випередження. Тож крім поезії «Вишні», яка чинною програмою передбачається для текстуального вивчення в 5 класі шкільною програмою з української літератури 2005 року, ми також запропонували старшокласникам спробувати опрацювати творчо й виявити приховані смисли у вірші Ліни Костенко «Світлий сонет». Для полегшення відповідної роботи учителі за нашою рекомендацією вдалися до кількох вагомих підказок:

1. Вірш Ліни Костенко «Світлий сонет» – зразок інтелектуальної лірики. Як ви можете це довести, посилаючись тільки на текст твору?

2. Образи сімнадцятилітньої дівчинки й хлопця, який не відповів їй взаємністю, – це образи ліричних персонажів вірша «Світлий сонет», а ліричний герой цього твору – своєрідний закулісний арбітр, власне, оповідач, який лише озвучує авторську позицію. Передайте авторське ставлення до стосунків між дійовими особами, використовуючи найвагоміші слова поезії. Яка різниця між ліричним героєм і персонажем ліричного твору?

Старшокласники щиро перейнялися змістом «Світлого сонета», адже порушена Ліною Костенко проблема для них дуже актуальна. Було розпочато навіть міні-дискусію про те, чи можна назвати чесним вчинок обранця серця сімнадцятилітньої дівчинки, який не відповів взаємністю на кохання настільки чистої і благородної ровесниці; чи може нерозділене кохання приносити щастя, чи це завжди життєва драма. Проте навіть під час активної пошуково-дослідницької колективної роботи учні переважно розглядали епічний аспект запропонованого сюжетного вірша. Вислухавши думки старшокласників і похваливши їх за цікаві знахідки, ми запропонували учнівській аудиторії інші важливі вектори реалізації значно глибшої й суто особистісної інтерпретації насамперед з боку ліричної складової ліро-епічного твору:

– Чому вірш Ліни Костенко називається «Світлий сонет»? Чи вдалою, на вашу думку, є назва поезії? Аргументуйте свою думку.
– Якби вам довелося намалювати ілюстрацію до цього вірша, чи погодилися б ви на перевагу білого кольору? Чому? Яке смислове й емоційне навантаження несе білий колір узагалі?
– Яку роль відіграє саме назва вірша для сприйманням читачем авторської позиції, змісту й ліричних персонажів цього сюжетного вірша?
– Доведіть, що ця поезія є сонетом. Чи має «Світлий сонет» лише йому притаманні особливості в поділі на строфи? Які саме?
– Чому не всі рими в поезії «Світлий сонет» звичні для читачів? З якою метою використано омонімічні рими? Назвіть їх. Проінтерпретуйте приховані смисли кожного слова, яке стало омонімічною римою.
– Яку роль відіграє обрамлення? З якими почуттями, настроєм, інтонаціями треба читати перший, а з якими – останній рядки вірша? Чому?
– Чи має «Світлий сонет» адресата? Доведіть свою думку. Конкретний чи узагальнено-риторичний цей адресат?
– Що ви можете сказати про риси характеру ліричного персонажа вірша «Світлий сонет»? Чи в достойного хлопця закохалася дівчинка? Яку

авторську позицію увиразнює безіменний юнак? Якими словами про це сказано?

Наприкінці заняття старшокласникам було поставлено узагальнювальні запитання:

1. Чи доцільно оцінювати й сприймати поезію усього лише за принципом «подобається» – «не подобається» й не ускладнювати собі роботу дошукуванням прихованих смислів поезій?
2. Ліричну складову в ліро-епічних творах варто вважати менш важливою для розуміння відповідних творів, ніж складова епічна, насамперед сюжет, чи саме вона в процесі трактування образів й ідейно-художнього аналізу твору виявляється ще важливішою за епічну складову?
3. Належне розуміння літературознавчих категорій і понять на практиці виявляється зайвим баластом чи, навпаки, дуже благодатним інструментарієм для кращого розуміння лірики?
4. Яким чином інтерпретаційна робота над художнім текстом поезії вам принесла естетичне задоволення?

Відповіді старшокласників на ці запитання переконали нас, що зацікавити учнів лірикою та всебічним аналізом поезій навіть після одного-єдиного, проте добре продуманого заняття колективної інтерпретації учнями ліричних чи ліро-епічних текстів, можна і треба, адже причиною негативного ставлення учнів до роботи над ідейно-художнім аналізом ліричних творів здебільшого виявляється всього лише їхнє невміння проникати в змістовно-смислові асоціативні ланцюжки метафоричних поезій, неспроможність розкодовувати «темні» місця віршів, сковуючий уяву страх інтерпретувати поезію не так, як пропонує підручник, а як учням підказують їхні підсвідомість та емоції. Безперечно, роль консультанта й порадника, яким виступає вчитель, під час такої креативної роботи дуже велика, як і нагальна потреба доступного учнівському розумінню шкільного літературознавчого словника.

До речі, створений нами «Шкільний літературознавчий словник» у електронному варіанті був запропонований також старшокласникам із контрольних класів, але зацікавленість такою допоміжною літературою цим контингентом старшокласників не спостерігалася. Надалі практично на кожному уроці української літератури ми старалися відводити бодай п’ять хвилин на своєрідну інтерпретаційну розминку: коротесенького особистісного тлумачення хоч одним учнем за його ж бажанням окремої строфи вірша, яку або напередодні цьому школяреві пропонував учитель, або старшокласник самостійно обирав уривок поезії. Навіть під час першої фази формувального експерименту ми намагалися дотримуватися принципу системності інтерпретаційної роботи з ліричними творами. Завдяки продуманій системі різного виду вправ (спеціальних, які призначені для закріплення нових знань, умінь і навичок, та похідних (самостійних, групових, індивідуальних, колективних, усних, письмових, диференційованих, творчих, репродуктивних, з елементами коментування, проектних, дослідницьких), з-поміж яких особливе місце займали вправи на повторення, що належно закріплювали раніше набуті знання, уміння й навички), відповідні види аналізу ліричних творів з компілятивних і репродуктивних мали можливість перерости у творчі, креативні, а обмежене запропонованою точкою зору авторів підручників або вчителя-словесника вторинне тлумачення школярами ліричних та ліро-епічних творів – у посильну старшокласникам літературознавчу інтерпретацію.

Перший етап формувального експерименту дав можливість запропонувати учням порівняльну таблицю, з допомогою якої вони легко могли засвоїти всі відмінності між ідейно-художнім аналізом ліричних чи ліро-епічних творів та їх інтерпретацією, а також вловити спільне між цими двома видами творчої роботи (Табл. 3).

Створення й практичне впровадження системи експериментальних уроків виявилося другим етапом формувального експерименту. На відміну від учнів контрольних класів, учні експериментальних аналізували й

інтерпретували ліричні та ліро-епічні твори, постійно дошукуючись художньої істини, проявляли особистісне ставлення до ліричних героїв чи персонажів або дійових осіб ліричних та ліро-епічних творів, запропонованих чинною шкільною програмою.

Таблиця 3

Особливості аналізу й інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів

Ідейно-художній аналіз ліричного чи ліро-епічного твору	**Спільні практичні уміння інтерпретації та аналізу лірики читачами-реципієнтами**	**Інтерпретація ліричного чи ліро-епічного твору**
Спиратися на знання, уміння й навички визначення роду й жанру ліричного чи ліро-епічного твору, його віршового розміру, строфіки.	Уміння розрізняти текст і підтекст, уловлювати алюзії, розуміти емоційний стан ліричного героя, його почуття й відчуття чи долю ліричних персонажів ліро-епічного твору.	Висловлювати власну думку й вербалізувати враження читача від прочитаного ліричного чи ліро-епічного твору. Відшукувати у тексті близькі власному настрою чи життєвій ситуації моменти.
Використовувати літературознавче тлумачення художніх засобів як інструментарію образності, обраної автором.	Уміння знайти у тексті художні засоби й тлумачити їх, уникаючи надуманих або фальшивих трактувань.	Реалізувати здатність знаходити приховані смисли твору, визначати гравітаційний центр і межі такого тлумачення.
Визначати місце і роль окремо взятого твору у творчій спадщині автора чи навіть у літературному процесі певної доби.	Уміння отримувати естетичну насолоду від читання поетичних творів, усвідомлення шкали власних морально-етичних цінностей.	Прагнути зробити власні відкриття, дошукуватися художньої істини, запам’ятовувати афоризми чи особливо вдалі художні тропи з ліро-епічного або ліричного твору.

З перших днів проведення експерименту ми зрозуміли, що навички аналізу старшокласниками віршованих творів мають багато прогалин, а

літературознавчий інструментарій, яким користуються учні, недосконалий. І в контрольних, і в експериментальних класах ми ненав'язливо запропонували старшокласникам стати членами дистанційного літературознавчого гуртка, щоб через інтернетмережу отримувати від учителя короткі консультації, якщо виникнуть проблеми з інтерпретацією ліричних або ліро-епічних творів. Щоб зацікавити учнів роботою у такому гуртку, нами було проведено перше заняття у вигляді лекції «Душа віршованого тексту і художні тропи: закодовані послання відчитуються уважними читачами-дешифраторами». Оскільки лекційний метод не передбачає залучення учнів до практичної діяльності, значна частина старшокласників не тільки з експериментальних, але й контрольних класів погодилася прийти з метою збагатитися цікавою інформацією.

Під час лекції було висвітлено такі питання: світ поезії вимагає від читача-інтерпретатора, щоб його душа не була глухою, емоції ліричного героя чи ліричних персонажів луною відзивалися в серці реципієнта, уява читача розкошувала від ним же прочитаного. Тільки в такому випадку людина не сприймає художні образи у ліричному творі, як щось штучне, а намагається розуміти зміст, підтекст, інтерпретує всі смисли поезії.

Другий етап формувального експерименту стосувався системи експериментальних уроків. І перший, й другий етапи, як засвідчують наші спостереження, мали багато спільного, адже аналіз будь-якого високохудожнього вірша самими-для-себе реципієнтами завжди дає можливість читачам підсвідомо робити власні відкриття, знаходити в тексті неповторне й прекрасне, розшифровувати сказане автором, але на рівні оцінювання поезії це виливається насамперед у переконання, що вірш подобається, поезія вартісна і прекрасна. Свідоме розшифрування значення й ролі художніх засобів й особистісна інтерпретація завжди приносять бажані плоди. Це гарантує юним поціновувачам поезії не тільки хороші оцінки, вчительську похвалу, а й значно важливіші нюанси: вироблення естетичних смаків, розуміння прекрасного, унеможливлює індиферентність,

«холодність», відверту байдужість до краси ліричної поезії. Сучасна молода людина здатна розуміти й тлумачити ліричні та ліро-епічні твори на досить високому рівні.

3.2. Хід експерименту

Науково-практична експериментальна робота з формування у старшокласників умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури передбачала безперервний поступовий процес закріплення, поглиблення й примножування знань, умінь та навичок тлумачення змісту, художніх особливостей тексту й підтексту, усвідомлення ролі основних тропів, асоціацій та алюзій, які містяться у віршованому тексті – з метою належного ідейно-художнього аналізу та інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів.

У межах експериментального дослідження було розроблено систему уроків української літератури для учнів 9–11-х класів:

Урок 1. Поетика балад Т. Шевченка «Причинна» і «Тополя»: проблема особистого щастя персонажів ліро-епічних творів; роль і місце пейзажів у романтичній баладі.

Урок 2. Містичний аспект у поемі І. Франка «Мойсей». Роль і місце прологу до цієї поеми. Проблема місії національного пророка через призму біблійного контексту й життя самого автора поеми «Мойсей».

Урок 3. Лірична складова драматичних поем Лесі Українки «Одержима», «Бояриня», «Лісова пісня» як ефективний спосіб розкриття душевних поривів, переживань та емоцій.

Урок 3. Богдан-Ігор Антонич – ворожбит поетичної думки: «Цвісти, горіти й проминати, / лишати все, йдучи в незнане!»

Урок 4. Проблема поета-вісника, ідеї незалежної України та особистого щастя співачки-піснетворки у історичному романі у віршах Ліни

Костенко «Маруся Чурай». Особливості композиції твору. Людина як невід'ємна частка нації і природи. Авторська позиція та «позалаштунковий» ліричний герой роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай».

Урок 5. Лірика поетів рідного краю: світ піднесеного й прекрасного, високих емоцій і чистих почуттів.

Приступаючи до аналізу балад Т. Шевченка й передбачаючи такий вид роботи, як особистісна інтерпретація його творів раннього періоду творчості старшокласниками, коли автор «Кобзаря» проявляв себе яскраво вираженим романтиком, ми не випускали з уваги, що творча спадщина Т. Шевченка вже давно стала об'єктом наукових досліджень багатьох літературознавців. Нині існує чимало різних тлумачень широко відомих балад Кобзаря. Це не дивно, бо кожен українець, причащаючись до геніальної спадщини Тараса Григоровича, знаходить у його безсмертних творах свою мудрість. У той же час сучасне покоління школярів живе в епоху інформаційного шторму, коли почерпнуті зі школи, книжок та інтернетмережі відомості старшокласникам важко систематизувати. Потреба засвоєння великої кількості необхідних знань у процесі вивчення кожного шкільного предмета призводить до того, що більшість інформації учнями старшої школи засвоюється без належного осмислення, адже переважно її зміст подається у вигляді фактів для запам'ятовування чи тестів для перевірки основного матеріалу, що в сукупності навряд чи може сприяти розвитку духовності школяра. Уроки гуманітарних дисциплін не стають винятком із правила, тому, навантажуючи шкільні уроки літератури великою кількістю фактажу, не варто оминати увагою й те, що учень – особистість із дуже важливою і високо розвиненою сферою почуттів та емоцій. З цієї причини чи не найважливіше завдання шкільного курсу літератури, особливо у старших класах, – розвивати духовність, багатство внутрішнього світу кожної юної особистості.

Загальновідомо, що словесне втілення у поетичних творах тільки називає почуття, а чуттєве – ще й виражає. Са́ме вираження й дає поетам-лірикам можливість оприлюднити, а читачеві-реципієнтові – вловити всі ті

глибинні процеси людської душі, які неможливо зафіксувати за умови простої констатації факту. Тож звертаючись до текстуального вивчення ранніх балад Т. Шевченка, вчитель повинен запропонувати старшокласникам такий тип аналізу твору, який забезпечував би формування вдумливого читача, який розуміє й відчуває автора, його ліричних героїв або персонажів, а ознайомлення з геніальним поетичним текстом стало би реальною можливістю вияву власної креативності й удосконалення духовного світу молодої людини.

У наш час нелегко пояснити пересічному учневі, в умовах якої депресивної для творчої особистості епохи жив Т. Шевченко і щó саме криється у підтексті його геніальних творів. Тим часом тло історичного періоду, як і життєпис кожного митця, завжди накладається на світогляд, стиль, тематику, власне, на увесь спектр можливого розвою таланту обдарованої особистості. Тож у експериментальних класах ми розпочинали інтерпретацію змісту Шевченкових ранніх балад, пов’язавши їх із життєвим шляхом поета. Це ставало важливим кроком до подолання байдужості школяра до нібито прописних істин і загальновідомих текстів. Як відомо, перші балади «Причинна» і «Тополя» поет написав ще в зовсім молодому віці. У цей період він захоплювався романтичною поезією. Чому? Відповідь очевидна, але вчителю бажано вислухати припущення учнів, використавши інтерактивний метод «Мозковий штурм», а після такого виду роботи послатися на авторитетне джерело: «Романтики змальовували світ таким, яким його хотіли бачити, вони відмежовувались від грубої життєвої правди… Письменники-романтики виявляли значний інтерес до минулого свого народу, захоплювались фольклором і намагались використати його скарби» [337, с. 17]. Справді, українські поети-романтики Левко Боровиковський, Амвросій Метлинський, Петро Гулак-Артемовський широко використовували у своїй творчості жанр балади, адже саме він був найбільш пристосований для вираження їхнього світогляду й світосприймання. Під час уроку школярі згадували з вивченого в попередніх класах матеріалу, що

слово «балада» латинське й означає «танцюю», а це однозначно засвідчує, що колись під відповідні ліро-епічні пісні танцювали. Жанр балади властивий не тільки для романо-германського, а й для східнослов'янського фольклору. У творчості українських романтиків основним джерелом балади було народне повір'я і народна мораль, зведені до рівня естетичної цінності. Ознаками балади є невеликий обсяг твору, широка узагальненість змальованих подій, відсутність деталізації, наявність двох-трьох ліричних персонажів, напружена драматична сюжетність, тяжіння до фантастичного, хоча водночас українська фольклорна балада «не знає беззастережного панування фантастики, в ній рідко діють фантастичні істоти, темні сили… Почуття героїв балади гіперболізовані, для балади обираються особливо драматичні ситуації, тон балади здебільшого тривожний, похмурий…, але в цьому баладному забарвленні відчутні реальні життєві ситуації, почуття, стосунки» [177, с. 275]. Прочитавши вголос відповідну цитату, ми запитували старшокласників, чи перелічені ознаки відповідного жанру були характерні й для балад раннього Т. Шевченка, й отримували об'єктивну відповідь.

Першу з усіх свої балад – «Причинна» – Шевченко написав у 1837 році двадцятитрьохлітнім. Здавалось би, це був щасливий час прояву здібностей, навчання, кохання. Але ж Тарас тоді ще вважався кріпаком пана Енгельгарда. Вільний слухач Петербурзької Академії мистецтв не тільки цікавився творами поетів-романтиків, а й сам робив перші кроки у власній поетичній творчості. Прочитавши баладу Левка Боровиковського «Молодиця», він спробував творчо позмагатися зі своїм попередником. Для кращого розуміння ефективності такого суперництва двох поетів, пропонуємо учениці, яка вміє виразно декламувати віршовані тексти, прочитати відповідну баладу Л. Боровиковського. Зіставивши цей твір із баладою Т. Шевченка «Причинна», старшокласники визнали, що обидві поеми мають багато спільного, насамперед у зачині. Наприклад, у Л. Боровиковського читаємо: «Ватагами ходили хмари; / Між ними молодик блукав; / Вітри в очеретах бурхали, / І Псьол стогнав і клекотав. // Шуміли верби… рвалось

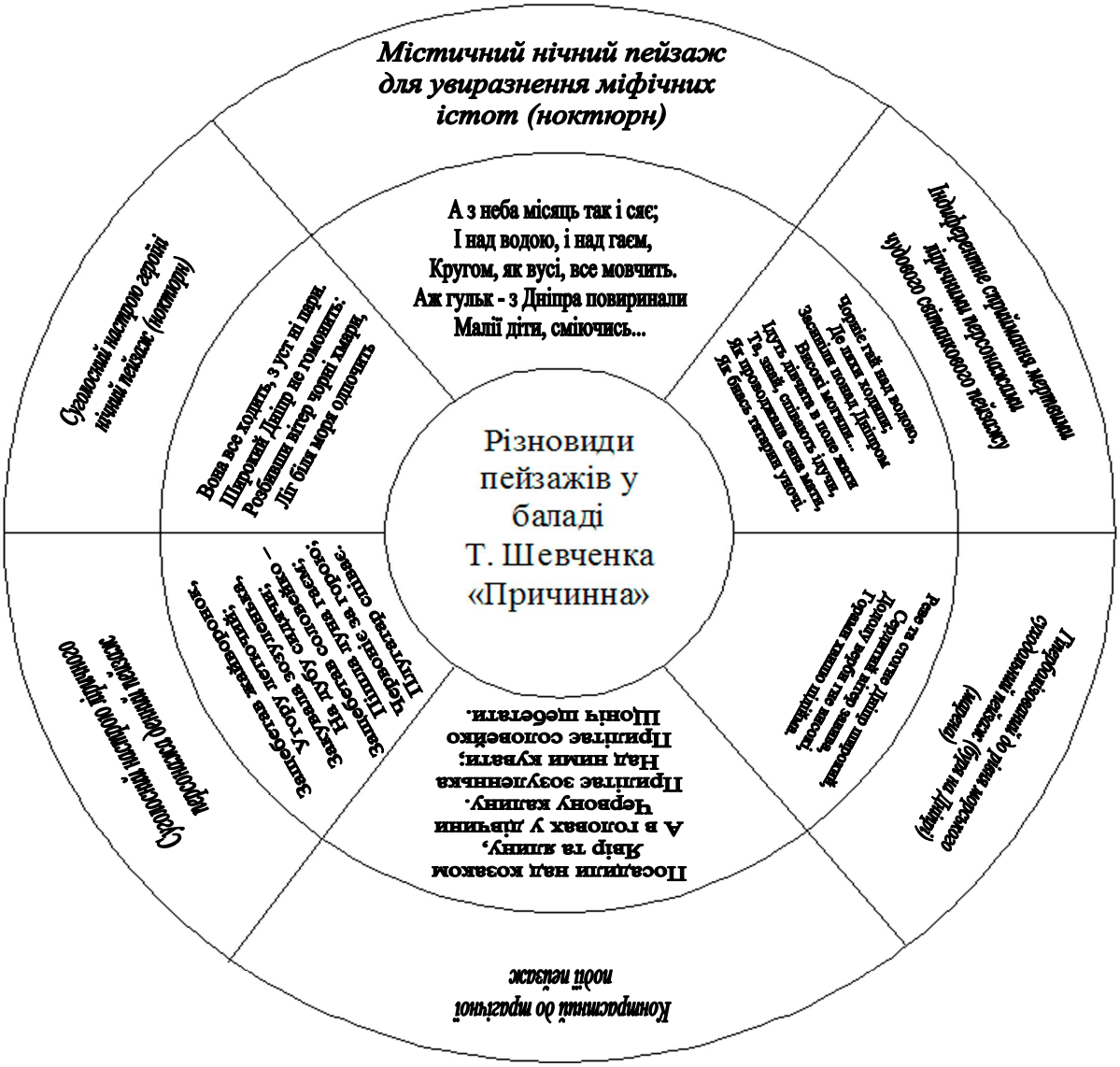
листя: / Гули вітри попід мостом… / На пні сиділа молодиця, / Підперши щоку кулаком» [34, с. 74]. Та, як зрозуміло з наведеного уривка, у Л. Боровиковського нема ні панорамної широти, ні грізної величі природної стихії, яка домінує над усім і вся уже в епілозі до поеми «Причинна» Т. Шевченка. Знову ж таки, героїня твору Л. Боровиковського – млява, інертна, виписана статично одружена молода жінка. Хоч вона сидить у глибокій зажурі, проте жодним рухом не видає амплітуди власних страждань. Її вчинок у поемі «Молодиця» зрозумілий, але не зовсім умотивований: такий стоїчний спокій, індиферентність до всього, а тоді раптове рішення погубити власну душу – слабо ув'язуються в одну колізію. Передсмертний зойк «"Прощай!.. ти мій…" – і вниз шубовсь!» [34, с. 75] – вимагає якогось упущеного автором епізоду (наприклад, привида коханого). Учні припускають, що змістовні недоліки автор поеми «Молодиця» Л. Боровиковський компенсує ліричним початком твору, а також обрамленням, яке завершує підтекстову думку про те, що нічого в світі не змінилося від передчасної смерті нещасної жінки. У Т. Шевченка ж акценти чіткі й логічні, вчинки напівпритомної дівчини вмотивовані навіть у тому випадку, коли причиною смерті виступає її майже божевільний стан, ворожбитське наслання. Проте в Шевченковому творі героїня постає перед нами не як невиліковно хвора, а як людина в сутінковому стані свідомості, тимчасовому розладі психічної норми, що викликано насланням чарів, тобто виявляється людиною, якій «спричинено» душевну хворобу. Балада Т. Шевченка розпочинається описом бурі на Дніпрі. Це ключовий момент, тому під час уроку ми привертали до нього увагу старшокласників. Насамперед цитували оцінку саме цієї частини фаховим літературознавцем: «Пейзажна картина настільки сильна, що розгул стихії набирає значення бунту в природі, душі поневоленої нації. Ось чому, підсвідомо вловлюючи такий мотив, українці так люблять цей уривок і часто співають його» [269, с. 249]. Перший рядок «Причинної» є найбільш знаний у народі, як початок пісні «Реве та стогне Дніпр широкий». Закономірно, що буря на Дніпрі-

Славутичі й негода на річці середньої величини Псьол, про яку йдеться в баладі Л. Боровиковського «Молодиця», – завідомо незіставні речі. Для увиразнення подібного ми зачитували знаменитий уривок з твору М. Гоголя про те, що не кожен птах долетить до середини Дніпра. Й хоча і в цьому описі маємо яскраво виражену гіперболу, старшокласники резонно погоджувалися, що подібне може з великою натяжкою стосуватися Дніпра, але аж ніяк не надається для опису ріки Псьол.

Переходячи до роботи над художніми засобами пейзажів у баладах двох поетів-романтиків – Т. Шевченка й Л. Боровиковського, ми пропонували учням експериментальних класів рисунок (Схема 3), на якому подано кореляцію персонажів балад із оточуючою їх природою. Схема допомогла дев'ятикласникам пригадати вивчене раніше про пейзаж, погодитися із класифікацією пейзажів, а також запам'ятати, що у віршованому творі ліричний герой або ліричні персонажі можуть бути: а) байдужими (індиферентними) до природи, яка їх оточує; б) відчувати, що природа співзвучна їхнім настроям або почуттям чи усвідомлювати, що в) природа контрастна до їхніх емоцій і переживань.

Після налаштування старшокласників на емоційне сприймання змісту балади Т. Шевченка «Причинна» та активізації раніше вивченого про пейзаж, учителі експериментальних класів знайомили учнів з історією створення пісні на слова прологу до поеми «Причинна», власне, словесного романтичного пейзажу, подавали відомий факт із життя вчителя словесності Бєлградської чоловічої гімназії Данила Крижанівського, який був палким шанувальником і добрим знайомим Марка Кропивницького. Відвідуючи вистави за участю цього актора, Д. Крижанівський щоразу сповнювався незвичайним піднесенням, тому вирішив за ці естетичні переживання віддячити корифеєві, написавши пісню на слова прологу до балади «Причинна» Т. Шевченка. Коли ж М. Кропивницький заспівав новостворену арію у п'єсі «Дай серцю волю, заведе в неволю», в залі відбувся емоційний вибух: глядачі вистави підхопили всім відомі слова і пісня пішла в народ.

Схема 3. **Кореляція пейзажів із персонажами балади Т. Шевченка «Причинна»**



Тож ми логічно запитували учнів, чому саме перші рядки балади «Причинна» стали народною піснею? Найдоречнішою виявилася думка про наявність у творі центрального образу Дніпра, архетипної для українців ріки, яка стала для народу символом власного духу. Літературознавець Григорій Клочек підкреслює: «Немає сумніву, що образ Дніпра, поданий у початковому фрагменті балади, “ліг на душу” народові, назавжди в його образну свідомість. Але таке могло статись тільки за умови високої художньої досконалості тексту, з якого постав цей образ» [160, с. 29]. Отже, у першому рядку Шевченкового шедевру був закладений елемент, який виявився виразником внутрішньої української свідомості. Словосполучення «Дніпр широкий», який «реве» та «стогне», в уяві читачів вибудовував штормову й повноводну, як море, ріку, образно кажучи, аорту України. У пролозі до балади «Причинна» закладено надзвичайну художню енергетику. Читаючи, легко уявити чудові пейзажні картини місячної ночі (ноктюрни), у яких також відбилась майстерність Шевченка-художника.

Прослуховування дев’ятикласниками пісні завжди дає учням належний емоційний заряд і активізує творчу уяву. Старшокласники легк о вловлюють, що підвищений стан тривожності, очікування невідворотної біди навіюють уже перші рядки балади «Причинна». Несподівана поява дівчина на тлі розбурханої негодою природи вносить елемент фатальності, трагедії, яка обов’язково призведе нещасну до смерті: «Схвильованість автора набуває особливого піднесення, коли він розповідає про трагізм дівчини-сироти, якій не судилось зазнати звичайного людського щастя – мати свою сім’ю» [160, с. 48]. З цієї причини буря душевна, що позбавила причинну розуму, зіставляється й порівнюється із бурею над нічним Дніпром. Важливо, що відповідний уривок балади має обрамлення і може існувати як самостійно, бо не є складовою сюжету, так і в контексті балади, більше того, ліричний відступ, написаний у формі думки, жанр якої Шевченко часто апробував у ранній період своєї творчості. Для належного закріплення знань із теорії літератури було запропоновано старшокласникам прочитати тлумачення

понять «ліричний відступ» та «думка» у «Шкільному літературознавчому словнику» й висловити власні судження про особливості цих понять у поемі «Причинна» Т. Шевченка.

Спочатку природа Т. Шевченком подана могутньою істотою, яка ніби живе паралельно з людиною, проте несподівано автор підводить читачів до протилежного природного явища: враз розбурхана природа змінюється тишею, буря вщухає, все завмирає, наче передчуває нещастя. Саме в такий момент і з'являються русалки. Доречно залучити дев'ятикласників до роботи над внутрішньою формою ключового слова «русалки»: русалки русі, бо у них коси із зеленого річкового зілля («З осоки коси, бо дівчата» [346, с. 17]), а при світлі місяця цей колір набуває світло-сірого відтінку. Ознайомлюючи учнів з лексичним значенням внутрішньої форми слова «русалки», вчитель дає їм змогу зрозуміліше сприйняти образи цих істот з народній міфології у Шевченковому творі. З одного боку, русалки – це витвір уяви, тобто елемент казковості, фантастичності, а з іншого – вони, на думку автора й народу, реальні істоти, бо за фольклорними уявленнями – це загублені душі нехрещених дітей-дівчаток. Отже, джерелом фантастичного у творі виступає реальний світ, брутальний і жорстокий у власному соціальному вираженні. Як акцентує Микита Боженко, у Шевченка русалки – «це діти покриток, жертви панської розпусти» [30, с. 13]. Зеленокосі красуні у поемі «Причинна» зображені легковажними створіннями, які гойдаються на гіллі дерев і співають пісню: «Ух! Ух! / Солом'яний дух, дух. / Мене мати породила, / нехрещену утопила» [346, с. 17]. Старшокласникам буде цікаво довідатися, що саме цю народну русальну пісню фольклорист Михайло Максимович записав ще задовго до створення Шевченковом балади «Причинна». За народним повір'ям, таку пісню співають русалки, коли масово виходять із води погуляти на берегах водойм після Зеленої неділі, християнського свята Трійці. Зелений, або Русальний тиждень припадає на кінець травня – початок червня. Отже, якщо бути уважним до художніх деталей Шевченкового твору, без можна визначити навіть час дії у баладі.

Відчуття страху за долю бідолашної самотньої дівчини в читачів балади «Причинна» посилюється, коли юрба навіжених русалок мчить до дуба, очікуючи на свою здобич – напівпритомну юну селянку, що вві сні вилізла на вершечок дерева, виглядаючи коханого. «Зображуючи загибель дівчини в дусі народної фантастики, поет висловлює глибоке співчуття до героїні. Цей епізод становить кульмінацію твору» [30, с. 13]. Ознаками романтичної балади є змалювання Т. Шевченком краси невинної жертви, якою після її смерті довго милувалися русалки, бо і у фольклорних, і в літературних баладах трагічні героїні завжди постають насамперед писаними красунями.

Несподіване повернення козака, що його так і не дочекалася закохана дівчина, у баладі також обов'язкове, як увиразнення дії жорстокого фатуму, що унеможливив ту щасливу розв'язку, до якої залишалися лічені години. Старшокласники зауважують, що у творі недарма після страшної грозової ночі настає прекрасний погожий літній ранок. На тлі світанкової краси думки романтичного персонажа – обранця залоскотаної русалками дівчини – овіяні романтичними мріями про зустріч із коханою. Та в серці юнака з'являються й лихі перечуття, хоча він їх пов'язує виїмково з тим, що дівчина вже могла вийти заміж за іншого. Трагічний фінал типовий для романтичних творів, у яких прекрасна особистість гине через жорстоку несправедливість реального світу. Тож і козакові з Шевченкової балади не залишалося жодного шансу. Допомагаючи інтерпретувати учням цей епізод, ми підводиди їх до висновків, що подібна трагічна розв'язка доречна в ліриці, але виглядала би казусною й навіть смішною у прозовому художньому творі, адже читаючи прозовий текст, жоден читач не повірив би в подібну смерть, а в ліро-епічному творі емоції та почуття ліричних персонажів завжди домінують над логікою й спонукають нехтувати правдою реальною.

Старшокласники зробили аргументований висновок: текст балади однозначно засвідчує, що трагічно загиблій молодій парі співчуває все село. Закоханих хоронять разом, що насправді в подібному випадку не дозволила б

церква, адже вони не були законним подружжям. Спільна могила козака і дівчини у баладі – підтекстова алюзія на їхнє потойбічне єднання. Лариса Бондар пише: «У баладі вони себе знайшли, але змушені були розлучитися, відтак загинути, щоб з'єднатися навіки за гранню буття…» [31, с. 4]. Автор зумисно випускає з власної уваги й заставляє читачів свого твору забути важливі речі, те, що дівчина вдалася до чарів, а хлопець – самогубець, а це і в першому, і в другому випадку – важкий гріх. Ворожбитів і тих, хто наважувався користуватися чарами, а тим більше, жертв суїциду, ховали поза кладовищем, адже цвинтар відігравав роль теменоса – сакрального місця, де не було місця жертвам «нечистої сили». У поемі Т. Шевченка «Причинна» й дівчину та козака таки, як обмовляється автор, поховали край дороги і над їхніми могилами ростуть явір та калина, тобто хрестів немає. Вловивши цей важливий аспект, старшокласники уточнили важливі художні деталі: над могилами закоханих співають соловейко і зозуля – птахи, що возвеличують любов. Отже, авторська позиція не суголосна жорстоким звичаям, тому Т. Шевченко підкреслює торжество високих почуттів над смертю.

Детальний аналіз й особистісне інтерпретування «темних місць» балади «Причинна» старшокласниками допомогли встановити, що у творі зображено кілька світів: світ ліричних персонажів, Бога, русалок, природи, людей і автора. Зі світом ліричних персонажів всі інші світи завжди співвідносяться так: «Бог виносить присуд смерті героям, русалки його виконують, природа велично байдужа, люди пасивно співчувають і лише автор (поет) бунтує, однак нічого вдіяти не може» [31, с. 13]. Тож під час уважного аналізу тексту твору вчитель та учні отримали можливість всебічно розглянути й питання авторської позиції.

У процесі інтерпретації ліро-епічного твору було встановлено, що в баладі «Причинна» Т. Шевченка нема ніякої конкретизації: не вказано історичного проміжку часу, назви населеного пункту. Поет не пропонує читачам навіть імен ліричних персонажів: козак і дівчина сприймаються як архетипні уявлення про закохану пару. Також не подаються жодні відомості

про соціальний стан трагічно загиблих: бідні вони чи багаті, рівні чи нерівні соціально. Немає опису індивідуальної зовнішності закоханих, тому козак і дівчина постають образами збірними, типовими для українського соціуму. Єдиним більш-менш індивідуалізованим образом виявляється ліричний персонаж – ворожка, яка, як мовиться у баладі, бажає полегшити життя дівчини, співчуває бідолашній, отже, цілком можливо, й сама колись пережила нещасливе кохання. У той же час бабуся не передбачає (хоча в іпостасі віщунки мала би про це здогадуватися!) того, що роблячи дівчину причинною, мимоволі сама стане винною у смерті двох молодих людей. Втім, як приходять до висновку старшокласники, читачів балади «Причинна» вражає передусім не це, а надзвичайна сила кохання, приреченого на трагічну розв'язку. Всі маркери балади «Причинна» доводять, що твір є дійсно романтичним. У Шевченковій баладі натрапляємо на ряд символів. Наприклад, коли поет веде мову про народнопісенних «голуба» і «голубку», то вже сама згадка має «імпульсивно настроювати читача на тему смерті й перевтілення.., зокрема, праведної душі» [177, с. 3]. Також зовсім не випадково в уривку «Така її доля…» звучить мотив сирітства, самотності, приреченості, неминучої загибелі. Образи-символи Шевченкового твору в процесі розгортання сюжету набирають ще глибшого змісту. Наприклад, таким є образ мало не до смерті загнаного коня, який спотикається, що за народним уявленням пророчить смерть вершника.

Образ дівчини в баладі в «Причинна» символізує красу і цноту, є еталоном, найвищим ідеалом. Фраза «не розплете довгу косу, хустку не зав'яже» [346, с. 16], − у творі містить натяк на завершальний етап весільного обряду, що символізує перехід дівчини у стан заміжньої молодиці. Явір і калина із тьохкаючим соловейком – архетипні образи-символи, як і образ повноводного Дніпра. До речі, явір справді висаджували на могилах, бо це дерево, за народним уявленням, – символ журби. Калина ж у творі символізує передчасне нищення чогось прекрасного, зав'ядання краси, вроди. Ворожка і русалки уособлюють персонажів народних вірувань і

забобонів, а спів третіх півнів визначає часові межі ночі, коли перестає діяти «нечиста сила». Кукурікання півня, за народними віруванням, розганяє злих духів ще до сходу сонця. Отже, як підкреслює Тетяна Бовсунівська, «у цьому творі чистота й ворожба сходяться на двобій за законами романтичного художнього контрасту, притаманного народній казці. Поет-романтик відкриває для себе світ, поділений на добро і зло, красу й потворність тощо, і в цьому спонтанному одкровенні – велика вражаюча сила містичного почуття» [28, с. 2]. Важливо залучити учнів до інтерпретації сільського соціуму, поданого в баладі досить абстрактно. Ровесники хлопця й дівчини копають могилу, голосять, але зовсім не дошукуються причини трагедії закоханої пари. Як і центральні ліричні персонажі, вони теж абсолютно покірні долі.

Ще одну романтичну баладу першого періоду творчості – «Тополя», – як свідчать сучасники поета, Т. Шевченко особливо любив. Як відомо, поштовхом до написання цього твору послужила народна пісня «Мала мати сина, восени женила», яка часто звучала в батьківській хаті Тараса, зокрема, особливо гарно її виспівувала дзвінкоголоса сестра Катерина, нянька малого Тарасика. Темою фольклорної балади виявилася непосильна для пересічної людини туга за коханим, котра довела молоду жінку до фізичної загибелі, але наступила не просто смерть, а відбулося чудодійне перевтілення людини в тополю. І. Франко зазначав, що така переміна – «се мотив греко-римський. У міфології греків і римлян, а також в поемах тих народів стрічаємо багато оповідань про переміни людей в дерева» [323, с. 85]. Цілком ймовірно, що Кобзар написав свою «Тополю» під впливом прочитаних балад російського поета Василя Жуковського «Людмила», польського класика Адама Міцкевича «Втеча» або Левка Боровиковського «Маруся» чи просто використав поширений «мандрівний сюжет». Щоб дати учням належне уявлення про таке явище, ми пропонували дев’ятикласникам використати інформацію з поданого в електронному варіанті нами розробленого «Шкільного літературознавчого словника» й зробити свої власні висновки

про «мандрівний сюжет» у поемі Т. Шевченка «Тополя».

Для зіставлення й порівняння балад інших українських романтиків із «Тополею» Т. Шевченка в руслі літературознавчої дисципліни компаративістики, посильне уявлення про яку також пропонуємо дев'ятикласникам почерпнути із «Шкільного літературознавчого словника», ми пропонували «малій» групі учнів із високим рівнем знань, умінь і навичок заздалегідь прочитати баладу Л. Боровиковського «Маруся». Учні цієї групи поділилися з однокласниками інформацією, що Л. Боровиковський описує ворожбу дівчат стосовно майбутнього подружжя, а паралельно – тугу Марусі за милим. Дівчата, потішаючи свою подругу, ворожать їй. Віск же показує дівчині «склеп дощатий» [34, с. 23], а вві сні Маруся бачить, як входить милий і кличе її до шлюбу, довго везе кудись, але в хаті, яку відчиняє дівчина, сам виявляється покійником на столі при засвічених похоронних свічках. Пробудження від сну Марусі вражає читачів щасливою розв'язкою, не зовсім характерною для жанру романтичної балади: «Що ж, Марусенько, твій сон? / Суджений з тобою! / Із далеких він сторін / З серцем і любов'ю / До дівчини прилетів, / Піп вас обвінчає; / Вибирайте старостів, / Хай музика грає. / Русу косу розплітай, / Хусточки заготовляй, / Під вінець ідіте! / Заготовте рушники, / Заспівають вам дяки / В церкві "Многа літа"» [34, с. 27]. У процесі зіставлення й порівняння близьких за змістом творів, учні здатні зробити висновок, що балада Т. Шевченка «Тополя» суттєво відрізняється і від балад його попередників – визнаних класиків російської і польської літератур, і навіть власної Шевченкової балади «Причинна», оскільки не навіює жаху від присутності «нечистої сили».

Поза увагою старшокласників не може залишатися те, що поема «Тополя» розпочинається ліричним описом самотнього дерева, як післяжиттєвої іпостасі нещасливої у коханні дівчини. І. Франко наголошував: «На збудження сього щиролюдського співчуття, а не на викликання страху і моторошності поклав на головну вагу в своїй баладі і… дав нам твір о м'якім, злегка сентиментальнім колориті, кілька пишних, хоч лишень злегка

нашкіцованих образків з життя і природи рідної України з її степом, вербами та солов'ями» [323, с. 87]. Притаманна для сходу України пірамідальна тополя у творі Т. Шевченка інтерпретується самим автором як символічні «самота і велич степу…» [323, с. 87]. Тлумачення прихованих смислів образів-символів у Шевченковій баладі не є складним для самостійної роботи старшокласників. Учні інтерпретують змальовану Шевченком одиноку тополю, як трагічну жіночу долю. Використаний Кобзарем у баладі такий художній засіб, як паралелізм, увиразнює те, що закохана дівчина не розчарована у любові, а гірко тужить із тієї причини, що її серце належить козакові, який загинув, і вона вже не зуміє більше полюбити нікого.

Під притишений супровід пісні «По діброві вітер віє» (ефективний засіб сприяття уяві, переживанням учнів-реципієнтів) на уроці було використано прийом словесного малювання. Учням пропонувалося у деталях розповісти, якою саме вони уявляють тополю посеред поля й чому причиною смерті дівчини подано не її горе, самотність, а тільки небажання виходити заміж за нелюба, до шлюбу з яким силує мати. Старшокласники легко справляються із визначенням особливостей ліро-епічних творів Т. Шевченка. На відміну від «Причинної», в тексті якої оповідач ніби за кадром, у баладі «Тополя» найважливіша частина розповіді ведеться від імені дівчини, хоч у творі часто використовується не тільки пряма, а й невласне пряма мова. Важливо запитати старшокласників, кому більше готовий вірити читач: оповідачеві-очевидцеві чи ліричному персонажеві, який розповідає про себе сам, – адже від цього питання залежить і ракурс інтерпретації твору.

Учні експериментальних класів відзначали, що лише скрутні обставини спонукають дівчину користуватися послугами ворожки. Саме їй нещасна й відкриває свою душу. Народні вірування про магічну силу зілля поет показує дещо зм'якшено, а сама ворожка у цій баладі – «стара бабуся, яка ще не забула і свого, певно невідрадного дівування, вона співчуває людському горю» [30, с. 21]. Старшокласники вже знають, що метаморфози у баладах часто поєднуються з мотивом чарування. Перевтілення найчастіше

відбувається після життєвого краху персонажа, тому сприймається читачами як різновид фізичної смерті, власне, як чудесний перехід в інобуття, який покладе кінець земним стражданням. Перетворення дівчини на тополю, за народними повір'ями можливе, але стати людиною знову їй уже ніколи не вдасться. «Причина» і «Тополя» Т. Шевченка – це балади про трагічні жіночі долі. У цих творах реалістичні елементи тісно переплетені з фантастикою й фольклорними віруваннями, часто спостерігаємо романтичну невизначеність, адже, як підкреслював Борис Степанишин, «Шевченко – послідовний романтик. У нього ніколи й ніде не простежується настанова дати об'єктивну картину світу, він завжди висловлює своє особисте ставлення до нього, і це ставлення домінує безумовно і скрізь» [291, с. 149]. Закономірно, що на матеріалі відповідних балад є нагода допомогти старшокласникам диференціювати такий важливий для інтерпретації нюанс: які емоції переживають художні Шевченкові героїні, а які – тільки читачі-реципієнти.

На завершення уроку дев'ятикласники зробили висновок, що для балад Т. Шевченка раннього періоду творчості характерна містична таємничість, а спільним знаменником характеротворення романтичних ліричних персонажів стає вивірена часом народна мораль: вірність у дружбі й коханні, осуд зради, чесність у вчинках. Стосовно ролі вчителя, то мусимо сказати, що інтерпретуючи у співавторстві зі своїми підопічними балади великого поета, словесник повинен у багатовимірному змісті літературного твору віднайти такий аспект роботи, який би для його учнів виявився особливо цікавим, адже стандартний аналіз цих же творів у контрольних класах відзначався компілятивністю, а не пошуковою і творчою роботою, що виразно прослідковувалося у експериментальних класах.

Творчість І. Франка досить цікава для роботи над формуванням інтерпретаційної компетентності старшокласників. Поема «Мойсей» – один із найбільш благодатних текстів. На початку уроку учням експериментальних десятих класів учителі наголошували, що поема І. Франка «Мойсей» привертала й досі привертає увагу багатьох українських і зарубіжних

літературознавців, що саме за цей твір Франка не випадково висували на найвищу в світі премію: «Україна мала шанс одержати Нобелівську премію, коли в 1915–1916 рр. Г. Брандес лобіював висунення кандидатури Івана Франка, який тоді репрезентував літературу української нацменшини Австро-Угорської імперії» [305, с. 62]. Те, що учні напередодні самостійно прочитали поему, дало змогу вчителеві з допомогою навідних запитань уточнити, чи правильно вони зрозуміли досить складний, великою мірою філософський художній текст:

– У якій частині поеми виразно прослідковується образ ліричного героя? Автопсихологічним чи рольовим є образ ліричного героя в пролозі до поеми? Чи можна вважати рольовим ліричним героєм Мойсея, оскільки в поемі кілька разів звучить пряма мова з його уст?
– Якими віршовими розмірами й строфами написаний пролог до поеми «Мойсей»? Що ви можете сказати про особливості римування?
– Чому Іван Франко не ставив за мету переповісти всі біблійні історії, пов’язані з діяльністю пророка Мойсея?
– Яке враження на вас справили образи Авірона й Датана? Чому вони асоціюються навіть з окремими сучасними політиками?
– Як ви розцінюєте той факт, що пророк, обстоюючи права власного народу, свідомо вступає в небезпечну для себе суперечку з Єговою і платить за це власним життям?
– Чи можна драматичну загибель біблійного пророка назвати оптимістичною трагедією? Доведіть це рядками з поеми.

У контрольних класах на більшість із цих запитань старшокласники або відповідали приблизно у тому руслі, як трактує поему «Мойсей» шкільний підручник, або взагалі не могли дати правильних відповідей. У контрольних класах ми спостерігали досить вправну інтерпретацію тексту поеми учнями з середнім рівнем знань, умінь і навичок і креативну, глибоку, з багатьма ознаками літературознавчої компетентності – учнів з високим рівнем знань, умінь та навичок. Дозволимо для зіставлення і порівняння коротко

зацитувати найкращі відповіді учнів контрольних та експериментальних класів:

Марина В., учениця контрольного класу: «Образ ліричного героя у поемі “Мойсей” проявляється тоді, коли Іван Франко веде мову від свого імені. Я думаю, що коли звучить пряма мова, то треба розуміти, що це проявляє себе ліричний герой».

Василина Б., учениця експериментального класу: «У пролозі легко встановити присутність ліричного героя. Він автопсихологічний, бо відповідні думки сповідував і сам Іван Франко, й патріотично налаштовані і свідомі його сучасники. Мойсей є головним ліричним персонажем поеми. Проте коли біблійний пророк у прямій мові висловлює власні роздуми і турботу про свій народ, то на основі сказаного цілком упевнено можна твердити, що ці строфи – не тільки умовиводи Мойсея як літературного персонажа, а й самого автора».

Данило Р., учень контрольного класу: «Пролог і власне поема “Мойсей” написані різними віршовими розмірами: пролог ямбом, а сама поема – хореєм. У пролозі Іван Франко використовує рими більш досконалі, ніж у поемі, де вони часто є дієслівними або широковживаними, тобто аж ніяк не новаторськими».

Михайло З., учень експериментального класу: «Я вважаю особливо важливим те, що пролог до «Мойсея» написано п’ятистопним ямбом, а строфами у пролозі є терцини, які створюють урочистість і допомагають сприймати не кожну строфу окремо, а в нерозривній сув’язі, бо римування в терцинах охоплює не одну строфу, а й щонайменше дві суміжні з нею (*аба бвб вгв*). Тіло поеми написане катренами, тобто чотирирядковими строфами з перехресним римуванням, причому перший і третій рядки переважно взагалі не римуються».

Марина В., учениця контрольного класу: «Івана Франка цікавила Біблія. Його сучасники-лірики використовували окремі її сюжети у власних творах. До того ж багато колізій, поданих у Святому Письмі, актуальні для

всіх етапів розвитку людства. З цієї причини важливо було довести сучасникам, що українці мають багатьох Авіронів і Датанів, які постійно вносять розбрат і гальмують прогресивні процеси, але нація повинна виховати також і Мойсея, свого духовного провідника. Саме таке завдання ставив Іван Франко перед своїм народом».

Михайло З., учень експериментального класу: «Іванові Франкові не було жодної потреби переповідати розділ із Біблії “Вихід”, бо в його часи Святе Письмо не було забороненим, відповідні біблійні тексти міг прочитати кожен. Набагато важливішим виявилося провести паралелі між біблійними віховими подіями й Україною початку ХХ ст. Сам поет відчував, що для власного народу зробив дуже багато, але, як біблійний пророк і поводир, що сорок років водив обраний Богом народ пустелею, далеко не завжди за свої надривні труди отримував подяку й повагу. Іншими словами, образ Мойсея на схилі років життя, його тяжка місія були дуже близькими Іванові Франкові. Закономірно, що й поема виявилася геніальним дітищем автора».

Методом короткої лекції ми подавали найважливіші відомості, не дублюючи шкільний підручник. Як відомо, поема «Мойсей», написана І. Франком у 1905 році, стала результатом творчих пошуків видатного українського поета і важливим творчим досягненням усієї світової літератури. Іван Якович написав свій геніальний твір, будучи вже у зрілому віці і маючи величезний досвід специфіки творчої праці взагалі, тому для багатьох читачів-реципієнтів асоціювався з біблійним Мойсеєм. Поет усвідомлював, що уже став духовним провідником свого народу і мав право сказати йому, як і біблійний Мойсей, все, що було на серці. Схожість автопсихологічного ліричного героя зі старозавітним пророком виявлялася найперше у тому, що обидва вожді вели свій народ з тяжкого сьогодення у невідоме майбутнє й обидва зіткнулися з однією проблемою справжнього провідника – неминучістю великих випробувань на шляху до виконання історичної місії рідним народом: «Він бачить свій народ як можливе знаряддя Бога, якому суджено довершити великих діл, і одночасно він мусить

змагатися зі своїми земляками, надто поневоленими земними справами і ще не дорослими до того, щоб стати тим духовним інструментом. Тут починається велич трагедії» [90, с. 81]. З біографії поета старшокласникам відомо, що І. Франко цікавився Біблією ще з раннього дитинства. У зрілому віці він звернувся до Святого Письма як до об'єкту наукового дослідження, бо вважав, що «Біблію можна теж вважати збіркою міфів, легенд і психологічних мотивів, які існують у самій Біблії в такий чи інший спосіб, зате сьогодні можуть бути опрацьовані зовсім інакше, відповідно до поглядів на світ і людську природу» [98, с. 264]. Важливим для розуміння старшокласниками творчої майстерні Івана Франка є також той промовистий факт із біографії поета, що в 1904 році український поет відвідав Італію і ознайомився із найгеніальнішими творами мистецтва. Найбільше враження на І. Франка справила скульптура біблійного пророка Мойсея роботи Мікеланджело. Літературознавці вважають, що споглядання саме цього шедевра епохи Відродження й стало поштовхом до написання поеми «Мойсей».

Десятикласникам із експериментальних класів ми подавали ще й додаткову інформацію про те, що поему «Мойсей» Івана Франка можна вважати прикладом творчого суперництва із західноукраїнським поетом Корнилом Устиновичем, котрий також створив однойменну поему. Ще одним джерелом появи, без перебільшення – геніального Франкового твору, крім біблійних у їхньому канонічному та апокрифічному виявах, виявилися трактати єврейських мислителів XIX століття, художні твори, а також захоплення І. Франка іудаїстикою. Вивчаючи мову Старого Заповіту, поет справедливо зауважкував, що «П'ятикнижжя було написане не Мойсеєм за 1000 років до народження Христа, а єврейськими книжниками після повернення з вавилонського полону» [98, с. 16]. Мойсей на сторінках Святого Письма – поводир, який народився задовго до Христа в сім'ї Авраама. Освіту і виховання він отримав у палаці фараона. У сорокарічному віці, рятуючи іудея, вбив єгиптянина і з цієї причини змушений був утекти з

Єгипту. Голос Господа Мойсей почув з палаючого тернового куща на горі Хорив. Єгова наказав Мойсеєві вивести ізраїльтян з єгипетського полону. Для цього величезна кількість люду – шістсот тисяч осіб – мали подолати Аравійську пустелю й дістатися Землі Обітованої, тобто території пообіцяної, гарантованої іудеям для розбудови їхньої держави самим Богом. Палкими молитвами у пустелі Мойсей багато разів рятував людей від найтяжчих випробувань: спраги, голоду і нападників, а поблизу гори Синай іудеї вперше з уст пророка почули десять Заповідей Божих і побачили кам'яні скрижалі, на яких ці заповіді були викарбувані. Важливо, що всі біблійні розповіді подають Мойсея як людину непересічну, але водночас акцентують увагу на гріхах ним очолених іудеїв, недалекоглядних земляках пророка, які, незважаючи на щохвилинну Божу опіку в пустелі, образили Бога, поклонившись ідолу – золотому тільцю. Під час уважного прочитання Біблії можна не тільки довідатися, що Мойсей чотири рази піднімався на Синай на розмову з Єговою, а й зрозуміти, що Бог консультував пророка в найтяжчих ситуаціях.

На жаль, стосунки з йому довіреними людьми в біблійного пророка невмолимо погіршувалися. Народ не бажав воювати за землю, вже задовго перед іудеями заселену іншими племенами. Одновірці Мойсея протестували проти нього ж з намови Датана і Аарона, зневірившись у можливості досягнення мети. Ущербність земних проводирів Біблія трактує згідно міфу, за яким кара неминуча не лише для грішника, а й для праведника, якщо він сумнівається в йому даному Богом слові. З цієї причини навіть Мойсей виявився недостойним увійти в Землю Обітовану. Біблійний патріарх (Мойсею було сто двадцять літ, коли він, помираючи на горі Нево, тільки здалеку побачив омріяну мету свого життя) лише з ласки Господа отримує право побачити Землю Обітовану як існуючу, реально зриму й досяжну.

У поемі Іваном Франком зумисно випущено багато фактів із життя Мойсея, зокрема розповідь про його появу на світ і ризик для життя як первонародженого з осіб чоловічої статі в батьківській сім'ї, котрий за

вказівкою правителя підлягав негайному фізичному знищенню, багате й безпечне життя у гонителя іудеїв – фараона. На кожному крутому повороті життя Мойсея виразно присутнє щасливе втручання Господа, диво, винятковий випадок, містика, без яких Мойсей не мав жодного шансу вціліти, а тим більше – отримати привілейоване становище. Івана Яковича у біографії біблійного пророка цікавили тільки події після єгипетського полону, власне, завершення сорокарічних блукань пустелею, коли народ Ізраїлю, очолений Мойсеєм, наблизився до кордонів Палестини.

Учитель наголошує, що подану у трьох великих за обсягом частинах Біблії розповідь І. Франком у поемі «Мойсей» гранично ущільнено. Автор відібрав для свого художнього твору лише ті епізоди, які без особливих зусиль можна спроектувати на історію українського народу. Мабуть, таким чином Іван Якович інтуїтивно сподівався найефективніше задіяти колективне національне підсвідоме: «Франкове сюжетне зміщення подій, місця і часу є виправданим із позиції авторського задуму: подати не стільки історію “народу гебрейського”, скільки спроектувати на його долю історію народу українського» [139, с. 13]. І. Франко свідомо не ввів у свій твір другорядні біблійні образи, навіть вдався до власного художнього домислу. Історію життя багатьох поколінь народу Ізраїлевого поет зображує контурно. Він виводить Мойсея наприкінці його земного віку. За метафізичною парадигмою, поет подає міфічного Старця – образ-персонаж, який уособлює мудрість віків, розважливість, уміння чути голос Бога й виконувати вказівки Єгови безстрашно й мужньо.

Зіставляючи тексти Біблії та поеми «Мойсей», найбільш здатні до дослідницької роботи старшокласники переконалися, що І. Франко постійно вдавався до частих психологічних та ліричних відступів, неодноразово заглиблювався у внутрішній світ центрального героя твору, чого нема у Біблії. Так, наприклад, у поемі підкреслено, настільки велику роль у житті іудейського народу відіграли стихійні підбурювачі Датан і Авірон. Саме вони сіяли зневіру, причому навіть у Мойсеєвім серці. У біблійному тексті бунт

Датана і Авірона зображено стосовно хронологічної послідовності значно швидше, ніж у поемі «Мойсей», власне, задовго до завершення сорокарічних поневірянь іудейського народу. Карою Господньою у Святому Письмі стає те, що Датана й Авірона живцем поглинає земля. У поемі «Мойсей» ці самозванці верховодять іудеями напередодні прибуття в обіцяну Єговою землю. Розвінчаних, одного із сіячів смути народ каменує, а іншого вішає. Згідно іудейської моралі, – це найганебніша смерть, якій лише міг піддати соціум злочинця. Отже, у І. Франка Бог уже не втручається в справи етносу, а дозволяє громаді вирішувати животрепетні проблеми власними силами. Проте це зовсім не властиве для Старого Завіту, тому що Господь починає діяти через людей, тобто опосередковано, лише в Завіті Новому. Інша річ, що український народ часу І. Франка вже теж міг вважатися новозавітним, тому, на думку автора, не мав права уповати лише на Бога, а був зобов'язаний приступати до земних справ сам, суворо дотримуючись моралі й юрисдикції.

І в Біблії, й у творі І. Франка наголошується на великій силі слова Мойсея. У Святому письмі знаходимо підтвердження того, що Бог перебуватиме в устах Мойсея і тільки таким чином пророк зможе переконати свій народ. У поемі І. Франка основною колізією стає те, що сила слова Мойсея, яка колись потужно підтримувало народ, поступово згасає. Юрба вже не вірить своєму пророкові. Виснажені пустелею, роками звиклі до нестатків люди в потребах хліба насущного забули про хліб духовний, перед вимогами тілесних бажань поступилися прагненням душі й духа, тобто поступово перетворилися на «кочовисько ледаче» [326, с. 527], а десятиліттями недосяжна Земля Обітована почала сприйматися як міраж.

Учні контрольних класів аналізували сюжет поеми без порівняння з Біблією і намагань відшукати асоціативні зв'язки з часами І. Франка та нинішніми днями. Десятикласники експериментальних класів інтерпретували місію біблійного пророка як призначення видатної людини, світоча нації. У біблійному тексті Мойсей мав помічників – рідного брата, його сина Єлизара, а також талановитого полководця, який вийшов із середовища звичайних

пастухів. Проте у поемі «Мойсей» І. Франко акцентує увагу читачів на психологічних поворотах власного сюжету, вважаючи його тільки вибудуваним на біблійній інформації, але аж ніяк не скопійованим зі Святого Письма. Для увиразнення міфічного явища метафізичних втручань у долю людини український митець вводить у свій твір голос Азазеля. Божий обранець Мойсей поступово піддається активному впливові демона. Як і в підопічних пророка, його віра теж слабшає, а сумніви підточують душу. Розмова із Азазелем доводить Мойсея до тяжкого душевного упадку: він визнає, що прагнення ввійти в нібито неіснуючу Землю Обітовану може бути продуктом його вигадки, мрії-спокуси. Але навіть частково погоджуючись із Азазелем, Мойсей переживає тяжку внутрішню боротьбу. На основі тексту поеми учні експериментальних класів відзначали, що трагізм долі Мойсея не у слабодухості. Коли йдеться про долю цілого народу, навіть найсильніша віра найталановитішого ватажка може піддаватись сумнівам. Мойсей І. Франка не заперечує Божого наміру, зате картає себе за слабкість духу: «У біблійному оповіданні майбутнє Палестини Мойсеєві показує сам Бог. У поемі цю функцію письменник перекладає на Азазеля з конкретним наміром визначити якнайсильніше контраст між пророцькими обіцянками й тим, що дійсно ждало гебреїв у Палестині» [144, с. 15]. Сорок років Мойсей неухильно виконував волю Божу. Разом із йому дорученим Господом племенем пророк переживав екстремальні моменти в долі свого етносу: нестачу їжі, важкі умови життя під час нестерпної спеки в пустелі, – та досі ніколи не сумнівався в Божій волі. Це давало Мойсеєві змогу переконувати власний народ у правильності обраного шляху, тому майже півстоліття люди йому вірили. Варто зазначити, що у Франковій поемі Мойсей керується не стільки вказівками Єгови, скільки власною великою любов'ю до свого народу, віддавши служінню йому «все, що мав у житті» [326, с. 528]. Міфічна «точка неповернення» для пророка настає тоді, коли з відчаю він зважується домагатися в Єгови правди, береться гострими докорами заставляти Бога негайно виконувати свою обіцянку. Як бачимо, сили нерівні: земна смертна

людина – і всемогутний вічний Бог. Закономірно, що за нечуване нахабство у суперечці дорівнятися Єгові Мойсея чекає смерть. Проте загибель пророка – це остаточна плата за право іудеїв ввійти в Землю Обітовану, добровільна жертва, що не заперечувалася Старим Заповітом. Увівши у твір картину Божого гніву, Іван Франко послуговувався художніми домислами. Небесна кара в поемі характеризується страшними природними явищами: гуркотінням грому, руйнуванням гірських масивів, завиванням й ураганними поривами вітрів, чорними хмарами й сліпучими блискавками. Але смерть поводиря стає духовним пробудженням народу: Єгошуа, всього лише, за образним метафоричним визначенням автора поеми «князь конюхів» [326, с. 178], тобто виходець із простолюддя, діяльно продовжує справу пророка, не сумніваючись у меті сорокарічного походу ні на йоту, і таки допроваджує іудеїв до Палестини.

На завершення роботи над текстом поеми «Мойсей» учителі підводили учнів до об’єктивного висновку про те, що Святе Письмо в житті Івана Франка, незважаючи на певні світоглядні та естетичні погляди митця, протягом усього життя було джерелом його творчого натхнення. Обравши головним літературним героєм образ біблійного пророка Мойсея, автор уявно ототожнив себе з ним. Це було зроблено без особливих перебільшень, адже, як і Мойсей, провідний український поет був духовним поводирем рідного народу. Він добре розумів, що пересічна, проста людина спроможна бачити тільки те, що впритул перед нею, і не може охоплювати внутрішнім зором до часу приховані від народу наміри Божі. Мойсей, як ліричний персонаж й водночас образ-ідея, наділений І. Франком особливою, власне, дуже відповідальною любов’ю. Його, як і самого поета І. Франка, безжально пекло, що рідний народ перетворився у паралітика на роздоріжжі. Біблійні мотиви у творі тісно переплетені з елементами авторського домислу, зокрема, з містичними подіями. Саме вони надають сюжетові поеми таємничості й змістової довершеності. Завдяки їм поема сприймається як високохудожній твір не тільки української, а й усієї світової літератури.

Ліричні та ліро-епічні твори, які пропонує чинна шкільна програма, вивчаються значно частіше, ніж драматичні твори у віршах. Тим часом і в цих художніх текстах лірична складова домінує над сюжетом і над сценічним дійством. Власне, з цієї причини драматичні поеми краще надаються для прочитання, ніж для постановки на сцені, коли найбільш активними стають зорове і слухове сприймання, а не відчування твору душею, інтерпретація реципієнтами твору з допомогою власної підсвідомості, що найбільш ефективно проявляє себе якраз у процесі прочитання, осмислення й трактування, а не споглядання й прослуховування. В експериментальних класах ми успішно провели урок «Лірична складова драматичних поем Лесі Українки «Одержима», «Бояриня», «Лісова пісня» як спосіб розкриття душевних поривів, переживань та емоцій». Цей експериментальний урок, що стосується проміжного жанру між драмою і лірикою, ми подаємо в розділі «Додатки» (Додаток Д).

Як уже було нами сказано раніше, творча спадщина Б.-І. Антонича виявляється чи не найважчою для інтерпретації старшокласниками. Закономірно, що в системі нами проведених експериментальних уроків один був присвячений саме творчості лемківського поета. В одинадцятому класі (рівня стандарту й академічного рівня) чинна програма з української літератури пропонує для текстуального вивчення поетичні шедеври Б.-І. Антонича «Автопортрет», «Вишні», «Зелена Євангелія», «Дорога», «Різдво», а для одинадцятикласників, які навчаються за програмою профілю української літератури, програму доповнено філософською мініатюрою Богдана-Ігоря Антонича «Пісня про незнищенність матерії». Усі ці твори лемківського поета відзначаються високим рівнем метафоричності, тому інтерпретація старшокласниками ключових художніх засобів, у тому числі символів та мислеформ, як складова частина ідейно-художнього аналізу поезій, дуже важлива.

З огляду на те, що поезії «Автопортрет», «Зелена Євангелія» і «Різдво» містять дуже близькі смислово-змістові ракурси бачення поетом світу, ми

сформулювали тему уроку таким чином: «Богдан-Ігор Антонич – ворожбит поетичної думки: “Цвісти, горіти й проминати, / лишати все, йдучи в незнане!”», – а в процесі інтерпретаційної роботи учнів над художніми текстами рекомендованих програмою віршів запропонували одинадцятикласникам такий блок запитань:

– У багатьох поезіях Б.-І. Антонич подає свого ліричного героя як язичника, що обожнює природу. Як саме про це сказано у поезії «Автопортрет»?
– Чому поетика назви вірша «Зелена Євангелія» завідомо увиразнює відповідний образ ліричного героя? Який важливий заклик потужно звучить у цьому вірші? Чи можна його вважати поетичним кредо самого автора?
– Назвіть елементи язичеських вірувань, які ви помітили в поезії «Різдво». Для чого Б.-І. Антонич гранично наближає найважливішу біблійну подію – народження Христа – до території лемківщини? Як можна проінтерпретувати рядки цього вірша:

Народився Бог на санях
в лемківськім містечку Дуклі.
Прийшли лемки у крисанях
і принесли місяць круглий.
Ніч у сніговій завії
крутиться довкола стріх.
У долоні, у Марії
місяць – золотий горіх? [4, с. 138]

– Як ви вважаєте: присутність «темних місць» Антоничевих віршів – це серйозний недолік, незначна хиба чи благодатний простір для інтерпретацій ліричного тексту читачами-реципієнтами? Чому?

Вірш Б.-І. Антонича «Пісня про незнищенність матерії» хоча й дуже складний для розуміння, але водночас і надзвичайно надається для інтерпретацій учнями профільних експериментальних класів прихованих

смислів сказаного геніальним ліриком. Навідними запитаннями вчителі тільки скеровували роботу в потрібному руслі:

– Як ви розумієте назву цієї поезії Б.-І.Антонича? Чому філософське питання про те, що матерія вічна й незнищенна, поет вирішив розкрити засобами лірики?
– Які алюзії на основі творів зарубіжної літератури викликають у вас рядки про мудрого лиса, з яким порівнює себе ліричний герой поезії «Пісня про незнищенність матерії»?
– Проінтерпретуйте образи білого каменя й білого сонця, яким у вірші Б.- І. Антонича відведено особливе місце.
– Який причинно-наслідковий зв'язок прослідковується між рядками «І тіло стане вуглем, з пісні буде попіл» та «і вугіль наших тіл цвістиме чорним квіттям» [4 , с. 177]?

У контрольних класах інтерпретувати приховані смисли поезії учням не вдалося, тому довелося перейти до колективного ідейно-художнього аналізу вірша загалом, і тільки після цієї роботи кілька учнів зважилися на інтерпретацію «зеленої лави» як повноводдя весняної природи, «рослинних рік» як символічного образу флори загалом, а «чорного квіття» вугільних копалин, як того, що через тисячоліття залишаються від рослинного світу давніх епох поклади деревного вугілля. Звичайно, така інтерпретація убога, тим більше, якщо зважити на густу метафоричність поезії Б.-І. Антонича і вже зроблений типовий колективний ідейно-художній аналіз вірша, під час якого старшокласники аналізували роль багатьох художніх засобів.

Одинадцятикласникам експериментальних класів було запропоновано блок таких важливих для процесу інтерпретації запитань:

– Що означає фраза «матерія незнищенна» у філософії? Як цю аксіому ілюструє своєю поезією Богдан-Ігор Антонич?
– З якою метою у цьому творі виведено персоніфіковані стихії природи? Які саме?

– Порівняйте образ «мудрого лиса» з подібним образом у світовій літературі (насамперед у творчості Антуана де Сент-Екзюпері).
– Що ви можете сказати про образ-символ «білого каменя»? У назві якої поетичної книги сучасного українського лірика цей образ присутній? Розкрийте образ зеленої повені.
– Чи доводилося вам бачити фільм «Біле сонце пустелі» (1970 р.) режисера Володимира Мотиля, традиція переглядати який перед кожним польотом склалася з-поміж українських і російських космонавтів, як запорука уникнення небезпеки в космосі й щасливого повернення на Землю? Якщо ні, обов'язково перегляньте фільм з допомогою системи інтернетмережі. Якщо так, поділіться враженнями від цієї кінокартини. Чому сонце на безхмарному небі у цій кінокартині справді біле? Від чого залежить саме такий його колір?

Наведемо відповіді учнів на це запитання.

Святомира К.: «Ліричний герой вірша не уявляє себе відірваним від природи. Не важко здогадатися, що це митець, адже тільки творча людина з яскравою уявою може уявляти себе закутаною у вітер, обмотаною піснями й накритою небом. Водночас йдеться про інтелектуала, про що свідчить порівняння ліричного героя з мудрим лисом і його естетичне задоволенням від спостереження за людьми, філософське споглядання прекрасного. Образ мудрого лиса в нас асоціюється з персонажем твору Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц», але в Б.-І. Антонича лис – це своєрідна персоніфікація мудрої природи. Символічним місцем творення світу, як ми довідалися на уроках української літератури ще у 5-му класі під час вивчення народних міфів, вважається білий камінь. Також так назвав свою першу збірку поезій Іван Малкович. Ліричний герой, який холоне й твердне, аж поки не переходить у білий камінь, у поезії «Пісня про незнищенність матерії» – це метафоричний показ переходу живої матерії в неживу, повернення плоті в тлінь. Проте людський дух, душа, іншими словами – те,

що незнищенне, відроджується в буянні й торжестві зеленої природи, вінцем якої знову стає розумне створіння».

Юрій У.: «Образ білого сонця у другій строфі вірша “Пісня про незнищенність матерії” співзвучне нашому небесному світилові у фільмі “Біле сонце пустелі”. Білим, як відомо, найближча до нас зірка видається у найбільшу спеку. У вірші “Пісня про незнищенність матерії” біле сонце стає образом смерті, нищення всього живого. Саме через нього “тіло стане вуглем, з пісні буде попіл”. Останні слова містять промовистий натяк: згідно античним міфами, із попелу вилітає птиця Фенікс, отже, круговорот матерії продовжується».

Світлана Н.: «Ця поезія Б.-І. Антонича належить до філософської лірики. Художній час у творі спресований, тому досить доречним є порівняння “прокотяться, як лява, тисячні століття”. Незважаючи на те, що й сам автор, і ліричний герой поезії визнає смертність окремої людини, підтекст твору засвідчує, що коли матерія незнищенна, то вічне й людство, його дух, синівська спорідненість з Богом».

Проте, як бачимо, повної розкутості уяви старшокласників під час усної інтерпретації вірша Б.-І. Антонича «Пісня про незнищенність матерії» досягти не вдалося. Щоб її забезпечити, ми запропонували одинадцятикласникам домашнє завдання, яке полягало в письмовій інтерпретації поезії Б.-І. Антонича «Пісня про незнищенність матерії». Письмові роботи, як відомо, дають можливість учням відредаговувати й систематизувати свої думки, під час виконання завдання скористатися додатковими джерелами, викласти на папері свої власні погляди стосовно прихованих смислів поетичних творів. Наводимо уривки письмових робіт учнів експериментальних класів:

Катерина Р.: «Вірш Б.-І. Антонича близький до поетичного шедевру французького класика Шарля Бодлера “Краса”, в якому теж йдеться про незнищенність матерії. У філософії цю думку висловив ще античний філософ Аристотель, який першим прийшов до висновку, що матерія вічна, здатна

переходити з одного виду в інший, але ніколи не зникає і ніким та нічим не може бути знищена. Думкою про незнищенність матерії український поет натякає і на вічність людської душі, навіть на її реінкарнації: поет у наступному житті перетворюється в лиса, а тоді й на пласт вугілля в шахті, що його шахтарі лупають ломом-джиґаном»;

Руслана С.: «Як і в народних казках, вітер у Б.-І. Антонича має вигляд молодого й дужого чоловіка. Можна сказати, що це одна з майбутніх реінкарнацій ліричного героя. На користь того, що йдеться про талановиту й романтичну за світосприйманням істоту, говорять такі оригінальні метафори, як “вкритий небом і обмотаний піснями”, а також тяжіння вітру до перебування на тлі “дикої” природи, яка взагалі була характерною для романтизму, як літературної течії в першій половині XIX ст.»;

Маркіян П.: «Мудрий лис є, як усім відомо, персонажем твору французького письменника, пілота й філософа Антуана де Сент-Екзюпері. Через цей образ дуже влучно передано мудрість “братів наших менших”, наголошено на тому, що людина не є вінцем природи, а тільки однією з багатьох живих істот, тому не має права зневажати, безцільно нищити й знущатися зі звірів, тварин чи птахів»;

Олександра Ш.: «На мою думку, багатозначним символом виявляється образ “білого сонця”. У вірші “біле сонце” – не що інше, як момент смерті людини, її переходу на вищий або нижчий ступінь життя. “Біле сонце” в Б.-І.Антонича не просто пече, а чавить, вганяє мертве тіло людини чи звіра, засохлі рослини чи навіть цілі міста в землю. Витворюючи досить моторошну містичну картину з елементами фентезі, Б.-І.Антонич пише: “І тіло стане вуглем, з пісні буде попіл. / Прокотяться, як лява, тисячні століття, / Де ми жили, ростимуть без наймення пальми / І вугіль з наших тіл цвістиме чорним квіттям”. Цікаво, що лише духовні надбання (в поезії це насамперед пісня) стають попелом, бо, за легендою, сама себе спалює і вилітає з попелу живою тільки птиця Фенікс, тобто – у переносному значенні – відроджується людський дух, мистецтво, ніколи не перестає проявлятися

людський геній. Досить незвичним є образ чорного квіття. Це колір потойбіччя, пересторога людям не чинити зло, щоб замість висхідного не отримати низхідний шлях реінкарнації».

У процесі письмової інтерпретації одинадцятикласниками з'являється можливість висловити думки про власні враження від твору, виявити своє індивідуальне тлумачення «темних місць» й – на перспективу – шляхом поєднання ідейно-художнього аналізу твору з інтерпретаційними розуміннями забезпечити оптимальне розкриття образності твору.

Приступаючи до роботи над текстом роману Ліни Костенко «Маруся Чурай» в одинадцятих експериментальних та контрольних класах, ми намагалися не тільки розглянути особливості його композиції, розкрити зміст цього геніального твору, всебічно проаналізувати його проблематику, дати оцінку вчинкам персонажів, а й гранично допомогти старшокласникам отримати естетичне задоволення від прочитаного, взяти образ Марусі за зразок не тільки української дівчини, а й піснетворки, яка подана Ліною Костенко як висхідний вісник свого народу, його совість і душа. Проте належно опрацювали художній текст насамперед учні експериментальних класів, оскільки вже володіли уміннями розшифровувати приховані смисли сказаного авторкою й знаходити художню істину, робити власні відкриття, не залишати поза увагою ліричну складову історичного роману у віршах, для якого характерна єдність ліричного, епічного й драматичного. Ми нагадали старшокласникам, що вже перший розділ цього твору має ознаки драматичного дійства, адже відбувається суд над Марусею. Багатоголосся соціуму, який неоднозначно ставиться і до смерті Гриця Бобренка, і до Марусиного й Грицевого, на думку пересічних людей, неземного кохання, і до дуже дивного мовчання обвинуваченої, яка не виправдовується, а мовчки бере провину на себе тільки з тієї причини, що й сама, як має всі підстави здогадуватися читач-реципієнт, хоче якнайшвидше померти, найкраще передає різні погляди людей тих часів на найважливіші проблеми часу.

Спонукаючи учнів приділяти особливу увагу ліричному складнику в романі, ми виокремили такі вектори інтерпретації: природа і людина; козак на війні і в коханні; морально-етичні ідеали батьків Марусі й Гриця; історична сюжетна лінія роману крізь призму війни в державі та ворожих зазіхань на незалежність України; афоризми роману як життєва мудрість епохи і морально-духовні орієнтири для сучасної молодої людини. Проте самі вектори ще не гарантували успіху в особистісному тлумаченні твору одинадцятикласниками. У контрольних класах, попри всі намагання вчителів, учні постійно випускали з уваги ліричний компонент твору, інтерпретували вчинки героїв за схемами «зробив добре – зробив погано», «так не можна – так варто чинити», «подобається – не подобається». В експериментальних класах старшокласниками в процесі аналізу та особистісної інтерпретації ситуацій, образів, подій було зроблено ряд відкриттів, які досі залишалися поза увагою навіть професійних літературознавців.

Наприклад, аналізуючи роль пейзажів у історичному романі Ліни Костенко у віршах «Маруся Чурай», одинадцятикласники часто використовували теоретичний матеріал із запропонованого нами «Шкільного літературознавчого словника» і вели мову про різновиди пейзажів та різні можливості впливу природи на ліричних персонажів. Учні прийшли до виваженої думки, що читацьке ставлення до природи – це такі відчуття і розуміння, які ґрунтуються не тільки на емоціях, а й на знанні, адже проблема розуміння ролі пейзажів у художньому творі не зводиться лише до замилування красивими краєвидами. Інтерес до природи є визначальною рисою української ментальності, тому в романі «Маруся Чурай» Ліни Костенко природа потужно впливає на читачів, а душевні стани ліричних персонажів постійно зіставляються з природними явищами чи подаються з допомогою такого художнього засобу, як паралелізм.

На початку уроку в експериментальних класах з допомогою фронтального опитування та розв’язання проблемних запитань було з’ясовано, чи належно зрозуміли учні роль пейзажів:

– Пригадайте, на тлі якої природи бачив Марусю й Грицька Фесько, й чи випадково про це згадав, виступаючи свідком на суді над Чураївною? Яке враження справили на вас рядки: «І що воно, гадаю, за проява – / дві тіні, млин і місяць на воді. / Мені-то що? На це нема заказу, / стояння – діло добре загалом. / А я таки чогось подумав зразу – / аж де зійшлись, чого б то за селом?» [146, с. 6]? Доведіть, що побачення закоханих були романтичними, але водночас мало не потаємними. Чийого підглядання мала причину остерігатися закохана пара?
– Прочитайте уважно сцену підглядання старої Бобренчихи за побаченням Марусі й Гриця (уривок від слів «…Було це, люди, на Петра Капусника…» до «… то я собі й засіла під кущем»). Що ви можете сказати про опис природи в цьому епізоді? Як сприймає красу весняної ночі Бобренчиха? Чому її вчинок ганебний і вартий осуду?
– Проаналізуйте тихий вечір напередодні походу на війну Полтавського полку, який читачі сприймають крізь призму відчуттів і переживань ув’язненої Марусі, що попри страшне горе все-таки звертає увагу на найтонші нюанси природи: «Багряне сонце, дужка золотава / стоїть над чорним каптуром гори. / На п’ять воріт зачинена Полтава / ховає очі в тихі явори. // Спадає вечір сторожко, помалу, / ворушить зорі в темряві криниць. / Сторожа ходить по міському валу, / і сови сплять в западинах бійниць» [4, с. 25]. Чому Ліна Костенко акцентує увагу читачів на тому, що рідне Марусине місто «ховає очі в тихі явори»? Як ви розумієте зміст цієї метафори? З якою метою у цьому місці роману Полтава олюднена, персоніфікована? За що саме їй, вірніше, безпосередньо причетним

до неправедного суду над Чураївною можновладцям, має бути настільки соромно, що ті не наважуються дивитися порядним людям в очі? Чи є в цьому епізоді пейзаж урбаністичним, чи сільським? Доведіть свою думку використаними в романі художніми засобами.

– Чому в розділі «Сповідь» ув'язненій Марусі згадалася давно минула купальська ніч? Знайдіть відповідний уривок, прочитайте вголос і прокоментуйте. Які картини у вашій уяві породили відповідні рядки роману?
– Якою у спогадах Марусі постає природа Галерникової балки? Чому це був райський закуток?
– Уважно прочитайте уривок із розділу «Сповідь» від слів «Кажуть, море – синє і зелене…» до «Кажуть, десь далеко, за лиманом, / море є – одним лицем вода». З якої причини спробу власного самогубства Маруся згадує в ліричному ключі посмертного поєднання з природою?
– Прокоментуйте Марусині спогади про місце батьківського дому в Полтаві (розділ «Сповідь», уривок від слів «Згадала все, кожнісіньку дрібничку…» до «Отож собі все гарне пригадала. Людиною ще трохи побула»).
– Прочитайте вголос опис світанку на початку розділу «Страта». Чому Маруся настільки боляче сприймає красу природи?
– У розділі «Проща» знайдіть вкраплення пейзажів. Суголосні чи контрастні змальовані Ліною Костенко картини природи до найважливіших висновків Марусі та її супутника – мандрівного дяка? Чому ви так вважаєте?
– Якою постає взята в облогу зимова Полтава в розділі «Дідова балка»? Чому з такою любов'ю сприймає рідне місто Іван Іскра навіть у психологічно найтяжчий момент власного життя?
– Порівняйте Полтаву очима Івана Іскри в розділі «Дідова балка» з Полтавою очима Марусі в розділі «Облога Полтави». Чому ці

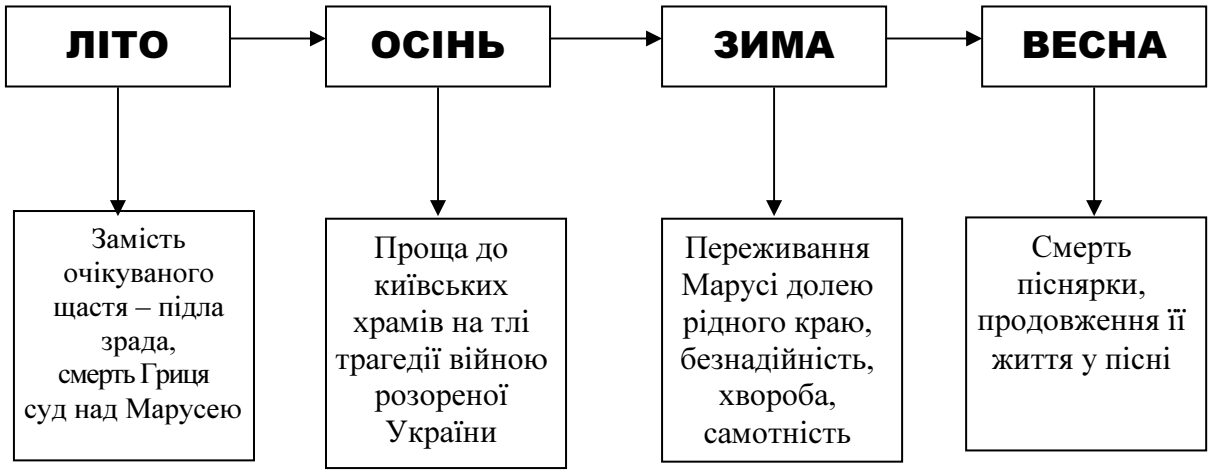
ліричні персонажі суголосно сприймають природу своєї батьківщини, а рідне місто в їхній уяві асоціюється з усією прекрасною і нескореною Україною?

В експериментальних класах було зосереджено особливу увагу старшокласників на описі полкового міста Полтави, яке у творі також виступає своєрідним ліричним персонажем. У спогадах Чураївни знайомі з дитинства місця дуже рельєфні: «Чогось так сумно, так протягно й лунко. / Стоять залиті місяцем двори. / Стара Полтава, як стара чаклунка, / Іде із клунком темної гори» [172, с. 60]. Ми пропонували учням уявити описану Ліною Костенко пейзажну картину й проінтерпретувати її, беручи до уваги роль використаних у творі художніх засобів. Якщо ідейно-художній аналіз вимагає від старшокласників об'єктивності, то інтерпретація бере до уваги насамперед суб'єктивні відчуття і спостереження реципієнтів. Заохочуючи старшокласників з експериментальних класів до особистісного тлумачення краси й впливу на персонажів ліро-епічного твору змальованих Ліною Костенко пейзажів, вчителі-практики не зупинятися тільки на контролі виписування учнями з тексту художніх тропів та детальному їх аналізі, адже «чим талановитіший твір, тим менша потреба на уроках розбирати його "до гвинтика"… Добре, якби такі твори сприймалися кожним індивідуально» [192, с. 22]. Зрозуміло, що в процитованій думці А. Лісовського йдеться про перевагу інтерпретації над сухим, суто науковим аналізом.

Для підведення підсумків інтерпретації природного циклу в романі, що охоплює календарний рік, отже, творить замкнене коло, в експериментальних класах ми пропонувати старшокласникам такий схематично-хронологічний перебіг подій у романі:

Схема 3

Роль пейзажів у романі Ліни Костено «Маруся Чурай»



Одинадцятикласники зробили висновок, що загалом пейзаж в історичному романі у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай» є одним із важливих засобів творення як образу геніальної співачки, так і образу України як держави загалом.

Учні 9–11 класів уже вважають себе дорослими людьми: «Почуття дорослості виявляється і в прагненні до самостійності, бажанні обмежити якомога більше сторін свого життя від “зазіхань” батьків. Це ж стосується і взаємин з однокласниками і навчання… З’являються власні погляди, смаки, оцінки, власна лінія поведінки» [227, с. 112]. Якщо для уроків вивчення літератури рідного краю добирати поезії, здатні хвилювати душу юнака чи дівчини, то старшокласники виявляться здатними, інтерпретуючи ліричні твори, не тільки давати оцінку ліричним героям та ліричним персонажам, беручи за основу моральний аспект, а й розцінюватимуть запропоновані вчителем для їхнього ознайомлення й самостійної інтерпретації поезії як об’єкти художньої дійсності, естетично співпереживати, набуватимуть емоційно-чуттєвого життєвого досвіду.

У процесі проведення експерименту за допомогою спостережень за креативними елементами пошукової роботи учнів ми виявили, що ліричні твори мають значний потенціал і для уроків літератури рідного краю, проведення яких є досить складною справою. В експериментальних класах

нами було успішно проведено урок «Лірика поетів рідного краю: світ піднесеного й прекрасного, високих емоцій і чистих почуттів» на матеріалі пісень на слова знаного на Прикарпатті автора, лауреата Державної премії імені Т. Шевченка (1991), поета, прозаїка, есеїста, багаторічного збирача фольклору, науковця-дослідника «Слова о полку Ігоревім» Степана Григоровича Пушика. Проте зважаючи на те, що уроки рідного краю завжди стосуються виїмково «малої» батьківщини учнів певного регіону, з причини чого використати наші напрацювання зможуть лише вчителі української літератури Івано-Франківської області, відповідний урок ми детально описали в розділі «Додатки» (Додаток Е).

Успішне проведення уроків літератури рідного краю значною мірою залежить від самого словесника: «…Учитель літератури мусить мати ще вроджену емоційність, розвинену уяву й творчу фантазію. Без цих прикмет він ніколи не зможе успішно викликати зацікавлення до літературою... Щоб пояснити учням мистецький твір і спонукати їх полюбити його, треба передовсім за допомогою емоційної чутливості й фантазії глибоко сприйняти самому цей твір. Це значить, що треба спершу самому пережити даний твір, щоб потім могти викликати подібне враження в учнів» [2, с. 6]. Звичайно, в наш час є реальна можливість спонукати старшокласників підготувати цікаві реферати про автора вірша, про творчість його співавторів-композиторів, успіхи виконавців цієї пісні, але те, що учні почерпнуть із додаткових джерел або мережі Інтернет, ніколи не замінить особистісних переживань, емоційних вражень. Мислити чужим мозком – зокрема мозком критика, літературознавця, вдало підсуваючи вчителеві компілят для мотивації нібито «власної правди», старшокласникам, як і взагалі будь-кому в дискусії, вигідно й набагато легше, ніж вмикати на повну потужність власне мислення. А. Шопенгауер з цього приводу підкреслював: «Люди, які дуже наполегливо й поспішно стараються вирішити спірні питання посиланням на авторитети, насправді дуже раді, коли замість власного розуму й поглядів, яких у них нема, можна виставити чужі… Ось чому загальновідомою зброєю в їхніх

суперечках їм служать авторитети» [352, с. 163]. З цієї причини в експериментальних класах учителі не випускали з уваги, що учні тому й учні, що ще тільки *вчаться*, а це означає, що додатковою літературою, оцінками спеціалістів, літературознавців, критиків, оглядачів їм користуватися не вадить лише за тієї умови, що запозичена інформація буде використовуватися на уроці не як істина в останній інстанції, а тільки як своєрідний першопоштовх до власного, хай навіть дещо дилетантських чи й далеких від професійних студій художнього тексту, але одночасно вироблення не вторинної, запозиченої в когось оцінки, а судження власного, особистісного сприймання й засвоєння.

До того ж, навіть учнівська інтерпретація не допускає використання «сирого» компілятивного матеріалу, тобто не перепущеного через власну душу, переконання, й завжди вимагає знання тексту художнього твору, розкутості й самостійності у висновках. Якщо вчитель постійно не дозволяє учням інтерпретувати текст на їх розсуд, очікує від своїх підопічних тільки академічної оцінки творчості письменника, як це спостерігалося в контрольних класах, то такий педагог-словесник автоматично перетворює старшокласників у людей, в яких «усе – з чужих рук, все – запозичені поняття, все – скуплене кимось уже ношене барахло, все – блідо й слабо, як відбиток від відбитка», а нібито їхній аналіз лірики, що складається «із затертих банальних фраз і ходячих модних слів, подібний на маленьку державу, в якій послуговуються іноземними банкнотами, бо своїх не друкують» [341, с. 162]. Самостійне мислення учнів завжди починається з творчої емоційної роботи, з тонкого відчування смислів і змісту художнього тексту не лише розумом, а й серцем.

Важливо, що під час вивчення ліричних та ліро-епічних творів у експериментальних старших класах особлива увага вчителя та учнів зосереджувалася не тільки на образі ліричного героя чи персонажах ліричного твору, а й на позасюжетних елементах ліро-епічних текстів, що здебільшого, як це виразно простежувалося в класах контрольних, не тільки

не цікавлять старшокласників, а й узагалі залишаються незатребуваними в процесі аналізу й тлумачення лірики ні учнями, ні навіть самим учителем. На практиці виявилося, що інтерпретувати ліричні, ліро-епічні твори та драматичні поеми старшокласники належно починають лише тоді, коли їм стають доступними такі важливі поняття з теорії літератури, як різновиди ліричного героя, архетипні образи, поетика назви, мислеформа, художні тропи, а зміст ліричних та ліро-епічних текстів відповідає віковим потребам старшокласників.

3.3. Аналіз результатів експериментального навчання

Під час нашого наукового експерименту перевірялася провідна ідея дослідження. Методичне забезпечення успішного наукового експерименту включало такі важливі складники, як:

а) теоретична модель інтерпретаційних умінь старшокласників;

б) критерії інтерпретаційної компетентності та норми її оцінювання;

в) методичні рекомендації для вчителів-практиків, безпосередньо задіяних у проведенні наукового експерименту з проблеми формування умінь інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів української літератури, передбачених чинною програмою;

г) система письмових завдань для перевірки та контролю інтерпретаційних умінь старшокласників.

Для максимальної чистоти експерименту ми дотримувалися таких важливих умов:

– уроки в обраних для зіставлення й порівняння експериментальних даних контрольних та експериментальних класах завжди проводив один і той же вчитель;

– старшокласники контрольних і експериментальних класів навчалися за однією і тією ж програмою з української літератури, за одними й тими ж підручниками;
– у контрольних класах застосовувалася традиційна методика, в експериментальних – експериментальна (комплекс нами розроблених методичних порад, розробок і додаткових джерел);
– експериментальна робота проводилася з урахуванням принципів безперервності й наступності впродовж усього курсу літератури у старших класах;
– контроль за якістю навчання проводився з допомогою спостережень, зрізів й аналізу письмових робіт, що передбачали можливість отримання документально підтверджених даних.

Педагогічний експеримент, який тривав протягом 2009–2014 років, був проведений на базі середніх загальноосвітніх закладах Івано-Франківської, Львівської та Запорізької областей. Усього експериментом було охоплено 1390 учнів 9–11-х класів, з яких 697 навчалися в експериментальних класах, 693 – у контрольних. Формування інтерпретаційних умінь старшокласників у процесі творчої праці над ліричними та ліро-епічними творами мало далекоглядну перспективу. Йшлося насамперед про те, що творче проникнення старшокласників у приховані смисли віршованих текстів та учнівське тлумачення найбільш вдалих художніх засобів, особливо важливих для розуміння ліричних і ліро-епічних творів, із активним застосуванням власної уяви учнів дев’ятих – одинадцятих класів здатне привести до ланцюгової реакції, коли необхідний для такої роботи теоретичний матеріал літературознавчих словників старшокласники використовуватимуть не з примусу і не за стандартом (тобто всього лише виписування художніх засобів), а з усвідомленої потреби. Практичні навички використання творчої уяви й умінь та навичок застосування змісту понять, термінів і категорій літературознавчого плану до окремо взятого ліричного чи ліро-епічного

твору, у свою чергу, постійно підвищувало рівень ідейно-художнього аналізу цих текстів.

Закономірно, що великий за обсягом блок ліричних та ліро-епічних творів, які рекомендує чинна програма з української літератури у старших класах, теж суттєво впливав на якість ідейно-художнього аналізу, тому якщо зіставляти якісні відсоткові показники десятого й одинадцятого експериментальних класів, й проявилося певне коливання результативності. Проте наш багаторічний експеримент пройшов досить успішно, про що засвідчують дані таблиць (див. Табл. 4 – 6).

Як засвідчують статистичні дані, в експериментальних класах шляхом пропонування учням систематичних практичних вправ учителям виявилося не особливо складно найбільш старанних учнів з низьким рівнем самостійної інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів спонукати до того, щоб добитися середнього рівня самостійного тлумачення ними змісту ліричних та ліро-епічних творів. Різниця відповідного контингенту старшокласників між контрольними та експериментальними групами становила у дев’ятих класах 18%, десятих – 37,5%, одинадцятих – 9,5%. Подібне явище ми спостерігали і в процесі закріплення відповідним контингентом розуміння змісту художніх засобів, понять, категорій і літературознавчих термінів. У цьому випадку різниця між учнями контрольних та експериментальних класів у переході від низького до середнього рівня була: у дев’ятих класах – 4%, у десятих класах – 31,2%, в одинадцятих – 3%, подібно, як і при зіставленні показників рівня ідейно-художнього аналізу ліричних та ліро-епічних творів (у дев’ятих класах – 8%, у десятих класах – 5,3%, в одинадцятих – 8%).

Таблиця 4

Статистичні дані експерименту, проведеного у 9-х классах

Специфіка літературознавчих знань, умінь і навичок / **Класи, час контролю**		**Дев'яті КК 188 учнів**		**Дев'яті КК 180 учнів**		**Коефіцієнт корисної дії**	
		на поч. експерименту	на час заверш. експерименту	на поч. експерименту	на час заверш. експерименту	різниця у відсотках учнів із достатнім та високим рівнем	продуктивність експерименту
Самостійна інтерпретація ліричних та ліро-епічних творів	низький рівень	157 уч. 83%	151 уч. 80%	149 уч. 83%	105 уч. 58,3%	-	
	середній рівень	17 уч. 83%	23 уч. 83%	18 уч. 83%	54 уч. 83%	-	
	достатній рівень	14 уч. 8%	14 уч. 8%	13 уч. 7 %	15 уч. 8,3%	1,3%	Всього 4,7%
	високий рівень	-	-	-	6 уч. 3,4%	3,4%	
Належне розуміння змісту художніх засобів, понять і літературознавчих термінів	низький рівень	86 уч. 46%	84 уч. 45%	87 уч. 48%	72 уч. 40%	-	
	середній рівень	74 уч. 39%	76 уч. 40%	73 уч. 41%	78 уч. 43%	-	
	достатній рівень	21 уч. 11%	21 уч. 11%	14 уч. 8%	21 уч. 12%	1%	Всього 2%
	високий рівень	7 уч. 4%	7 уч. 4%	6 уч. 3%	9 уч. 5%	1%	
Ідейно-художній аналіз поетичного твору	низький рівень	84 уч. 46%	82 уч. 45%	82 уч. 48%	55 уч. 40%		
	середній рівень	87 уч. 39%	87 уч. 40%	83 уч. 41%	98 уч. 43%		
	середній рівень	16 уч. 11%	18 уч. 11%	14 уч. 8%	21 уч. 12%	3%	Всього 5,9%
	високий рівень	1 уч. 0,5 %	1 уч. 0,5 %	1 уч. 0,6 %	6 уч. 3,4 %	2,9%	

Таблиця 5

Статистичні дані експерименту, проведеного у 10-х классах

Специфіка літературознавчих знань, умінь і навичок / **Класи, час контролю**		**Десяті КК 211 учнів**		**Десяті КК 216 учнів**		**Коефіцієнт корисної дії**	
		на поч. експерименту	на час заверш. експерименту	на поч. експерименту	на час заверш. експерименту	різниця у відсотках учнів із достатнім та високим рівнем	продуктивність експерименту
Самостійна інтерпретація ліричних та ліро-епічних творів	низький рівень	197 уч. 83%	191 уч. 80%	196 уч. 83%	101 уч. 58,3%	-	
	середній рівень	11 уч. 83%	16 уч. 83%	12 уч. 83%	98 уч. 83%	-	
	достатній рівень	3 уч. 8%	4 уч. 8%	8 уч. 7 %	11 уч. 8,3%	3 %	Всього 6 %
	високий рівень	-	-	-	6 уч. 3 %	3 %	
Належне розуміння змісту художніх засобів, понять і літературознавчих термінів	низький рівень	187 уч. 88,5 %	177 уч. 84 %	170 уч. 78,8 %	89 уч. 41,3 %	-	
	середній рівень	16 уч. 7,5 %	18 уч. 8,5 %	20 уч. 9,2 %	88 уч. 4,07%	-	
	достатній рівень	6 уч. 3 %	10 уч. 4,5 %	18 уч. 8,3 %	25 уч. 11,5 %	7%	Всього 10,5 %
	високий рівень	2 уч. 1 %	6 уч. 3 %	8 уч. 3,7 %	14 уч. 6,5 %	3,5 %	
Ідейно-художній аналіз поетичного твору	низький рівень	81 уч. 38,5 %	76 уч. 36 %	83 уч. 38%	49 уч. 23 %		
	середній рівень	110 уч. 52 %	111 уч. 53 %	104 уч. 48 %	128 уч. 58,3 %		
	достатній рівень	18 уч. 8,5 %	21 уч. 9,5 %	26 уч. 12 %	34 уч. 1,6 %	6,5 %	Всього 7,3%
	високий рівень	2 уч. 0,5 %	3 уч. 0,5 %	3 уч. 0,6 %	5 уч. 3,4 %	0,8 %	

Таблиця 6

Статистичні дані експерименту, проведеного в 11-х классах

Специфіка літературознавчих знань, умінь і навичок / **Класи, час контролю**		**Одинадцяті КК 198 учнів**		**Одинадцяті ЕК 197 учнів**		**Коефіцієнт корисної дії**	
		на поч. експе-римен-ту	на час заверш. експе-римн-ту	на поч. експе-римен-ту	на час заверш. експе-рименту	різниця у відсотках учнів із достат-нім та високим рівнем	продуктив-ність експери-менту
Самостійна інтерпретація ліричних та ліро-епічних творів	низький рівень	96 уч. 49 %	91 уч. 46 %	78 уч. 40 %	67 уч. 34 %	-	
	середній рівень	52 уч. 26 %	51 уч. 25,5 %	1 уч. 31 %	68 уч. 35 %	-	
	достатній рівень	48 уч. 24 %	53 уч. 27 %	52 уч. 26 %	54 уч. 27 %	0	Всього 2,5 %
	високий рівень	2 уч. 1 %	3 уч. 1,5 %	6 уч. 3%	8 уч. 4 %	2,5 %	
Розуміння змісту художніх засобів, понять і літературознавчих термінів	низький рівень	85 уч. 42 %	78 уч. 39 %	73 уч. 37 %	63 уч. 32 %	-	
	середній рівень	58 уч. 30 %	63 уч. 32 %	63 уч. 32 %	69 уч. 35 %	-	
	достатній рівень	51 уч. 26 %	51 уч. 26 %	54 уч. 8,3 %	55 уч. 11,5 %	2%	Всього 4 %
	високий рівень	2 уч. 1 %	6 уч. 3 %	8 уч. 3,7 %	14 уч. 6,5 %	2 %	
Ідейно-художній аналіз поетичного твору	низький рівень	92 уч. 46 %	89 уч. 45 %	72 уч. 37%	60 уч. 30 %		
	середній рівень	54 уч. 27 %	56 уч. 28 %	65 уч. 33 %	71 уч. 36 %		
	достатній рівень	49 уч. 25 %	50 уч. 25 %	53 уч. 27 %	57 уч. 29 %	4 %	Всього 7 %
	високий рівень	3 уч. 2 %	3 уч. 2 %	7 уч. 3 %	9 уч. 5 %	3 %	

Суттєве зниження відсотків контингенту випускних класів на усіх трьох рівнях, на наш погляд, пояснюється виїмково тим, що відповідна частина учнів уже зреалізували свої потенційні можливості у двох

попередніх – дев'ятому й десятому – класах, отже, або набула навичок достатнього рівня, або так і не переступила межі рівня середнього. Також ми виявили, що набуті знання, вміння й навички старшокласниками, які перейшли з рівня низького в рівень достатній, не є стійкими. Досить кілька уроків підряд не запропонувати учням відповідних вправ з формування і закріплення практичних умінь інтерпретації ліричних або ліро-епічних творів (а таке у шкільній практиці буває досить часто, особливо, коли за програмою протягом кільканадцяти уроків вивчаються великі прозові твори), як значна частина учнів відповідного рівня знань, умінь і навичок навіть із експериментальних класів забувають раніше засвоєне, втрачають інтерес до аналізу й інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів, з небажанням починають ставитися до роботи з літературознавчим словником, знову опускаючись до низького рівня виконання відповідної роботи. Отже, вважати нестійкий, скоріше стихійний і ситуативний перехід від низького до середнього рівня справжньою продуктивністю і якістю інтерпретаційних умінь не маємо права.

Саме з цієї причини коефіцієнт корисної дії нашого експерименту ми визначали, беручи до уваги якісні показники тільки достатнього і високого рівня знань, умінь і навичок, оскільки саме ці рівні засвідчували стабільність, ґрунтовність і довготривалість набутих у процесі практичних вправ знань, умінь і навичок старшокласників як у контрольних, так і в експериментальних класах. Закономірно, що різниця при зіставленні й порівнянні тут не була настільки великою, як при зіставленні та порівнянні низького і середнього рівнів, проте сумніватися в достовірності даних у цьому випадку нема жодної причини. Отже, саме різницю у відсотках між достатнім й високим рівнями учнів експериментальних і контрольних класів ми й вважаємо істинною продуктивністю нами проведеного експерименту.

Отже, якщо порівнювати самостійну інтерпретацію ліричних і ліро-епічних творів старшокласниками експериментальних і контрольних класів, то для дев'ятих класів вона становила 4,7%, для десятих – 6%, для

одинадцятих – 2,5%. Якщо ж брати до уваги компетентне розуміння старшокласниками змісту літературознавчих термінів, понять і категорій, а також уміння використовувати інформацію з літературознавчого словника на практиці, то у дев'ятих класах, учні яких в експерименті були задіяні лише перший рік, якісний показник становив 2%, у десятих класах – 10,5%, в одинадцятих – 7,3%.

Закономірно, що практичні навички інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів і систематична робота старшокласників експериментальних класів із матеріалами укладеного нами «Шкільного літературознавчого словника» забезпечили зростання достатнього і високого рівнів їхніх знань, умінь і навичок також у процесі ідейно-художнього аналізу. У цьому випадку коефіцієнт якості у дев'ятих класах становив 5,9%, в десятих – 7,3%, в одинадцятих – 7%.

Дані зрізів усіх трьох суттєво відмінних між собою різновидів роботи старшокласників (інтерпретації ліричного чи ліро-епічного твору; розуміння понять, термінів і категорій теорії літератури; ідейно-художнього аналізу ліричного чи ліро-епічного твору) однозначно засвідчують, що проведений нами науковий експеримент пройшов успішно. Наведені у таблицях статистичні дані підтверджують ефективність впроваджуваної в експериментальних класах розробленої авторської методики, спрямованої на формування в старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури. Система запропонованих експериментальних уроків, принцип безперервного нарощування в учнівських колективах інтерпретаційної компетентності та різнобічний кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту показали, що запропонована нами методика дає можливість старшокласникам отримати естетичну насолоду від розуміння лірики, ефективно допомагає їм прилучитися до особистісної інтерпретації поезії. Ці дані наочно переконують в ефективності проведеної роботи й свідчать про успішну реалізацію поставлених завдань.

Креативна робота учнів експериментальних класів на уроках літератури за нами розробленою методикою дала позитивні результати, забезпечила значно вищий рівень реалізації інтерпретаційних можливостей старшокласників під час роботи над ліричними й ліро-епічними творами, якісно позначилася на естетично-інтелектуальному становленні старшокласників як всебічно розвинених молодих громадян. Учителі української літератури, безпосередньо задіяні в науковому експерименті, належно оцінили ефективність запропонованої методики й відзначили високу якість «Шкільного літературознавчого словника», матеріали якого відіграли не останню роль як у практичній допомозі старшокласникам під час інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів, так і в плеканні любові до поезії, розуміння лірики, отримання естетичної насолоди від креативної роботи над віршованими текстами творів, передбаченими чинною програмою з української літератури.

Висновки до третього розділу

Важливим чинником для проведення системи експериментальних уроків з метою формування умінь інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів старшокласниками на уроках української літератури виявився аналіз а) змістового наповнення ліричними та ліро-епічними творами чинних програм, б) методичного інструментарію чинних шкільних підручників з української літератури для старших класів і найбільш поширені науково-методичні посібники для вчителів-словесників, в) уточнення змін у чинних програмах з української літератури, які стосуються текстів ліричних та ліро-епічних творів. Суттєво увиразнила картину стану справ із досліджуваної проблеми проведена нами анкета-тест для вияснення залишкових знань із теорії літератури у групах випускних курсів студентів спеціальності «Українська мова і література», вчителів української мови і літератури з

трудовим стажем роботи в школі за фахом відповідно 3–5 років, 5–15 років, 20 і більше років та порівняння її якісних показників. Учителі, які працювали в експериментальних класах, за нашою вимогою намагалися дотримуватися послідовності та безперервності нарощування знань, умінь і навичок старшокласників з метою формування уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори, заохочувати їх до креативних рішень поставлених вчителями завдань.

Під час проведення дослідження було забезпечено ефективну науково-практичну роботу з формування у старшокласників експериментальних класів комплексу умінь інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори, підібрано й використано найефективнішу практичну методику (систему методів, прийомів та видів роботи). Для розуміння того, який методичний інструментарій виявився набільш продуктивним, вважаємо за потрібне зазначити, що в експериментальних класах найчастіше використовувалися і давали максимальний ефект такі креативні методи (способи співпраці вчителя й класного колективу), як метод дошукування художньої істини, метод диференційованого навчання, дослідницький метод і метод епізодичної особистісної творчої діяльності; такі прийоми (складники методів), як прийом контрольованого читання, прийом самостійного тлумачення прихованих смислів ліричного тексту; прийом розшифровування «темних місць» і «білих плям» у віршованому тексті; прийом словесного малювання, прийом ідентифікації різних типів ліричного героя, прийом диференційованого підходу до образів ліричного героя та ліричного персонажа (ліричної дійової особи); такі форми (види, типи) роботи, як усна й письмова (написання відгуку, анотації), індивідуальні завдання, робота в «малих» групах, диспут. У контрольних класах методика роботи відзначалася стандартними методами, якими є насамперед пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, закріплення вивченого практичними вправами, інтерактивні методи; типовими прийомами, якими вважаються прийоми виразного і коментованого читання, прийом виписування художніх засобів, прийом

визначення жанрів ліричних та ліро-епічних творів; типовими засобами, як-ось: музичний супровід роботи учнів над ліричним твором, комп'ютеризація, наочність, мультимедійна дошка, засоби ТЗН; найбільш поширеними формами роботи – діалогічні бесіди вчителя і класу, співпраця у «великих» групах, усні відповіді на запитання вчителя.

ВИСНОВКИ

1. Сучасна шкільна освіта особливо зацікавлена у високих знаннях своїх випускників і належному формуванні морально-естетичної культури підростаючого покоління. Прилучення старшокласників до мистецтва і такої категорії естетики, як піднесене й прекрасне, через ліричні та ліро-епічні твори українського красного письменства є одним із головних пріоритетів сучасного освітнього процесу, а проблема формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури у процесі здобуття ними середньої освіти виявляється дуже важливою для всестороннього розвитку молоді, її громадянської позиції, високих моральних чеснот.

Огляд античної філософії на предмет розуміння ліричних та ліро-епічних творів і їх інтерпретації мислителями тих часів дає підстави говорити, що саме нею було започатковано інтерпретацію та фаховий літературознавчий аналіз. На основі філософської, психологічної літератури розкрито проблему інтерпретації ліричних і ліро-епічних художніх творів у європейському й українському літературознавстві та критиці; обґрунтовано психологічні основи інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів учнями старших класів, оскільки в юнацькому віці зростає пізнавальна активність особистості, зацікавленість до внутрішнього світу людини. Інтерпретація – процес завідомо творчий, а тому базується на достатньо розвинених образному мисленні та яскравій уяві. Основним механізмом для здійснення інтерпретації ліричних і ліро-епічних творів є готовність старшокласників до креативності, що проявляється в емоційному захопленні предметом творчості, навіть своєрідним натхненням, яке породжує творчу діяльність і сприяє духовному розвитку особистості.

2. Студіювання наукової літератури з теми дослідження дало змогу проаналізувати різні погляди на тлумачення поняття «інтерпретація» та визначити його, як процес розкриття змісту ліричного та ліро-епічного творів

через власні відчуття, життєвий та читацький досвід. Зміст поняття «*уміння старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори*» розглядаємо, як результат складної розумової діяльності, синтез емоційного й логічного, здатність пояснювати, тлумачити та розкривати ліричні й ліро-епічні твори старшокласниками.

У роботі засадничим обрано діалогічний принцип взаємодії вчителя з класним колективом, що виявляється найбільш продуктивним і результативним, якщо спільним джерелом думок, висновків та інтерпретацій стає саме художній текст, а не підручник-критика, в якому міститься вже готове трактування вірша.

3. Результати констатувального етапу наукового експерименту показали, що рівень інтерпретації ліричних та ліро-епічних творів української літератури старшокласниками внаслідок багатьох об'єктивних і суб'єктивних причин не є достатнім. Запропоновано вдосконалити методику формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури. Аналіз змісту чинного навчально-методичного забезпечення та результати дослідження підтвердили ефективність розробленої методики, яка забезпечується рівнем сформованості умінь старшокласників інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.

Пріоритетними визнано такі методи, прийоми і види роботи, як своєрідна творча співпраця читача з автором у процесі читання, якомога глибше осмислення лірики, усне словесне малювання, робота над різними варіантами однієї й тієї ж поезії, самостійна, групова й колективна форми роботи з метою вияснення смислів амбівалентних художніх тропів, дошукування художньої істини та ін. Завідомо оптимістичний підхід до успішної інтерпретації старшокласниками лірики завжди вимагає створення сприятливих умов для поглибленого і всебічного тлумачення твору, як цікавого мистецького явища, забезпечення реалізації інтерпретаційної діяльності на основі творчого потенціалу кожної особистості, а це передбачає

обов'язкову дію принципів володіння посильним інструментарієм з теорії літератури, науковості, проблемності, компетентнісного підходу до інтерпретації, індивідуального творчого тлумачення.

Запропонована у нашій дисертаційній роботі методика формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори на матеріалі творів української літератури передбачає системне використання ефективних методів, прийомів, видів, форм навчальної діяльності старшокласників, власне, скрупульозного підбору дисертанткою і вчителями-практиками належного методичного інструментарію.

4. Розроблені критерії та визначені на їхній основі рівні сформованості уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури дали змогу виявити недоліки літературної підготовки старшокласників та встановити переважно середній та низький рівні сформованості уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори української літератури.

5. Розроблена в дослідженні методика формування уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори ґрунтується на принципах наступності й перспективності, систематичності й послідовності, емоційності, полягає в поетапному формуванні інтерпретаційних умінь старшокласників й передбачає оптимальне поєднання форм (індивідуальні, парні, групові тощо), методів (науково-дослідної роботи з ліричним текстом, диференційованого навчання, дошукування художньої істини тощо), прийомів навчальної діяльності старшокласників (контрольоване читання, розшифровування «темних місць» у тексті ліричного твору, словесне малювання, самостійне тлумачення таємниці підтексту тощо). Експериментальна методика підтвердила здатність старшокласників до інтерпретаційної діяльності під час вивчення ліричних та ліро-епічних творів української літератури як запоруку глибокого розуміння, формування відповідних навичок і умінь, зокрема, уміння аналізувати твір з урахуванням його художніх ознак, характеризувати стиль письменника, розшифровувати підтекст у творі, усвідомлювати авторську позицію, визначати проблематику

твору, використовувати знання з теорії літератури для належного розуміння твору та давати власне тлумачення (інтерпретацію) ліричного чи ліро-епічного твору. Вірогідність одержаних результатів підтверджено кількісними показниками дослідження.

Актуалізація художнього ліричного твору через особистісну інтерпретацію у свідомості старшокласника-реципієнта і творчо-пошукову роботу на уроках, яка приносить естетичне задоволення, сприяє формуванню в учнів належних умінь тлумачити складні через багатозначну метафоричність фрагменти твору, розкривати різні типи ліричного героя, сприймати образність ліричного тексту, як важливий і обов’язковий компонент лірики.

Варіативність, множиннsсть і рівноправність логічно вмотивованих інтерпретацій забезпечують бажання старшокласників працювати творчо, не комплексувати у випадку хибного тлумачення певного елементу віршованого тексту, бути досвідченим і уважним читачем, тактовним опонентом під час виникнення дискусії на уроках.

Психологічнна позитивна налаштованість на успіх, творча сприйнятливість до часткового тлумачення твору як виду особистісної інтерпретації, високі естетичні смаки, переживання насолоди від моментів натхнення, бажання займатися пошуковою діяльністю на матеріалі художнього тексту, практичні навички формулювання власних суджень завжди впевнюють старшокласників у власних силах і сприяють нарощуванню умінь інтерпретації лірики.

За умови системного підходу під час опрацювання ліричних текстів на уроках в колективній діяльності, а також вдома індивідуально й самостійно, старшокласники, що навчалися за експериментальною методикою упродовж 9–11-х класів на кінець завершення середньої освіти мало чим поступалися в розумінні віршованих поетичних текстів певним категоріям студентів філологічних факультетів та окремим учителям і вже однозначно суттєво

випереджували своїх ровесників із контрольних класів за рівнем оволодіння інтерпретаційною компетентністю.

Проведене нами наукове дослідження з проблеми формування у старшокласників уміння інтерпретувати ліричні та ліро-епічні твори не вичерпує усіх можливих аспектів різних видів роботи з даної проблеми. Є нагальна потреба в науково обґрунтованому алгоритмі виконання школярами інтерпретаційних операцій під час уроків української літератури ще в середніх класах за принципом «від простого – до складного» та поступового ускладення видів такої роботи; формування інтерпретаційної компетентності в розумінні й тлумаченні позапрограмних ліричних та ліро-епічних творів або відведених чинною програмою тільки на позакласне читання. Матеріали експериментальної частини дисертаційного дослідження можуть бути використані, як тематичний курс лекцій для слухачів курсів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти чи для публікації окремим посібником.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. М. Українська література: підручн. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Авраменко, Г. К. Дмитренко. – К. : Грамота, 2008. – 384 с.

2. Авраменко О. М. Українська література: підручн. для 7 кл. / О.М. Авраменко. – К. : Грамота, 2007. – 296 с.

3. Адлер Г. Лекции по аналитической психологи / Герхарт Адлер. – М. : Рефл-бук, Ваклер, 1996. – 279 с.

4. Айзерман Л. С. Дар души и дар глагола / Л. С. Айзерман. – М. : Педагогика, 1990. – 159 с.

5. Анализ художественного произведения: Кн. для учителя / [Е. И. Анненкова и др.; под ред. М. Л. Семановой]. – М. : Просвещение, 1987. – 175 с.

6. Андреев Д. Роза мира / Даниил Андреев. – Петрозаводск: Карелия, 1994. – 295 с.

7. Андрусенко В. До проблеми викладання літератури в сучасній школі / В.Андрусенко // Дивослово. – 1999. – № 12. – С. 24–28.

8. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика, Категории / Предисловие Д. Миртова. – Минск: Литература, 1998. – 1392 с. – (Классическая философская мысль).

9. Аристотель. Поэтика / Аристотель; пер. с д.-гр. Н. И. Новосадского // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика, Категории / Предисловие Д. Миртова. – Минск: Литература, 1998. – С. 1013–1113.

10. Аристотель О поэзии /Аристотель; пер. с д.-гр. Б. Ордынского // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Предисловие Д. Миртова. – Минск: Литература, 1998. – С. 1199–1312.

11. Бабій Ф. Про назву твору «Лісова пісня» та імена її персонажів / Ф. Бабій // Дивослово. – 1995. – № 2. – С.10–14.

12. Базилевський В. Римлянин з Архангорода. Євген Маланюк:

Фізіотерапія батогом і металом / В. Базилевський // Сучасність. – 1997. – № 1. – С.120–147.

13. Бандура О. Вивчення елементів теорії літератури у 9–11 класах / Олександра Бандура. – К. : Рад. школа, 1989. – 155 с.

14. Бандура О. М. Зміст, структура і навчально-виховні функції шкільного підручника з літератури / О. М. Бандура, Н. Й. Волошина // Наукові основи методики літератури. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 303–308.

15. Бандура О.М. Теорія літератури / Олександра Михайлівна Бандура. – К. : Рад. школа, 1969. – 286 с.

16. Барабаш Ю. Вибрані студії. Сковорода. Гоголь. Шевченко / Юрій Барабаш. – К. : Києво-Могилянська академія, 2006. – 744 с.

17. Барабаш Ю. Тарас Шевченко: імператив України. Історіо- й націософська парадигма / Юрій Барабаш. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. – 181 с.

18. Барка В. Правда Кобзаря / Василь Барка. – Нью-Йорк, 1961. – 279 с.

19. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Ролан Барт. – М. : Прогресс, Универс, 1991. – 616 с.

20. Барт Р. Від твору до тексту / Ролан Барт // Антологія літературно-критичної думки ХХ ст. [за ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп.]. – Львів: Літопис, 2001. – С. 491–496.

21. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / Михаил Михайлович Бахтин // Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб. : Азбука, 2000. – С. 9–226.

22. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. [сост. С.Г. Бочаров]. – М. : Искусство, 1986. – 424 с.

23. Белецкий А. И. В мастерской художника слова: О толковании и изучении творческого процесса в поэзии / А. И. Белецкий // В мастерской художника слова / [сост., вступ. ст., коммент. А. Б. Есина]. – М. : Высшая школа, 1989. – С. 13–111.

24. Бетко І. Драматична поема «Одержима»: проблема морального

максималізму / І. Бетко // Дивослово. – 1995. – № 2. – С.19–21.

25. Білецький Л. Основи української літературно-наукової критики / Леонід Білецький. – К. : Либідь, 1998. – 408 с.

26. Білоус П. Інтерпретація художнього твору: Герменевтика. Ключ розуміння / Петро Білоус // Українська мова та література. – 2003. – Вересень, № 35. – С. 3–8.

27. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / П. П. Блонский [под ред. А. Петровського]. – М. : Педагогика, 1979. – Т. 2.– 399 с.

28. Бовсунівська Т. Художня концепція жінки у творчості Тараса Шевченка / Т. Бовсунівська // Дивослово. – 1999. – № 11. – С. 2–6.

29. Богуцький Ю. П. Українська культура в європейському контексті / Юрій Богуцький та ін. – К. : Знання, 2007. – 680 с.

30. Боженко М. Балади Т. Г.Шевченка і вивчення їх у школі / Микита Боженко. – К. : Рад. школа, 1966. – 62 с.

31. Бондар Л. Універсум «Причинної» / Л. Бондар // Слово і час. – 2005. – № 3. – С. 3–13.

32. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / Юрій Іванович Бондаренко.– Ніжин : Вид-во Ніжин. держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя, 2009.– 352 с.

33. Борев Ю. Б. Эстетика / Юрий Борев. – М. : Издательство политической литературы, 1988. – 496 с.

34. Боровиковський Л. Твори / Левко Боровиковський. – К. : Молодь, 1971. – 191 с.

35. Браже Т. Г. О вариативности анализа / Т. Г. Браже // Искусство анализа художественного произведения: пособие для учителей / [сост. Т. Г. Браже]. – М. : Просвещение, 1971. – С. 37–55.

36. Бровко І. Аналіз літературного твору / І. Бровко, М. Коцюбинська, Г. Сидоренко. – К. : Рад. школа, 1959. – 67 с.

37. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М. : Знание, 1983.– 96 с.

38. Брюховецький В. Ліна Костенко / В'ячеслав Брюховецький. – К. : Дніпро, 1990. – 262 с.

39. Бугайко Т. Ф., Бугайко Ф. Ф. Бесіди з молодими словесниками про уроки літератури в 5 і 6 класах / Тетяна Бугайко, Федір Бугайко. – К. : Рад. школа, 1967. – 264 с.

40. Бугайко Т. Ф Майстерність учителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф Бугайко. – К. : Рад. школа, 1963. – 188 с.

41. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. школа, 1973. – 176 с.

42. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі: Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф Бугайко. – К. : Рад. школа, 1962. – 392 с.

43. Бушмин А. С. Наука о литературе: Проблемы. Суждения. Споры / А. С. Бушмин. – М. : Наука, 1984.

44. Васюта С. Д. Методика розкриття образності ліричного твору в процесі навчання української літератури в 10–11-х класах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (українська література)» / С. Д. Васюта. – К. , 2012. – 20 с.

45. Ващенко Г. Виховний ідеал: у 2 част. – Част. I / Григорій Ващенко. – Мюнхен, 1950. – 112 с.

46. Ващенко Г. Виховний ідеал: у 2 част. – Част. II / Григорій Ващенко. – Мюнхен, 1950. – 94 с.

47. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Григорій Ващенко. – К. , 1997. – 410 с.

48. Введение в литературоведение / Под ред. Г. Н. Поспелова. – М. : Высш. шк., 1983. – 528 с.

49. Вернадский В. Биосфера и ноосфера / Владимир Вернадский. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 575 с.

50. Вернадський В. І. Вибрані праці / Володимир Вернадський. – К. :

Наук. думка, 2005. – 301 с.

51. Вернадський В. І. Кілька слів про ноосферу / Володимир Вернадський // Вернадський В. І. Вибрані праці. – К. : Наук. думка, 2005. – С. 267–275.

52. Вернадський В. Наукова думка як планетарне явище / Володимир Вернадський // Вернадський В. І. Вибрані праці. – К. : Наук. думка, 2005. – С. 100–265.

53. Вернадський В. Початок і вічність життя / Володимир Вернадський // Вернадський В. І. Вибрані праці. – К. : Наук. думка, 2005. – С.73–99.

54. Вернадський В. Про науковий світогляд // Вернадський В. І. Вибрані праці / Володимир Вернадський. – К. : Наук. думка, 2005. – С.7–47.

55. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский; [общ. ред. В. В. Иванова]. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.

56. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский [глав. ред. А. В. Запорожец]. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологи. – 504 с.

57. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский [глав. ред. А. В. Запорожец]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 367 с.

58. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Лев Семенович Выготский [глав. ред. А. В. Запорожец]. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.

59. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібн. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огородійчук та ін.] – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

60. Вітченко А. О. Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика навчання (світова література)» / А. О. Вітченко – К. , 2008. – 465 с.

61. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов [сост. В. С. Аранский]. – М. : Педагогика, 1986. – 480 с.

62. Возрастная и педагогическая психология: учебник для пединститутов / [В. Давыдов, Т. Драгунова, Л. Ительсон и др.; под ред. А. Петровського]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.

63. Волинський П. К. Основи теорії літератури: Вступ до літературознавства: підручник для студ. ун-тів і пед. ін-тів / Петро Костянтинович Волинський. – К. : Рад. школа, 1967. – 366 с.

64. Волков Б. С. Психология ранней юности: учебное пособие / Б. С. Волков. – М. : Сфера, 2001. – 96 с.

65. Воропай О. Звичаї нашого народу: у 2 т. / Олекса Воропай. – К. , 1991. – Т. 2. – 447 с.

66. В'язовський Г. Творче мислення письменника / Григорій В'язовський. – К. : Дніпро, 1982. – 335 с.

67. Гавришків Б. Готгольд-Ефраїм Лессінг / Богдан Гавришків // Лессінг Г.-Е. Мінна фон Барнгельм. Емілія Галотті. Лакоон / Готгольд-Ефраїм Лессінг. – К. : Дніпро, 1976. – С. 5–15.

68. Гавришков Б. М. Естетична спадщина Ф. Шіллера / Б. М. Гавришков // Шіллер Ф. Естетика. – К. : Мистецтво, 1974. – С. 5–28.

69. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Ганс-Георг Гадамер [пер. с нем., послесл. В.С. Малахова]. – М. : Искусство, 1991. – 386 с.

70. Гадамер Г.-Г. Герменевтика і поетика / Ганс-Георг Гадамер. – К. : Юніверс, 2001. – 288 с.

71. Галич О. Теорія літератури / Олександр Галич, Віталій Назарець, Євген Васильєв. – К. : Либідь, 2006. – 487 с.

72. Гегель Эстетика / Георг Вильгельм Фридрих Гегель // Эстетика: в 4 т. – М. : Искусство, 1968. – Т. 1. – 312 с.

73. Гегель Г. В. Ф. Идея прекрасного в искусстве, как идеал / Георг Вильгельм Фридрих Гегель // Эстетика: в 4 т. – М. : Искусство, 1968. – Т. 1. – С. 97 – 119.

74. Гейне Г. Про художню творчість / Генріх Гейне. – К. : Мистецтво, 1988. – 351 с.

75. Гете И.-В. Индивидуальная поэзия / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 476–478.

76. Гете И.-В. Максимы и рефлексии / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 580–594.

77. Гете И.-В. Немецкий язык / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 424–429.

78. Гете И.-В. Об искусстве / Иоганн Вольфганг Гете / Сост., вступит. статья и прим. А. В. Гулыги. – М. : Искусство, 1975. – 623 с.

79. Гете И.-В. Об истолковании произведений искусства / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 324–325.

80. Гете И.-В. Опыт о живописи / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И. В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 148–198.

81. Гете И.-В. О правде и правдоподобии в искусстве / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 141–147.

82. Гете И.-В. «Песнь о нибелунгах» / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 526–527.

83. Гете И.-В. Поэтические произведения Индии / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 448–451.

84. Гете И.-В. Шекспир и несть ему конца / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве / Иоганн Вольфганг Гете. – М. : Искусство, 1975. – С. 409–413.

85. Гете И.-В. Про Лаокоона / Иоганн Вольфганг Гете // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 129–141.

86. Глеб О. Шкільний літературознавчий словник: навчальний посібник / Оксана Глеб. – Івано-Франківськ: ОІППО; Коломия: Вік, 2015. – 179 с.

87. Гнатюк М. Поема як літературний вид / Микола Гнатюк. – К. : Дніпро, 1972. – 111 с.

88. Голубков В. В. Про активізацію викладання літератури /

В. В. Голубков // Література і виховання: посібн. для вчителя: зб. матеріалів / упоряд.: А. В. Іванченко, Н. П. Каменська. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 125–129.

89. Гончар О. Витязь молодої української поезії: Василь Симоненко / Олесь Гончар // Гончар О. Чим живемо. – К. : Радянський письменник, 1991. – С. 190–194.

90. Гординський С. Мойсей – сумління свого народу / Святослав Гординський // Українське слово. Хрестоматія української літератури і літературної критики ХХ ст. : у 3 т. – Книга перша. – К. : Рось, 1994. – С. 80 – 82 .

91. Горячева О. Ліна Костенко. Роман у віршах «Маруся Чурай». Майстерність автора у змалюванні характерів. Філософічність роману, його психологізм, символіка (11 клас) / Оксана Горячева // Українська мова та література. – 2000. – № 11. – С. 3–4.

92. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 560 с.

93. Грабович Г. До історії української літератури / Григорій Грабович. – К. : Основи, 1997. – 604 с.

94. Грабовський В. Стяги варягів, або Канари і корені нашої традиційності / Віктор Грабовський // Літературна Україна. – 2005. – 4 серпня. – С. 8.

95. Гром'як Р. Історія української літературної критики (від початків до кінця XIX століття): посібник для студентів гуманітарних факультетів вищих навчальних закладів. – Тернопіль: Підручники & посібники, 1999. – 320 с.

96. Гулыга А. Мыслящий художник / А. Гулыга // Гете И.-В. Об искусстве. – М. : Искусство, 1975. – С. 3–60.

97. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.

98. Даниленко В. Лісоруб у пустелі: Письменник і літературний процес

/ Валодимир Даниленко. – К. : Академвидав, 2008. – 352 с.

99. Дем'яненко О.О. Роль асоціативних і прогностичних завдань у створенні атмосфери творчої співпраці вчителя і учня на уроках зарубіжної літератури в середніх класах / О. О. Дем'яненко // Літературний дискурс: генезис, рецепція, інтерпретація (літературознавчий, культурологічничй і методичний аспекти): зб. матеріалів міжнародної конференції / за ред. Ю. І. Ковбасенка. – К. : УАВЗЛ, 2003. – С. 233–237.

100. Демчук О. „Все, що мав, він віддав для одної ідеї…" / О. Демчук // Українська мова та література. – 2004. – № 36. – С.16–21.

101. Денисюк І. Подвійне коло таємниць: Нові матеріали до «Зів'ялого листя» / І. Денисюк, В. Корнійчук // Дзвін. – 1990. – № 8. – С. 126–133.

102. Денисова Т. Секрет «айсберга» / Тамара Денисова // Литературная учеба. – 1980. – № 5. – С. 202– 207.

103. Державин В. Література і літературознавство: Вибрані теоретичні та літературно-критичні праці / Володимир Державин. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 491 с.

104. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI ст.»: Постанова кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. / Затверджено постановою № 896 Кабінету Міністрів України від 3 лист. 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://sites.google.com/site/smcprofil/materials/normative#_Toc278228538

105. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html.

106. Дзюба І. Білецький і Потебня / І. Дзюба // Слово і час. – 1994. – № 11–12. – С. 9–16.

107. Дзюба Іван. Олександр Білецький і проблема літературознавчого синтезу / Іван Дзюба // Між культурою і політикою. – К. : Сфера, 1998. – С. 149–174.

108. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / Умберто Эко; [пер. с англ. и итал. С.Д. Серебряного]. – СПб. : Симпозиум, 2005. – 502 с.

109. Эфроимсон В. Загадка гениальности / В. Эфроимсон // Наука и религия. – 1987. – № 8. – С. 40–45.

110. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов / Людмила Борисовна Ермолаева-Томина. – М. : Академический Проект, 2003.

111. Єфремов С. Історія українського письменства / Сергій Єфремов. – К. : Femina, 1995. – 586 с.

112. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи / С. О. Жила. – Чернігів: Редакційно-видавничий комплекс «Деснянська правда», 2004. – 360 с.

113. Загальна психологія: підручник / [С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко та ін.]; за заг. ред. С. Д. Максименка. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.

114. Загальна психологія / [О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та інші]; ред. О. Скрипченко. – К. : Вища школа, 2002. – 356 с.

115. Загребельний П. Думки нарозхрист / Павло Загребельний. – К. : КМ Academia, 1998. – 128 с.

116. Задорожна Л. Символіка «Причинної» Тараса Шевченка / Людмила Задорожна // Українська мова та література. – 1997. – № 3. – С.19.

117. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. / [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко]. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 2. – 296 с.

118. Зеров М. Володимир Сосюра – лірик і епік: З приводу роману «Тарас Трясило» / Микола Зеров // Зеров М. Твори: в 2 т. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2. : Історико-літературні та літературознавчі праці. – К. : Дніпро, 1990. – С. 505–516.

119. Зеров М. Леся Українка / Микола Зеров // Зеров М. Твори: в 2 т. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2. : Історико-літературні та літературознавчі праці. – С. 359–401.

120. Зеров М. Літературний шлях Максима Рильського / Микола Зеров // Зеров М. Твори: в 2 т. / Микола Зеров. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2. : Історико-літературні та літературознавчі праці. – С. 547–562.

121. Зеров М. Поезія Олеся і спроба нового її трактування / Микола Зеров // Зеров М. Твори: в 2 т. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2. : Історико-літературні та літературознавчі праці. – С. 537–547.

122. Зеров М. Твори: в 2 т. / Микола Зеров. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 1.: Поезії. Переклади. – 843 с.

123. Зеров М. Твори: в 2 т. / Микола Зеров. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2. : Історико-літературні та літературознавчі праці. – 601 с.

124. Зеров М. Франко-поет / Микола Зеров // Зеров М. Твори: в 2 т. / Микола Зеров. – К. : Дніпро, 1990. – Т. 2. : Історико-літературні та літературознавчі праці. – С. 457–491.

125. Іліаді О. Праця, талант, краса / Олександр Іліаді. – К. : Мистецтво, 1976. – 158 с.

126. Ільницький М. М. Богдан Ігор-Антонич: Нарис життя і творчості / Микола Миколайович Ільницький. – К. : Радянський письменник, 1991. – 207с.

127. Ільницький М. Критика і критерії / Микола Ільницький. – Львів: ВНТЛ, 1998. – 147 с.

128. Ільницький М. У фокусі віддзеркалень: Статті. Портрети. Спогади/ Микола Ільницький. – Львів, 2002. – 552 с.

129. Іонін Г. М. Шкільне літературознавство / Г. М. Іонін // Українська мова та література. – 2004. – № 35. – С. 4–8.

130. Ісаєва О. О. Вивчення літературно-критичних матеріалів на уроках зарубіжної літератури і проблема формування читача / О. О. Ісаєва // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – № 9. – С. 36–38.

131. Ісаєва О. О. Діалог автора та читача у процесі вивчення літератури в школі / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 10. – С. 55–56.

132. Ісаєва О. О. Застосовуючи новітні технології розвитку читацької діяльності учня / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 4. – С. 35 – 36.

133. Ісаєва О. О. Інноваційні технології у викладанні зарубіжної літератури в школі / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 9. – С. 3–7.

134. Ісаєва О. О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі (Про герменевтичну спрямованість цього аналізу) / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 6 – С. 2–5.

135. Ісаєва О. О. Організація дослідницької діяльності школярів на уроках зарубіжної літератури / О. О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 7. – С. 3–5.

136. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів під час вивчення зарубіжної літератури: посібник для вчителя / Олена Олександрівна Ісаєва. – К. : Ленвіт, 2000. – 184 с.

137. Ісаєва О.О. Роздуми навколо проблеми аналізу та інтерпретації художнього твору в школі / О.О. Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 2. – С. 29–31.

138. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. … доктора пед. наук: 13. 00. 02 – «Теорія і методика навчання (українська література)» / Олена Олександрівна Ісаєва. – К. , 2004. – 446 с.

139. Ісак Н. Зіставлення Франкового „Мойсея” з біблійною оповіддю / Н. Ісак // Українська мова та література. – 2004. – № 36. – С. 13–15.

140. История русской литературной критики [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://web-local.rudn.ru/web-local/disc/?id=3908&rasd_id=8927&v=2215.

141. Історія української літератури ХХ століття: у 2 кн. / за ред. В. Г. Дончика. – Книга перша: 1910–1930-і роки. – К. : Либідь, 1994. – 661 с.

142. Історія української літератури ХХ століття: у 2 кн. / за ред. В. Г. Дончика. – Книга перша: 1910–1930-і роки. – К. : Либідь, 1994. – 782 с.

143. Історія української літератури ХХ століття: у 2 кн. / за ред. В. Г. Дончика. – Книга друга. Частина перша: 1940-ві – 1950-ті роки. – К. : Либідь, 1994. – 367 с.

146. Історія української літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст.: підручник / за ред. професорів Н. Й. Жук і В. М. Лесина. – 3-є вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.

147. Їм промовляти душа моя буде: «Лісова пісня» Лесі Українки та її інтерпретації / упоряд. Віра Агеєва. – К. : Факт, 2002. – 224 с.

148. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / Иммануил Кант // Кант И. Сочинения: в 6 т. – М. : Наука, 1966. – Т. 6. – С. 349–743.

149. Кант И. Критика эстетической способности суждения / Иммануил Кант. – СПб. : Наука, 1995. – 512 с.

150. Кант І. Критика практичного розуму / Імануель Кант. – К. : Юніверс, 2004. – 238 с.

151. Кант И. Наблюдения над чувством прекрасного и возвышенного / Иммануил Кант // Кант И. Сочинения: в 6 т. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1964. – Т. 6. – С. 125 – 224.

152. Кант І. Рефлексії до критики чистого розуму / Імануель Кант. – К. : Юніверс, 2004. – 454 с.

153. Качуровський І. Метрика: підручник / Ігор Качуровський. – К. : Либідь, 1994. – 320 с.

154. Качуровський І. Нарис компаративної метрики: підручник / Ігор Качуровський. – Мюнхен, 1985. – 120 с.

155. Качуровський І. Строфіка: підручник / Ігор Качуровський. – Мюнхен, 1967. – 206 с.

156. Качуровський І. Фоніка: підручник / Ігор Качуровський. – Мюнхен, 1984. – 124 с.

157. Керлот Х. Словарь символов / Хуан Едуардо Керлот. – М. : REEL-book, 1994. – 602 с.

158. Кисілевська-Ткач Л. Українська література у вищих класах шкіл українознавства / Леся Кисілевська-Ткач. – Ч. І. : Нарис методики навчання української літератури. – Нью-Йорк: Вид-во шкільної ради, 1983. – 95 с.

159. Клочек Г. Інтерпретація творів Ліни Костенко: навчальний посібник-хрестоматія [упор. Г.Д. Клочек] / Григорій Клочек. – Кіровоград: Степова Еллада, 1999. – 320 с.

160. Клочек Г. Д. Поезія Т. Шевченка: сучасна інтерпретація: навчально-методичний посібник / Григорій Клочек.– К. : Освіта, 1998. – 237с.

161. Коваленко Л. Українська література: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л. Коваленко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 288 с.

162. Ковалів Ю. Абетка дисертанта: Методичні принципи написання дисертації: посібник / Юрій Ковалів. – К. : Твімінтер, 2009. – 458 с.

163. Ковальчук Р. М. Методика, яка вчить самостійно знаходити художню інформацію, по-своєму інтерпретувати її: З практики / Р. М. Ковальчук // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 9. – С. 41.

164. Ковбасенко Ю. Мистецтво аналізу й інтерпретації художнього тексту / Ю. Ковбасенко // Тема. – 2002. – № 4. – С. 2–25.

165. Коломієць В. Мотиви духовного визволення особистості й народу в поетичній драмі Лесі Українки «Бояриня» / В. Коломієць // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 66–69.

166. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: в 3 т. / Я. А. Коменський; [під ред. проф. А. А. Красновського]. – К. : Рад. школа, 1940. – Т. 1: Велика дидактика. – 248 с.

167. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. :

Просвещение, 1982. – 207с.

168. Кон И. С. Психология ранней юности: учебное пособие / И. С. Кон. – М. : Сфера, 2001. – 96 с.

169. Кононенко В. Художній світ Степана Пушика / В. Кононенко // Дзвін. – 1996. – № 7. – С. 130–134.

170. Копистянська Н. Час і простір у мистецтві слова: монографія / Нонна Копистянська. – Львів, 2012. – 343 с.

171. Корогодський Р. Поезія історії / Р. Корогодський // Українська мова та література – № 11. – С. 2–3.

172. Костенко Л. Вибране / Ліна Костенко. – К. : Дніпро, 1989. – 559 с.

173. Костенко Л. Геній в умовах заблокованої культури / Ліна Костенко// Літературна Україна. – 1991. – 26 вересня. – С. 1, 3.

174. Костенко Л. Маруся Чурай / Ліна Костенко. – К. : Дніпро. – Романи й повісті. – 1982. – № 2. – 136 с.

175. Костенко Л. Поет, що ішов сходинками гігантів / Ліна Костенко // Леся Українка Драматичні твори. – К. : Дніпро, 1989. – С. 5–58.

176. Коцюбинська М. Х. Специфіка балади українських романтиків / Михайлина Коцюбинська // Матеріали до вивчення історії української літератури: в 5 т. – К. : Рад. школа, 1961. – Т. 2. – С. 274–280.

177. Кравченко В. Образна символіка у баладах Тараса Шевченка / Валентина Кравченко // Дивослово. – 2001. – № 7. – С. 5–7.

178. Краснова Л. Грані поетичної майстерності / Людмила Краснова // Урок української. – 2000. – № 2. – С. 26–30.

179. Крістева Ю. Stabat Mater / Юлія Крістева // Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Зубрицької М. – Львів: Літопис, 1996. – С. 495 – 509.

180. Кудрявцев М. Закон справедливості чи закон любові? Драматична поема Лесі Українки «Одержима» / М. Кудрявцев // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 5. – С. 2–4.

181. Куцевол О. Вивчення життя і творчості Великого Кобзаря через

художню рецепцію літературної Шевченкіани / Ольга Куцевол. – Вінниця: ТОВ «Консоль», 2013. – 256 с.

182. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури // Дивослово. – 2006. – № 12. – С. 21-26.

183. Лавріненко Ю. Розстріляне Відродження: Антологія 1917 – 1933: Поезія, Проза. Драма. Есей / Юрій Лавріненко.– К. : Смолоскип, 2002.– 983 с.

184. Леві-Стросс К. Первісне мислення / Фрідріх Клод Леві-Стросс. – К. : Український центр духовної культури, 2000. – 322.

185. Леонтьев А. А. Поэтический язик как способ общения искусством А. А. Леонтьев // Вопросы литературы.– 1973. – № 6. – С. 100–105.

186. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

187. Лесин В. М. Словник літературознавчих термінів / Василь Лесин, Олександр Пулинець. – К. : Рад. школа, 1971. – 485 с.

188. Лессінг Г.-Е. Лаокоон, або Про межі живопису і поезії / Готгольд-Ефраїм Лессінг // Лессінг Г.-Е. Мінна фон Барнгельм. Емілія Галотті. Лаокоон. – К. : Дніпро, 1976. – С. 169–315.

189. Лессінг Г.-Е. Мінна фон Барнгельм. Емілія Галотті. Лаокоон / Готгольд-Ефраїм Лессінг. – К. : Дніпро, 1976. – 333 с.

190. Лісовський А. Вивчення художнього твору у його літературно-естетичній цілісності / Антон Лісовський // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 5. – С. 20–23.

191. Лісовський А. М. Етюди з методики викладання літератури / Антон Михайлович Лісовський. – К. : Ленвіт, 2013. – 105 с.

192. Лисовский А.М. Изучение лирики в школе: пособие для учителя / Антон Михайлович Лисовский. – К. : Рад. школа, 1987. – 192 с.

193. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / Антон Михайлович Лісовський. – К. : Ленвіт, 2005. – 110 с.

194. Лысенко С. Об искусстве при помощи критического мышления /

С. Лысенко // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2002. – № 3. – С. 21–24.

195. Локк Дж. Думки про виховання / Дж. Локк // Хрестоматія з історії зарубіжної педагогіки – М. , 1981. – С. 163–195.

196. Ломоносов М. В. Избранные произведения / Михаил Васильевич Ломоносов. – Ленинградское отделение: Советский писатель, 1990. – 463 с.

197. Лотман Ю. Анализ поэтического текста / Юрий Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 271 с.

198. Лурье С.Я. Демокрит. Тексты. Перевод. Исследования / Соломон Яковлевич Лурье. – Л : Наука, 1970. – 664 с.

199. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха / Юрий Михайлович Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 327 с.

200. Мазуркевич О. Нариси з історії методики української літератури / Олександр Мазуркевич. – К. : Рад. школа, 1961. – 375 с.

201. Макки Р. История на миллион долларов: Мастер-класс для сценаристов, писателей и не только / Роберт Макки. – М. : Альпинанон-фикшн, 2013. – 456 с.

202. Маланюк Є. Нариси з історії нашої літератури / Євген Маланюк. – К. : Обереги, 1992. – 80 с.

203. Малкович І. Із янголом на плечі: Вірші / Іван Малкович. – К. : Поетична агенція «Княжа», 1997. – 149 с.

204. Марко В.П. Коди художнього тексту: на зрізі жанротвірних чинників / Василь Петрович Марко // Таїни художнього тексту: збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Пороги, 2007. – 569 с.

205. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу. – М. : Рефлбук – К. : Ваклер, 1997. – 304 с.

206. Мацевко-Бекерська Л. В. Методика викладання світової літератури: Навчально-методичний посібник / Л. В. Мацевко-Бекерська. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 320 с.

207. Медвідь Л. Історія національної освіти і педагогічної думки в

Україні: навчальний посібник. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.

208. Мельник Я. З останнього десятиліття Івана Франка / Ярослава Мельник. – Львів, 1995. – 207 с.

209. Мещеряков В.Н. Как пересказывать произведения литературы, живописи, музики. Методические приёмы и образцы: для учащихся старших классов, студентов-филологов, учителей словесников / Валентин Мещеряков. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 270 с.

210. Мірошниченко Л.Ф. Методологію викладання літератури в школі визначати педагогам, а не літературознавцям / Л. Ф. Мірошниченко, Н. П. Марченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 5. – С. 2–4.

211. Мірошниченко Л. Ф. Винятковість нового шкільного предмета і специфіка його викладання / Л. Ф. Мірошниченко // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2000. – № 3. – С. 2–7.

212. Мірошниченко Л. Ф. Генезис методики викладання світової літератури в Україні / Л. Ф. Мірошниченко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С. 8–10.

213. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах / Леся Федорівна Мірошниченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.

214. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: підручник / Леся Федорівна Мірошниченко. – К. : Вища школа, 2007. – 415 с.

215. Мірошниченко Л.Ф. Питання, що хвилюють усіх нас / Л. Ф. Мірошниченко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2001. – № 1. – С. 15–16.

216. Міщенко О. Українська література: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Рекомендовано Міністерством освіти і науки України / Олена Міщенко. – К. : Генеза, 2007. – 288 с.

217. Міщенко О. Українська література: підручник для 8 класу

загальноосвітніх навчальних закладів / Рекомендовано Міністерством освіти і науки України / Олена Міщенко. – К. : Генеза, 2008. – 304 с.

218. Міщиха Л. Психологія творчості: монографія / Лариса Міщиха. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 447 с.

219. Мовчан Р. Деякі зауваги до вивчення української літератури в школі / Р. Мовчан //Українська мова і література в школі.– 1999.– № 8. – С. 5.

220. Мовчан Р. Українська література: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Раїса Мовчан. – К. : Генеза, 2005. – 239 с.

221. Мовчан Р. Українська література: підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Раїса Мовчан. – К. : Генеза, 2006.– 238 с.

222. Москалець В.П. Психологія особистості: навчальний посібник / Рекомендовано міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для студентів навчальних закладів / Віктор Петрович Москалець. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 415 с.

223. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: 5 – 9 класи. Українська мова. Українська література / Відповідальна за випуск Ткачук-Таранік К. В. Програму уклали: Мовчан Р. В., Бондар М. П., Кавун Л. І., Івасюк О. М., Таранік-Ткачук К. В., Неживий О. І., Кочерга С. О., Михайлова Н. В. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 160 с.

224. Надурак С. Вивчення української літератури. 9 клас. Методичні поради. Розробки уроків. Матеріали для інтеграції / Рекомендовано комісією з української літератури науково-методичної ради, Міністерством освіти і науки України / Світлана Надурак, Ольга Слоньовська. – Харків: РАНОК, Веста. – 2004. – 208 с.

225. Надурак С. Вивчення української літератури. 10 клас. Методичні поради. Розробки уроків. Матеріали для інтеграції / Рекомендовано комісією з української літератури науково-методичної ради, Міністерством освіти і науки України / Світлана Надурак, Ольга Слоньовська. – Харків: РАНОК,

Веста. – 2004. – 224 с.

226. Надурак С. Вивчення української літератури. 11 клас. Методичні поради. Розробки уроків. Матеріали для інтеграції / Рекомендовано комісією з української літератури науково-методичної ради, Міністерством освіти і науки України / Світлана Надурак, Ольга Слоньовська. – Харків: РАНОК, Веста. – 2004. – 224 с.

227. Наєнко М. Інтим письменницької праці / Михайло Наєнко. – К. : Педагогічна преса, 2003. – 277 с.

228. Наєнко М. Сергій Єфремов і його історико-літературна концепція / М. Наєнко // Єфремов С. Історія українського письменства. – К. : Femina, 1995. – С. 3–18.

229. Наєнко М. Художня література України: Від міфів до модерної реальності / Михайло Наєнко. – К. : Просвіта, 2008. – 1063 с.

230. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібн. / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальорка О. А. та ін.]; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

231. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі/ Всеволод Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.

232. Овдійчук Л. Вивчення творчості Ліни Костенко в школі: Посібник для вчителя / Лілія Овдійчук. - Тернопіль: Підручники & посібники, 2002. – 78 с.

233. Овсянико-Куликовський Д. Н. Теория поэзии и прозы / Дмитрий Николаевич Овсянико-Куликовский. – М. , 1909. – 152 с.

234. Овсянико-Куликовский Д. Психология мысли и чувства. Художественное творчества. Основы ведаизма / Дмитрий Овсянико-Куликовский //Овсянико-Куликовский Д. Собрание сочинений: в IX т. – Т. VI. – СПб. : Общественная польза, 1909. – С. 180 –231 с.

235. Острогорский А.Н. О влиянии умственного развития на нравственное воспитание / А.Н. Острогорский // Избранные педагогические сочинения [сост. М. Г. Данильченко]. – М. : Педагогика, 1985. – С. 18–41.

236. Павленко М. Тичининська формула українського патріотизму / Марина Павленко. – Умань : АЛМІ, 2002. – 181 с.

237. Павличко Д. З глибин душі / Дмитро Павличко // Франко І. Зів'яле листя. – К. : Дніпро, 1985. – С. 5–28.

238. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Євген Андрійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

239. Пахаренко В. Незбагненний апостол: монографія / Василь Пахаренко. – Черкаси: БРАМА – ІСУЕП, 1999. – 294 с.

240. Пахаренко В. Шкільне Шевченкознавство: навчальний посібник / В. Пахаренко. – Черкаси: БРАМА – ІСУЕП, 2007. – 255 с.

241. Пелипейко І. А. Вивчення ліричних творів у 8–10 класах: посіб. для вчителів / І. А. Пелипейко. – К. : Рад. школа, 1982. – 141 с.

242. Перші підручники з української літератури для середніх шкіл і гімназій [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.ukrlib.com.ua/referats/printout.php?id=474

243. Петров В. Лісова пісня / Віктор Петров // Їм промовляти душа моя буде: «Лісова пісня» Лесі Українки та її інтерпретації / упоряд. Віра Агеєва. – К. : Факт, 2002. – С. 149–170.

244. Платон. Держава / Платон [пер. з д.-гр. та коментарі Дзвінки Коваль]. – К. : Основи, 2000. – 355 с.

245. Погрібний А. Літературні явища і з'яви / Анатолій Погрібний. – К. : Аспект-Поліграф, 2007. – 626 с.

246. Погрібний А. Не зовсім за підручником / Анатолій Погрібний. – К. : Школяр, 2000. – 135 с.

247. Поспелов Г. Н. Лирика среди литературных родов / Геннадий Николаевич Поспелов. – М. , 1976. – 208 с.

248. Поспелов Г. Н. Теория литературы / Геннадий Николаевич Поспелов. – М. : Высшая школа, 1978. – 351 с.

249. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / Александр Афанасьевич

Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

250. Потебня А. А. Мысль и язык / Александр Афанасьевич Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.

251. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / Александр Потебня. – М. : Высшая школа, 1990. – 343 с.

252. Потебня О. О. Естетика і поетика слова / Олександр Опанасович Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – 320 с.

253. Пультер С. О. Методика викладання української літератури в середній школі: Курс для студентів-філологів / С. Пультер, А. Лісовський. – 2-е вид., випр. і доп. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 143 с.

254. Пушик С. Твори: в 6 т. – Т. 2: Поеми, пісні, вірші для дітей, переклади, повісті / Степан Пушик. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2005.– 596 с.

255. Ратушняк О. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.02 – «Теорія і методика навчання (зарубіжна література)» / О. М. Ратушняк.–К., 2009.– 19 с.

256. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособие для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.

257. Рильський М. Слово про літературу / Максим Рильський. – К. : Дніпро, 1974. – 383 с.

258. Рікер П. Конфлікт інтерпретацій / П. Рікер; [пер. з фр. В. Дондюка] // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2001. – С. 288–304.

259. Рікер П. Що таке текст? Пояснення і розуміння / П. Рікер; [пер. з фр. М. Гірняк] // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2001. – С. 305–323.

260. Рогович М. На варті держави і закону / М. Рогович // Ціцерон Марк Тулій. Про державу. Про закони. Про природу богів; пер. з лат.

Володимира Литвинова. – К. : Основи, 1998 – С. 5–25.

261. Рудніцька І. Етапи шкільного життя дитини / І. Рудніцька // Психолог. – 2003. – Лютий. – С. 9–12.

262. Рута О. Духовний код Лесі Українки. Роздуми навколо драматичної поеми «Одержима» / О. Рута // Київ. – 2006. – № 12. – С. 158–160.

263. Савчин М. Вікова психологія: навч. посібник / М. Савчин, Л. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

264. Салига Т. Екслібриси Евтерпи / Тарас Салига. – Львів: НВФ «Українські технології», 2010. – 326 с.

265. Салига Т. Поет – це слово, це його життя… / Т. Салига // Вінграновський М. Вибрані твори: у 3 т. – Т. І.: Поезії 1954 – Тернопіль: Богдан, 2004. – С. 5–54.

266. Салига Т. «Ох, як би я хотів оці слова повторити ще через п’ятдесят літ…»: До річниці з дня народження Миколи Вінграновського / Т. Салига // Українська літературна газета. – 2014. – № 22 (132). – С.1,16 – 17.

267. Саква А. Лесина Украина: К 140-летию со дня рождения Ларисы Косач / А. Саква // Тайны пришлого. – 2011. – № 4. – С. 6.

268. Свердан М. М. Основи наукових досліджень: навчальний посібник / М. М. Свердан, М. Р. Свердан. – Чернівці: Рута, 2006. – 352 с.

269. Сверстюк Є. Шевченко і час / Євген Сверстюк. – К. : Воскресіння, 1996. – 159 с.

270. Семенюк Г. Українська література: підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень / [Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Слоньовська та ін.]. – К. : Освіта, 2010. – 351 с.

271. Семенюк Г. Українська література: підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень / [Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Слоньовська та ін.]. – К. : Освіта, 2010. – 416 с.

272. Семенюк Г. Українська література: підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту, академічний рівень /

[Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Слоньовська та ін.]. – К. : Освіта, 2011. – 416 с.

273. Семенюк Г. Українська література. Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень / [Г. Семенюк, М. Ткачук, О. Слоньовська та ін.]. – К. : Освіта, 2011. – 528 с.

274. Сергієнко А. Методика використання технологій групового навчання на особистісно орієнтованому уроці української літератури / А. Сергієнко // Українська мова і література в школі. – 2005.–№ 1. – С. 31–35.

275. Скаткин М. Зависимость развития человека от характера его жизнедеятельности / М. Скаткин // Школа и всестороннее развитие детей. – М. , 1980. – С. 8–10.

276. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.

277. Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 634 с.

278. Слоньовська О. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 9 клас / Ольга Слоньовська. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2002. – 512 с.

279. Слоньовська О. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 10 клас / Ольга Слоньовська. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2002. – 380 с.

280. Слоньовська О. Конспекти уроків з української літератури. Нове прочитання творів. 11 клас / Ольга Слоньовська. – Кам’янець-Подільський: Абетка, 2002. – 640 с.

281. Слоньовська О. Критичне мислення – модна фішка чи ефективне знаряддя виховання і здобуття учнями знань на уроках гуманітарного циклу? / О. Слоньовська // Обрії. – 2013. – № 2 (37). – С. 27–31.

282. Слоньовська О. «Найтяжча кара звалася життям…» (До вивчення роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай») / О. Слоньовська // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 22–28.

283. Слоньовська О. Слід невловимого Протея: Міф України в літературі української діаспори 20 – 50-х років XX століття / Ольга Слоньовська. – Івано-Франківськ: Плай – Коломия: Вік, 2007. – 688 с.

284. Слоньовська О. «Сутужна, мій сину, вкраїнська справа» / О. Слоньовська // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 12. – С. 26–35.

285. Слоньовська О. Українська література: підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Ольга Слоньовська. – К. : Освіта, 2007. – 352 с.

286. Слоньовська О. Українська література: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Ольга Слоньовська. – К. : Освіта, 2008, 2011. – 400 с.

287. Сосюра В. Твори: в 2 т. / Володимир Сосюра. – К. : Либідь, 2000. – Т. 1. – 380 с.

288. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі: методичний посібник для вчителя / Борис Ількович Степанишин. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – 256 с.

289. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень (самостійне вивчення учнями літератури): посібник для вчителя / Борис Ількович Степанишин [ред. С. С. Литвин]. – К. : Освіта, 1993. – 239 с.

290. Степанишин Б. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів: Роздуми старого методиста-словесника, або Від “альфи” до “омеги” у викладанні рідного письменства у школі / Борис Степанишин. – К. : Веселка. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.

291. Степанишин Б. Вивчення творчості Т. Г. Шевченка в школі / Борис Степанишин. – К. : Рад. школа, 1969. – 215 с.

292. Степанов О. Основи психології і педагогіки / О. Степанов, М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 502 с.

293. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень: підручник. Видання друге / Дмитро Миколайович Стеченко, Олена Сергіївна Чмир. –

К. : Знання, 2007. – 317 с.

294. Сторчак К. М. Основи методики літератури / К. М. Сторчак. – К. : Рад. школа, 1965. – 418 с.

295. Стус В. Феномен доби: Сходження на Голгофу слави / Василь Стус. – К. : Знання, 1993. – 95 с.

296. Сухомлинський В. Народження громадянина / Василь Сухомлинський // Сухомлинський В. Вибрані твори: в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–582.

297. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 1976.– 654 с.

298. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2: Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителеві. – 1976. – 670 с.

299. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 670 с.

300. Таранік-Ткачук К. В. Стилістичний аналіз художнього твору на уроках зарубіжної літератури в старших класах: Метод. посібник. – К. : Грамота, 2008. – 128.

301. Тарнашинська Л. Час у творчості Ліни Костенко як темпоральний код структури людського досвіду / Л. Тарнашинська // Слово і час. – 2005. – № 6. – С. 42–52.

302. Теорія літератури / за ред. Воробйова В. Ф. та В’язовського Г. А. – К. : Вища школа, 1975. – 400 с.

303. Тимків Н. Авторська позиція на матеріалі художніх творів / Н. Тимків. – Коломия: Вік, 2007. – 126 с.

304. Тичина П. Вітер з України / Павло Тичина. – К. : Український

письменник, 1993. – 270 с.

305. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підручник для гуманітаріїв / Анатолій Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 448 с.

306. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / Г. Л. Токмань. – Хмельницьк, 2003.– 42 с.

307. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція: монографія / Ганна Леонідівна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.

308. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с.

309. Токмань Г. Шкільний аналіз художнього твору / Г. Токмань // Дивослово. – 2001. – № 10. – С. 22–26.

310. Тронський І.М. Історія античної літератури / І. М. Тронський. – К. : Рад. школа, 1959. – 594 с.

311. Українка Леся. Поезія. Драматичні твори / Леся Українка. – К. : Наукова думка, 1999. – 384 с.

312. Українська література. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Керівник авторського колективу М. Жулинський; загальна редакція Р. Мовчан, укладачі: Р. Мовчан, Н. Левчик, О. Камінчук, М. Боднар, М. Сулима, І. Сулима. – К. : Генеза, 2002. – 135 с.

313. Українська література. 5–11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Керівник авторського колективу М. Г. Жулинський; загальна редакція Р. В. Мовчан. Програму підготовили: Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик, О. А. Камінчук, М. П. Боднар, О. Б. Поліщук, М. М. Сулима, Л. П. Шабельникова, В. М. Садівська. – К. – Ірпінь: Перун, 2005. – 201 с.

314. Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10 – 11 класи: Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень / за загальною редакцією Р. В. Мовчан. Укладачі програми: М. Г. Жулинський, Г. Ф. Семенюк, Р. В. Мовчан, М. М. Сулима, Н. В. Левчик, М. П. Бондар, О. А. Камінчук, В. І. Цимбалюк.–К., 2010.– 112 с.

315. Українське слово. Хрестоматія української літератури і літературної критики ХХ ст. : у 3 т. – Книга перша. – К. : Рось, 1994. – 702 с.

316. Уліщенко В. В. Специфіка інтерсуб'єктної взаємодії на уроках літератури / В. В. Уліщенко // Діалогічне прочитання української літератури: Монографія / Г. Токмань, М. Корпанюк, Г. Мазоха та ін. / [за заг. ред. Г. Токмань]. – К. : Міленіум, 2007. – 390 с.

317. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. / К. Д. Ушинский [редкол.: М. И. Кондаков и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 492 с.

318. Фащенко В. У глибинах людського буття: Етюди про психологізм літератури / Василь Фащенко. – К. : Дніпро, 1981. – 249 с.

319. Филипович П. П. Літературно-критичні статті / Павло Филипович. – К. : Дніпро, 1991. – 270 с.

320. Филипович П. П. Молода українська поезія / Павло Филипович // Филипович П.П. Літературно-критичні статті. – К. : Дніпро, 1991. – С. 231–237.

321. Фрай Н. Архетипний аналіз: теорія міфів / Нортроп Фрай // Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / упор. Зубрицька М. – Львів : Літопис, 2002. – С. 142 – 172.

322. Франкл В. Человек в поисках смысла: Общий екзистенциальный анализ: Психолог в контрационном мире / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

323. Франко І. Жіноча неволя в руських піснях народних / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів у п'ятдесяти томах. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 26: Літературно-критичні праці: 1897 – 1899. – С. 210–253.

324. Франко І. Із секретів поетичної творчості / Іван Франко. – К. : Радянський письменник, 1969. – 191 с.

325. Франко І. Література, її завдання і найважливіші ціхи / Іван Франко // Франко І. Зібрання творів: у 50 т. – К. : Наукова думка, 1980. – Т. 26 : Літературно-критичні праці: 1876 – 1885. – С. 5–14.

326. Франко І. Мойсей / Іван Франко // Франко І. Вибрані твори. – К. : Державне вид-во художньої літератури, 1960. – С. 134–179.

327. Франко І. «Тополя» Т. Шевченка / Іван Франко // Франко І. Повне зібрання творів: у 50 т. – К., 1980. – Т. 28. – С. 85–86.

328. Фройд З. Поет і фантазування / Зігмунд Фройд // Слово. Знак. Дискурс: антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. Зубрицької М. – Львів: Літопис, 1996. – С. 83 – 90.

329. Фролова К. Аналіз художнього твору / Клавдія Фролова. – К. : Рад. школа, 1975. – 136 с.

330. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

331. Фромм Е. Мати чи бути? / Еріх Фромм. – К. : Український письменник, 2010. – 222 с.

332. Хайдеггер М. Что значит мыслить? / М. Хайдеггер // Разговор на просёлочной дороге: сборник; [пер. с нем. А. С. Солодовниковой]; под ред. А. Л. Доброхотова. – М. : Высшая школа, 1993. – С. 134–146.

333. Храмова В. Передмова / В. Храмова // Шлемкевич М. Загублена українська людина / Микола Шлемкевич. – К. : Фенікс, 1992. – С. 3–9.

334. Ціцерон М. Т. Про державу. Про закони. Про природу богів. / Марк Тулій Ціцерон; пер. з лат. Володимира Литвинова. – К. : Основи, 1998. – 477 с.

335. Черниш Н. Особистісно-орієнтоване вивчення лірики на уроках української літератури в 5–7 класах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Н. В. Черниш. – К. , 2013. – 20 с.

336. Чеховська Л. Проектне навчання: інноваційні підходи до реалізації

художнього твору та покращення освітніх послуг учням / Л. Чеховська // Українська мова в загальноосвітній школі. – 2010. – № 2. – С. 12.

337. Чижевський Д. Думки про Шевченка / Дмитро Чижевський // Чижевський Д. Філософські твори: у 4 т. – Т. 2. – К. : Смолоскип, 2005. – С.172 – 178.

338. Чижевський Д. Історія української літератури: Від початків до доби реалізму / Дмитро Чижевський. – Тернопіль: Феміна, 1994. – 480 с.

339. Чижевський Д. П. О. Куліш – український філософ серця / Дмитро Чижевський // Чижевський Д. Філософські твори: у 4 т. – Т. 2. – К. : Смолоскип, 2005. – С. 206–216.

340. Чижевський Д. Філософські твори: у 4 т. / Дмитро Чижевський. – К. : Смолоскип, 2005. – Т. 2: Між інтелектом і культурою: дослідження з історії української філософії . – 264 с.

341. Чухно З. І. Як добитись, щоб учні сприйняли художній твір відповідно до авторського задуму / З. І. Чухно // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2006. – № 8. – С. 26–30.

342. Шабліовський Є. Життя. Література. Письменник. Вибранні статті / Євген Шабліовський. – К. : Дніпро, 1974. – 432 с.

343. Шалагінов Б.Б. Данте, Шекспір, Вольтер, Гете, Толстой “панують над умами мільйонів людей, які за все своє життя не прочитали жодного рядка з їхніх творів” (Про мету вивчення літератури в школі) / Б. Б. Шалагінов // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 7. – С. 5–7.

344. Шевченко Г. Проблема читача в компаративних дослідженнях Олександра Білецького / Г. Шевченко // Слово і час. – 2007.– № 11.– С.81–83.

345. Шевченко З. О. Основні методи вивчення літератури / З. О. Шевченко // Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібн. / [Волошина Н. Й., Бандура О. М., Гальонка О. А. та ін.]; за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 142–151.

346. Шевченко Т. Кобзар. / Вступ. ст. О. Гончара. Приміт.

Л. Кодацької. / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро. – 640 с.

347. Шевченко Т. Кобзар / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро, 1985. – 640с.

348. Шевчук В. Візійний світ його поезії: Т. Шевченко / Валерій Шевчук // Урок української. – 2003. – № 4. – С. 10–17.

349. Шерех Ю. Поезія ясно вишневого вечора / Юрій Шерех // Шерех Ю. Пороги і Запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеології: у 3 т. – Т. 1. – Харків: Фоліо, 1998. – С. 278–292.

350. Шлемкевич М. Загублена українська людина / Микола Шлемкевич. – К. : Фенікс, 1992. – 158 с.

351. Шкільний словник літературознавчих термінів [Електронний ресурс]. –

Режим доступу: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-D9787C2F5B14

352. Шопенгауер А. О самостоятельном мышлении / Артур Шопенгауер // Шопенгауер А. Сборник призведений; пер. с нем., вступ. ст. И. С. Нарского. – Минск: Попурри, 1999. – С. 156–164.

353. Шпильова О. Активність поетичної думки / Олена Шпильова. – К. : Дніпро, 1973. – 261 с.

354. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навчальний посібник / Ф. М.Штейнбук. – К. : Кондор, 2007. – 313 с.

355. Щукина Г. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

356. Юнг К.-Г. Об отношении аналитической психологи к поэзии / Карл-Густав Юнг // Юнг К.-Г. Избранное. – Минск: Попурри, 1992 .– С. 355–379.

357. Юнг К.-Г. Пикассо / Карл-Густав Юнг // Юнг К.-Г. Избранное. – Минск: Попурри, 1992. – С. 417–426.

358. Юнг К.-Г. Психологія і поезія / Карл-Густав Юнг // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 9–108.

359. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П. М. Якобсон. –

М. : Просвещение, 1966. – 291 с.

360. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1994. – 86 с.

361. Яковець А. Маруся Чурай: міф чи втрачена реальність? / Анатолій Яковець // Урок української. – 2000. – № 2. – С. 38–39.

362. Яусс Г. Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика / Ганс Роберт Яусс [пер. з нім. Ю. Прохаська] // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. Марії Зубрицької. – 2-е вид., доп. – Львів: Літопис, 2001. – С. 368–403.

ДОДАТКИ

Додаток А

Інтерпретація текстів античної літератури Г.-Е. Лессінгом

Прискіпливе зацікавлення Готгольда-Ефраїма Лессінга античною літературою як неперебутним взірцем словесного мистецтва призвели до його інтерпретацій художніх текстів цієї епохи. Тож аналізуючи твір Верлігія, Г.-Е.Лессінг прозірливо тлумачив, що слова поета не обов'язково стосуються відчуттів зорових, а не слухових, бо, наприклад, читаючи відповідні рядки, де вмираючий герой «крики нелюдські, страшні до зір підіймає високих», читач не обов'язково уявляє перекошений болем рот і спотворене криком обличчя, зате глибоко сприймає реакцію досі індиферентної природи на людський біль, який, виявляється, долає навіть космічний простір і досягає зірок. Лессінг уважав, що наведені слова поеми промовляють насамперед до вух реципієнтів, а чим стають для очей – й античному авторові, й навіть читачам байдуже. До речі, ще античний літературознавець Горацій у знаменитій віршованій праці «До Пізонів» сповідував ідентичну думку, вважаючи, що навіть у драмі нема жодної потреби показувати те, що можна передати поетичним словом.

В аргументованих висновках про художню цінність мистецьких шедеврів Греції і Риму Е.-Г.Лессінг враховував тогочасні вимоги до божественного й людського, непорушні стандарти грецької та римської поведінки: «Порівнюючи страдника Геракла зі страдником Філоктетом, не слід забувати, що перший – напівбог, а другий – звичайна людина. Людина ніколи не соромиться своїх жалів, а напівбогові соромно, що смертна частка його єства взяла гору над безсмертною» [188, с. 193]. Живопис і поезію німецький філософ розрізняв ще й за такою ознакою, як протяжність у часі. У поетичному творі вчинок, подвиг, смерть відбуваються миттєво. На картині й у скульптурі автор може вихопити кульмінаційний момент, а може

розтягнути миттєву подію на цілу вічність. Перше свідчитиме про талант, друге – про невправність. Мистецький твір не повинен пропонувати реципієнтам убивчу дозу страждань і горя. Навпаки, навіть найбільші муки повинні пробуджувати духовні сили, закладені в людській природі.

В інтерпретаціях античних творів Е.-Г. Лессінг був дуже уважним до художніх деталей і емоційних станів героїв. Він писав, що «крик – природний вияв тілесного болю. Поранені вояки в Гомера часто кричать, падаючи на землю. Зачеплена ратищем Венера також голосно скрикує – не тому, що цим зойком поет хотів показати в ній зніжену богиню кохання; а тому, що віддавав належне істоті, яка терпить муку. Навіть бог війни, завідомо мужній Марс, відчувши в тілі Діомедового списа, кричить настільки моторошно, наче це поранення відчули одночасно десять тисяч вояків, і той крик налякав обидва війська. Але коли Гомер пише, що троянці нестямно кричать, ідучи в бій, а греки – у цій же ситуації зберігають цілковиту тишу, то зрозуміло, що таким зіставленням і порівнянням грецький співець хотів назвати «перших варварами, а других – культурним народом» [230, с. 176]. Про національний характер літературних героїв (за І.Кантом) у Е.-Г. Лессінга знаходимо чимало й інших цікавих думок. Наприклад, ворожі армії на якийсь час мусять укласти перемир’я, щоб поховати загиблих. І греки, і троянці палять своїх полеглих. В обох ворожих військах те спалення не минає без сліз і туги за найкращими побратимами. Але Пріам під страхом смертної кари забороняє своїм троянцям плакати. Лессінг ставить логічне запитання, чому ж грецький вождь Агамемнон не висуває своїм підлеглим подібної заборони, й відповідає, що думка автора поеми сягає глибшого розуміння, ніж здається на перший погляд. Виявляється, тільки культурний грек може плакати й при цьому залишатися відважним, у той час як неблагородний троянець, щоб спромогтися на мужність, повинен спочатку приглушити в собі жалісливість і людяність.

Аналізуючи унікальну за силою впливу на реципієнтів скульптуру «Лаокоон», яка, як припускають знавці античного мистецтва, була витесана з

мармуру в першому столітті до н. е. трьома найкращими скульпторами острова Родоса – Агесандром, Полідором й Афінодором, – й опис подібної за змістом події у «Енеїді» Вергілія, Г.-Е. Лессінг відзначав, що в обох випадках авторами творчо зреалізовано вдалу ідею нападу змій на цілу родину. Проте художнє втілення кульмінаційного моменту дає можливість різним митцям показати не тільки трагічну халепу й видиму смерть, але й боротьбу героїв не лише за власне життя, а й за життя близьких родичів, тому німецький інтерпретатор наголошував, що визначити, хто саме: скульптор чи поет – першим додумався до відповідної колізії, неможливо: «Думка зв'язати страхітливими зміями в один клубок батька й обох його синів, безперечно, дуже вдала; вона свідчить про неабияку мистецьку уяву. Кому вона належить? Поетові чи скульпторові?» [188, С. 198]. Г.-Е. Лессінг згадує, що один з його попередників-інтерпретаторів, зіставляючи скульптуру й твір Вергілія не дуже уважно читав поему, бо за його інтерпретацією існує невелика різниця між тим, про що розповідає віршами Вергілій, і тим, що постає в мармурі у вигляді скульптурного втілення. Тим часом у Вергілієвій «Енеїді» змії залишили обох дітей, щоб обвитися навколо батька, а в скульптурному зображенні змії вбивають дітей і батька одночасно. Лессінг підкреслював, що в поемі руки оплутаних зміями жертв залишаються вільними, й тільки це запозичує талановитий скульптор, бо інакше обмотані кільцями верхні кінцівки створили б ефект мертвотності, приреченості й завідомої капітуляції. Зіставляючи поетичний текст і скульптурну групу, Лессінг детально проаналізував останню, інтерпретуючи задум поета й задум скульптора з точки зору доцільності й краси: «У Вергілія змії двічі обкручуються навколо стану й двічі навколо шиї Лаокоона, а потім високо підводять над ним голови… Картина ця вражає нашу уяву: найшляхетніші частини тіла в Лаокоона стиснені так, що йому спирає дух, а отрута бризкає прямо в обличчя» [188, с. 199]. Проте при точному перенесенні всіх деталей з поетичного твору на скульптуру, на думку Г.-Е. Лессінга, неодмінно появляються деталі, яких неможливо уникнути, бо таким чином обвившись,

змії затулять усе тіло, й стане неможливим показати болісно втягнений живіт, напружені м’язи, й навпаки, доведеться зображувати потворні набряки. Сама ж скульптурна група виглядатиме неестетичною купою тіл людей і плазунів, як це можна побачити на гравюрі англійського митця Франца Клейна, що, ілюструючи переклад «Енеїди», пішов суто за Вергілієм, не відступаючи від поетичних рядків ні на йоту.

Г.-Е. Лессінг, як і сучасні йому німецькі інтерпретатори античного мистецтва, тонко вловлював недоречності й навіть завідомі порушення норм античними живописцями і скульпторами. Він наголошував, що у поемі Вергілія Лаокоон мав би поставати у пишних шатах, адже, за поемою Вергілія, саме тоді, коли цей жрець священнодіяв, і напали страшні змії. Проте скульпторові одяг ставав завадою для рельєфного показу м’язів і міміки, якими треба було передати внутрішній стан жертви, яка щосили бореться за своє життя, а поет не мав жодної потреби змальовувати всі елементи одягу, тому Вергілій зосередився тільки на промовистій деталі: «У поета й одяг не одяг, він нічого не затуляє; наша уява скрізь проникає крізь нього… Вона бачить його чоло (Лаокоона – *прим.* О. Г.) лише перев’язаним жрецькою стрічкою, але не схованим під нею» [188, с. 201]. Та, врешті, якщо звернути увагу на текст «Енеїди» Вергілія, за яким отрута зміїв і кров оббризкують усього жерця, а отже, і його високі регалії, то понівечений, спаплюжене, брудне вбрання жерця могло зробити його носія бридким, тому для Вергілія виявилося найкращим вибором узагалі не зосереджувати на цьому уваги.

Інтерпретуючи відповідність правди реальної і правди художньої, Г.-Е. Лессінг визнавав, що античні митці мали право на авторську інтерпретацію того, що навіть у звичаях і обрядах уважалося недоторканним. Переважно античні скульптори й художники наслідували поетів, а не навпаки, але від цього вартість їхнього мистецтва не зменшувалася бо поезія об’ємніша від живопису і скульптури, їй притаманні такі можливості, яких іншим видам мистецтва не дано. На контраргументи своїх опонентів, що на

картинах завжди видно риси втоми чи наближення смерті героя, він відповідав, що співець не менш спостережливий від скульптора й художника: «Коли ж інший поет змальовує Вулкана стомленим, а його розпашіле обличчя біля горна червоним, то хіба йому треба було дізнаватись в якогось художника, що праця стомлює, а спека припалює обличчя?» [188, с. 210]. Г.-Е.Лессінг як філософ у своїх інтерпретаціях старався докопатися до істини, але як естет красу ставив вище навіть від життєвої правди, підміняючи її правдою художньою.

Додаток Б

Г. Поспєлов про лірику

Завдяки художнім засобам і емоційності висловленої думки поет може суттєво посилити героїчний чи драматичний пафос змальованої ним ситуації, події, висловленої ідеї. Г. Поспєлов диференціює медитативну лірику на власне *рефлексивну* (своєрідний аналіз ліричним героєм стану своєї душі), *описову* (роздуми, навіяні пейзажем, стихією природи) й *образотворчу* (відчуття невіддільності ліричним героєм себе від природного оточення). Якщо два перші варіанти медитативної лірики є досить частими, то третій ми знайшли тільки у вірші Ліни Костенко «Послухаю цей дощ…»:

Я дерево, я сніг, я все, що я люблю.
І, може, це і є моя найвища сутність [172, с. 22].

Очікуючи протилежних до ним висловлених думок про наявність медитативного компоненту в усіх, без винятку, видах лірики, Г. Поспєлов аргументовано зауважує, що «описово-образотворчі вірші, в яких відсутня прихована медитація, тільки за зовнішніми ознаками, завдяки своїй образності, можуть бути причислені до явищ мистецтва» [248, с. 110], тобто мистецькими творами за своєю суттю не є. На думку Г. Поспєлова, саме медитативний компонент у ліриці вимагає відчутної, яскраво вираженої експресії.

Аналізуючи особливості ліро-епічних творів, автор навчально-методичної книги «Теория литературы» розрізняє стиснуту епічну розповідь і відчутну емоційну експресію. Він аргументовано доводить, що, наприклад, у баладі, крім сюжету, завжди явний ліричний підтекст, отже, якісне поєднання епічного та ліричного у такому творі породжують кількісний принцип їх поєднання, який полягає в тому, що певні частини виявляються майже епічними, а інші – суто ліричним, але «рівноправність в смисловій значимості одних й інших досягається лише тоді, коли в загальному об’ємі тексту… лірики вдвоє чи втроє більше, ніж власне епосу» [247, с. 113]. Ця

думка російського літературознавця для нашого наукового дослідження надзвичайно важлива, оскільки вчителі й учні на уроках літератури замість аналізу ліро-епічного твору інтерпретують тільки його епічний складник. У нашій практиці як графічну наочність, щоб старшокласники краще розуміли рівноправність і однакову важливість, але аж ніяк не рівнопропорційність ліричного й епічного, ми використовували такий рисунок:

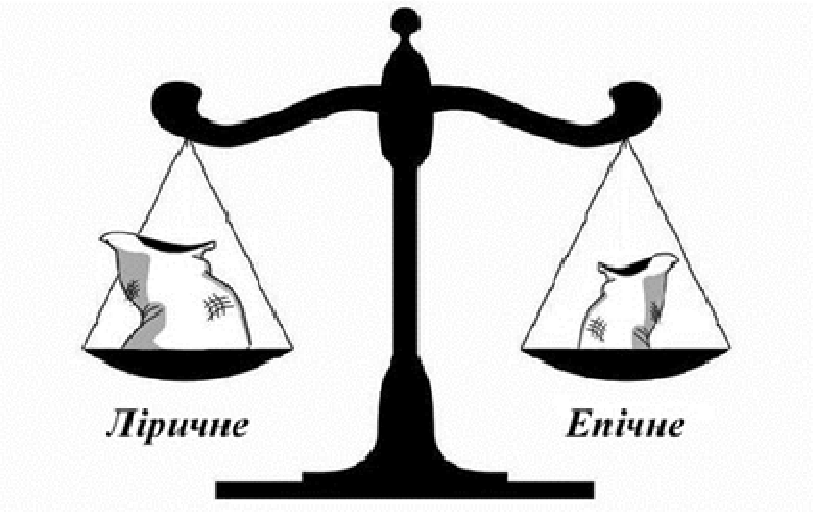


Рис. 3. Ліричне й епічне у ліро-епічному творі

Додаток В

Шкільний літературознавчий словник

Авторська мова (мова автора) – насамперед це мова оповідача, який розповідає про все, що діється з персонажами художнього тексту, природою, оточенням героїв. Авторською мовою вважається та частина художнього тексту, в якій безпосередньо розповідається про події, описуються і характеризуються явища та образи дійових осіб твору. У більшості випадків у такій розповіді йдеться про третю особу однини (значно рідше – множини, хоч розповідь може звучати й від першої, наприклад, у автобіографічних творах і т.п.). Для мови автора характерні насамперед такі риси: висока культура мовлення, точність висловів, яскрава образність, доречне вживання афоризмів, приказок та прислів'їв, яскраве словесне малювання картин природи, віртуозне заглиблення в психологічні стани героїв твору.

Авторська позиція – авторське розуміння проблем, які він ставить у своєму художньому творі, його особистісне ставлення до кожного персонажа, своєрідний ключ для розуміння художнього твору. Проявляється авторська позиція у поетиці назви твору, в композиції, сюжеті, колізіях, символіці, в авторських відступах. Авторська позиція сприймається читачем-реципієнтом не тільки через текст, а й через підтекст літературного твору. Сучасний український методист Надія Тимків наголошує: «Найголовніші способи передачі авторської позиції – портрет, пейзаж, взаємні характеристики героїв, ліричні відступи, всі ті деталі, які суттєво впливають на наше ставлення до твору та його героїв. Створюючи художній текст, автор ніби матеріалізує свої переживання.., а в його свідомості вигадані персонажі живуть своїм життям, будучи носіями певних думок, ідей, світогляду». На авторську позицію впливає мистецький талант, світогляд, інтелект, морально-етичні ідеали, громадянська гідність митця. Авторська позиція у творі буває прихованою, явною, індиферентною, схвальною, осудливою. Шляхи вираження авторської позиції в епічному, ліричному і драматичному творах різні, але оскільки суб'єктом осмислення в художніх творах завжди є людина, то авторська позиція завжди стосується не тільки персонажів, а й читача, оскільки існує як вектор, який бере початок від автора й рухається в напрямку до читача, непомітно, але активно й вагомо задіюючи його інтелект, життєвий досвід, емоції в процесі читання художнього тексту до співпраці і навіть, за російським літературознавцем Михайлом Бахтіним (1895–1975 рр.), перетворює реципієнта-читача в своєрідного співавтора твору. Повною мірою зрозуміти авторську позицію у творі можна лише беручи до уваги всю концепцію художнього тексту, композиційну організацію літературного твору.

Авторське «Я» – найбільш вдало зреалізований письменником через художній твір власний талант, який залежить від ступеня природної обдарованості (у найвищому ступені – геніальності), світогляду, естетичних смаків, морально-етичних ідеалів, уміння переконливо показувати

надзвичайно складне людське життя у всіх його проявах.

Адресат ліричний – реальна особа, якій автором присвячений художній твір. Наприклад, у творчій спадщині Тараса Шевченка знаходимо вірші, присвячені Миколі Гоголю, Григорієві Квітці-Основ'яненку, навіть «маленькій Мар'яні», особу якої літературознавцями не встановлено. Можливий варіант, коли присвята відсутня, але в тексті вірша згадується кохана дівчина чи опонент (як-ось у віршах П. Тичини «О панно Інно, панно Інно» (Інною рідні звали доньку письменника Івана Вороньківського Ганну (Нюсю). Вона співчувала Павлові, закоханому в її сестру Поліну, бо сама щиро любила поета, тому обоє переживали подібні муки нерозділеного кохання)), Павла Усенка «Лист» («Дівчино-секретарю, як тебе любили ми»), Максима Рильського «Лист до загубленої адресатки»), поемі Володимира Сосюри «Відповідь», де є рядки, що однозначно вказують на адресата – українського поета в еміграції – Євгена Маланюка (1897 – 1968): «Шановний пане Маланюче! Ми ще зустрінемось в бою»).

Акцент (від лат. accentus – «наголос») – фонічне (звукове) посилення вимови окремого складу чи складів, що автоматично увиразнює й відповідне слово в рядку, або фонічне виокремлення слова, яке заставляє читача сприймати уважно саме цю лексему, словосполучення або й ціле речення, адже автор вкладає в них особливий зміст. Наприклад,

Тебе любив, як вітер небо,
в огні сумнівів і образ.
Нащо закохану із себе
ти удавала кожний раз.
(Володимир Сосюра).

У віршах акцент відіграє роль логічного наголосу.

Алітерація (від лат. ad – «до» й littera – «літера») – стилістичний прийом, який полягає у віртуозному використанні приголосних звуків, які створюють ефект брязкоту зброї, шелесту трав, лепетання опалого листя, тихого хлюпотіння води і т.п. Наприклад, у поемі Тараса Шевченка «Утоплена» дуже точно відтворено шелест осоки й прибережних очеретів з допомогою насиченості художнього тексту звуками [с], [ц], [х], [т]:

«***Хт***о ***с***е, ***хт***о ***с***е по ***с***ім бо***ц***і
Чеше ко***с***у? ***Хт***о ***с***е?
Хто ***с***е, ***хт***о ***с***е по тім бо***ц***і
Рве на ***с***обі ко***с***и?..»

Алітерація здатна передавати шелест звуків зливи за вікном або легкий шум рясного снігопаду, коли скрижанілих шелест сніжинок вухо ледь вловлює, зате ліричному героєві вчувається жіночий зойк чи поклик. Наприклад,

Сні***ж***и***нк***и ***лет***я***т***ь
на ***зем***лю хо***лод***н***у***…
Бі***л***а ***безм***е***ж***н***а ***г***а***т***ь.
Во***л***о***д***ю!..
Не***б***о ***зим***о***в***е ***см***у***тн***е

і ***вчора***, ***й сьогодні***.
Хто це покликав мене
із безодні?..
В минулім мене нема,
Для минулого я не проснувся.
Хто це руки лама
В завірюсі?..

(Володимир Сосюра)

Як легко переконатися зі звукового наповнення вірша, дзвінкі й сонорні приголосні звуки [н], [ж], [л], [з], [д], [б], [г], [в], [м], [ч], [й], [ц], [р] нібито створюють ефект уривків слів, вимовлених упівголоса й рваних вітром, тому тільки зрідка перемежовуються глухими звуками [с], [т], [х], [к], які звучать, як шепіт, шерех, сторонні перешкоди.

Амфібрахій (від грецького словосполучення amphidrachys – «з обох боків короткі склади») – трискладовий віршовий розмір із наголосом на останньому, третьому, складі (| - U - U |) у сучасній силабо-тонічній системі віршування. Віршовий розмір амфібрахій існував ще в часи античної літератури, але тоді він складався з першого й третього коротких і другого – довгого – складів. У новій українській літературі цей віршовий розмір уперше віртуозно використав поет-романтик Євген Гребінка у вірші «Українська мелодія»:

– Ні, мамо, не можна нелюба любить!
U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄
Нещасная доля із нелюбом жить.
| U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄
Ох, тяжко, ох, важко з ним річ розмовляти!
| U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄ U |
Хай лучче я буду весь вік дівовати!
| U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄ U | U ⁄ U |

Такий віршовий розмір, як дво-, три-, а найчастіше – чотиристопний амфібрахій, успішно використовували поети минулого століття (Іван Франко, представник «Молодої музи» Василь Пачовський (1878–1942 рр.), Володимир Сосюра, Микола Бажан) й чимало інших українських ліриків.

Анапест (від грецького словосполучення anapaistos – «обернений (зворотній, дзеркально симетричний) у зіставленні й порівнянні з дактилем») – трискладовий віршовий розмір із наголосом на другому складі (| U U |). В античній поезії цей віршовий розмір складався з перших двох коротких складів і третього довгого. У сучасній силабо-тонічній системі віршування анапест характеризується тим, що кожна його стопа має два перші склади ненаголошені, а третій – наголошений. Цей віршовий розмір був широко затребуваний у XIX – XX століттях і часто використовується поетами й зараз:

Уперед за край рідний та волю,
| U U ⁄ | U U ⁄ | U U ⁄ | U

За окутий, пригноблений люд,
| U U ⁄ | U U ⁄ | U U ⁄
Хай нічого не знайдеш, крім болю,
| U U ⁄ | U U ⁄ | U U ⁄ | U
Хай нас жде не віддячений труд
| U U ⁄ | U U ⁄ | U U ⁄ | U

(Павло Грабовський, «Уперед»)

Анафора (від грец. anaphero – «піднесення», «підйом голосу») – єдинопочаток у всіх або окремих рядках чи на початку кожної строфи. Анафорою може бути одне слово, кілька слів (словосполучення) або й ціле речення. За допомогою анафори суттєво насамперед посилюється зміст основної думки твору, а також завжди забезпечується певна мелодійність, зумовлена однаковою повторюваною звуковою організацією. Наприклад, у вірші «Україні» Максима Рильського, написаному в перший день нападу фашистів, слово-звертання «Україно» виступає анафорою і виразно передає синівську любов поета до свого рідного краю, його тривогу за долю України, а водночас віру в те, що народ – непоборний і ніколи не дозволить топтати землю предків чоботам окупанта:

Україно моя! Чисті хвилі ланів,
Променисті міста, голубінь легкокрила!
Україно! Сьогодні звірів-ворогів
Ти грудьми вогняними зустріла.
Україно, живого труда сторона,
Зорі ясні, погожії, тихії води!
Україно, ти в славній борні не одна,
В ній з тобою під стягом багряним – народи!

Цікаво, що анафора може використовуватися не тальки в ліриці, а й у прозі, існувати не лише для підсилення пафосу, а й створювати іронічний, шаржований, висміювальний ефект. Наприклад, у повісті Григорія Квітки-Основ'яненка «Конотопська відьма» кожен розділ розпочинається анафорою: «Смутний і невеселий сидів собі… конотопський сотник Микита Уласович Забрьоха». Оскільки причин для суму й печалі в одіозного персонажа повісті взагалі нема, а нудиться він лише з причини бездіяльності, пияцтва й ледарства, у читача відповідна фраза викликає тільки іронічну посмішку.

Архетип (від грецьк. archētypos – «першообраз») – проявлені насамперед у міфах первинна ідея, образ або мотив. Іншими словами – форма форм, зразок всього того, що може мати безліч копій з певними відмінностями, але завжди спроможне виразно проявляти своє первинне значення. На думку Олександра Потебні, так званий архетипний слід у мові завжди породжує яскраві тропи: для українців це насамперед рідна хата з вишневим садочком, мати як берегиня роду, чорнобрива красуня як кохана дівчина, мужній воїн-козак як захисник.

Архетипний образ – похідний від архетипу первинний взірець, священний образ або символ, мотив або ознака, які завжди з допомогою контексту художнього твору легко й вірно розшифровуються читачем-

реципієнтом. Наприклад, для наших предків архетипними образами віками були сім'я (родинний осередок захищеності й затишку), присутність пісні (прояв ліричної душі народу), хліборобська праця (мирні тенденції і доброзичливість до народів-сусідів), доро́га (уособлення життя, руху вперед), розквітлий або вкритий плодами сад (символ краси й достатку). Ці століттями чи й навіть тисячоліттями існуючі у підсвідомості кожного представника етносу, народу чи й всієї людської цивілізації архетипні образи досі залишаються неперехідними для все нових і нових нащадків. Також близьким до архетипних образів стають звичні, притаманні лише певній країні чи народові прикмети природного оточення (роботящі бджоли, пасіка в саду, травневі хрущі, ластівки під стріхою, лелече гніздо на хаті). Вірш Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати» особливим магнетизмом впливає на кожного читача-українця саме через присутність у його рядках виразних архетипних образів:

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть.
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають ідучи дівчата,
А матері вечерять ждуть.

Байка – невеликий сюжетний прозовий чи віршований повчально-гумористичний, рідше – сатирично-викривальний твір. У повчально-гумористичних байках переважно висміюються людські вади, недоліки характеру й поведінки одіозних представників соціуму. Якщо для цього жанру характерними виявляються сатира і сарказм, то в такому випадку переважно йдеться про байки, які висміюють не окремих носіїв негативних рис, а пороки існуючої влади: свавілля продажних чиновників, несправедливий суд, соціальну несправедливість, хабарництво, корупцію.

Жанр байки виник ще в античні часи. Його батьком вважають старогрецького раба Езопа, який жив у VI – V ст. до нашої ери. Українські народні байки прозові. Мораль у фольклорних творах жанру байки зрозуміла сама по собі, тому нібито відсутня, тобто не виокремлюється окремим реченням чи реченнями, настановою чи порадою. Прозою писав свої байки й український мандрівний філософ Григорій Сковорода. У його байках слово «мораль» замінено українським відповідником «сила». Часто обсяг фабули байки в Григорія Сковороди значно менший від обсягу «сили», оскільки цей автор завжди старався підвести філософську аргументацію під сказане у байці.

Байка як літературний і фольклорний характеризується насамперед алегоричними образами й алегоричним змістом. У байках діють переважно не люди, хоч це й частково можливо (для прикладу, в байках зустрічаємо образ Явтуха та пана (Петро Гулак-Артемовський «Пан та собака»), мельника (Леонід Глібов «Мірошник»), а звірі, тварини, комахи, рослини. Особливий акцент їхніми авторами байок робиться на окремо взятій головній рисі чи властивості алегоричного персонажа, оскільки всім відомо, що зайця прийнято вважати боягузливим, лисицю – хитрою, барана – нерозумним,

кропиву – кусючою й недоброзичливою, пана – пихатим і злим, убогого селянина – затурканим. Переважно дійові особи байок замість власних імен мають загальні назви, які, однак, прийнято писати з великої букви. Події, описані в байках, також наділені певною алегоричністю: представники суду (Ведмідь, Вовки, Лисичка) несправедливо судять Вола, подумки заздалегідь ділячи його тлусту тушу між собою (байка Євгена Гребінки «Ведмежий суд»), хижу Щуку (байка Леоніда Глібова «Щука») силоміць доставлять на судове засідання, де на перших порах судді збираються справедливо її покарати за всі зухвалі злочини у ставку; Вовк випадково зустрічається з маленьким Ягням біля річки (байка Леоніда Глібова «Вовк та Ягня») і, щоб мати причину покарати (з'їсти) слабшого, починає звинувачувати Ягня в неіснуючих гріхах; розлючений матеріальними збитками з причини прориву греблі й зупинки водяного млина Мірошник вбиває власних Курей, які прийшли до річки напитися води (байка Леоніда Глібова «Мірошник»).

Для кожної байки обов'язковою є фабула (причинно-наслідковий ланцюжок подій, вчинків, пригод), зміст якої можна легко переповісти. Характерною для жанру байки, як уже було нами сказано, виявляється й мораль – своєрідний умовивід, висновок, що логічно випливає з уже сказаного.

Балада (від лат. ballade – «танцювати») – невеликий ліро-епічний твір переважно казково-фантастичного або легендарно-історичного чи героїчного змісту з виразно драматичним, а деколи – й трагічним сюжетом і високою напругою вирішальної в житті персонажів колізії. Жанр балади характерний для всіх європейських літератур. Події в баладах – завжди таємничі, виняткові, герої діють у екстремальних ситуаціях, їхні почуття і переживання загострені до краю, тому дійові особи балад здатні на нерозважливі вчинки, самогубство, вбивство, застосування небезпечних чарів, використання послуг «нечистої сили». Для балад характерний показ розбурханої стихії, тому пейзажі в баладах завжди романтичні й віддзеркалюють високі пориви, палкі почуття, сум'яття і тривогу в душі героїв. Як і поема, балада має одну сюжетну лінію, невелику кількість персонажів, події відбуваються в обмеженому часі. Основна відмінність балади від поеми та, що для балад характерні метаморфози: перетворення дівчини у квітку, дерево, русалку, пташку, хлопця – в явора, орла. Розрізняють фольклорні й літературні балади. Найдавнішою народною українською баладою вважається «Дунаю, Дунаю, чому смутен течеш?», у якій розповідається про смерть вродливої Бондарівни від рук зневаженого нею пана Каньовського (жорстокого кріпосника, власника Канівщини). Жанр балади часто практикували українські поети-романтики Петро Гулак-Артемовський (1790 – 1865 рр.) («Рибалка»), Левко Боровиковський (1806 – 1889 рр.) («Молодиця»), Микола Костомаров (1817 – 1885 рр.) («Брат з сестрою»), Амвросій Метлинський (1814 – 1870 рр.) («Смерть бандуриста»), Іван Вагилевич (1811 – 1866 рр.) («Жулин і Калина»), Микола Устиянович (1811 – 1885 рр.) («Рекрутка»). Метаморфози як особливо притаманна баладам складова дуже виразні у творах «Причинна», «Тополя», «Лілея» Тараса Шевченка.

Білий вірш (Верблан) (від англ. blank verse – «білий вірш») – неримований вірш із збереженням ритміки й пропорційної кількості наголошених і ненаголошених складів у рядках. Відсутність рими у білих віршах компенсується клаузулою, тобто упорядкованими стосовно місця наголосу кінцівками віршового рядка. Білі вірші можуть бути написані як двостопними розмірами (ямбом, хореєм), так і тристопними (дактилем, амфібрахієм, анапестом), але особливо гарно у білих віршах звучить п'ятистопний ямб, в якому відсутність рими лише збагачує природну інтонацію. У чистій ліриці білі вірші можуть поділятися на окремі строфи, але у драматичних творах, написаних білими віршами, поділ на строфи переважно відсутній. Білі вірші часто практикували Вільям Шекспір, Йоганн-Вольфґанґ Гете, Леся Українка, Іван Кочерга (їхні драматичні поеми написані саме білим віршем). Білим віршем, віршовою стопою якого є хорей, без поділу на строфи написана поема Івана Франка «Іван Вишенський»:

Вечоріє. Тінь довжезна
від скали лягла на море,
а там ген легенькі хвилі
злотом, пурпуром горять.

Верлібр (від франц. vera lifre – «вільний вірш») – вірш переважно без поділу на строфи, в якому зберігається заданий з самого початку ритм, але рядки можуть мати різну кількість віршових двоскладних або три складних стоп, хоча найпоширенішим у таких віршах усе-таки вважається ямб. Рими для вільного вірша не є обов'язковими, але все-таки мають право на існування. Вільним віршем написані не тільки окремі поезії, а й цілі поеми і навіть драматичні твори. У творчому доробку українського поета-«шістдесятника» Володимира Підпалого є кілька верлібрів, серед яких – вірш «Запросини», уривок з якого подаємо:

…У холодному небі
Золотий човен
Із хмари на хмару,
На хмару із хмари –
І на місці! Ходімо!
Навіть
Якщо не дійдемо, –
Ходімо.

Заслуженим майстром верлібру в наш час вважається Василь Голобородько. Вільними віршами він написав цілі збірки поезій. Дуже цікавими є його поезії «Біла лелека: птах, який має чорний знак на білому», «Ми йдемо», «З дитинства: дощ», уривок з якого подаємо:

А хмара плете і плете
зелене волосся дощу,
холодне волосся дощу.

Версифікація (від лат. versification, versifico – «віршую», «складаю вірші») – мистецтво виражати думки й почуття у віршованій формі; система організації поетичного мовлення, що регулюється певними нормами,

принципами й законами. Літературознавці вважають, що найдавніші усні фольклорні системи віршування мали у своїй основі інтонаційно-фразовий лад. У наш час в основному розрізняють античну, силабічну, тонічну й силабо-тонічну системи віршування. Антична система віршування характеризується чергуванням довгих і коротких складів, характерних для давньогрецької і давньолатинської мов. Стопа в античному віршуванні нагадує музичний такт. Силабічна система віршування (від грецьк. sylabicos – «склад» і лат. versus – «лінія», «рядок вірша») – система якісного віршування, в основі якої лежить рівна кількість складів у відповідних рядках. Віршовані тексти у давній українській літературі в переважній більшості підпорядковані силабічній системі віршування. Тонічна система віршування (від грецьк. tonos – «натяг», «напруження» і systēma – «утворення» та лат. versus – «поворот», «повтор») – це така система віршування, ритмічність якої задається не поділом на стопи, а рівною кількістю наголосів у відповідних рядках. Не секрет, що тонічна система запозичила ритміку з народного віршування. Цією системою інколи користуються й сучасні поети (Дмитро Павличко, Іван Драч). Силабо-тонічна система віршування (від грецьк. sylabicos – «склад», і грецьк. tonos – «натяг», «напруження» і systēma – «утворення» та лат. versus – «лінія», «рядок вірша») – система, в основі якої лежить вирівнювання наголошених і ненаголошених складів та упорядковане розташування ритмічних акцентів. З поетів давньої української літератури першим апробував силабо-тонічну систему у своїй творчості Григорій Сковорода («Всякому місту звичай і права». «Ой пташино жовтобока»). Силабо-тонічна система віршування у наш час найбільш затребувана в українській поезії.

Візуальна поезія (від лат. visualis – «зоровий») – зорова або графічна поезія, коли строфи вірша створюють малюнок квітки, дзвону, птаха і т.д.

Вірш (від франц. vers – «рядок», «лінія») – ліричний твір невеликого обсягу, написаний версами (віршовими рядками). В античні часи вміння складати вірші сприймалося як ознака людини аристократичного походження, тому привілейовані сімейства старалися забезпечити своїм дітям не лише звичайну грамотність, не тільки збирали солідні домашні бібліотеки, вартість яких часто дорівнювала цілим маєткам, а й доручали виховання підростаючої аристократії видатним мислителям свого часу, для чого високопоставленим батькам приходилося відправляти синів-отроків (підлітків) чи юнаків навіть в інші міста, зокрема, в Афіни, Дельфи не тільки до філософського оточення відомих мудреців свого часу, а й пропонувати вельможній молоді з юних літ практичні навики віршування. Гомера, Сократа, Платона, Аристотеля в античні часи однаковою мірою вважали як філософами, так і митцями.

Розрізняють різні жанри вірша. Класифікацію ліричних творів, починаючи від античних часів і до кінця XX століття, детально подає сучасний підручник Олександра Галича, Віталія Назарця та Євгена Васильєва «Теорія літератури», виокремлюючи такі види ліричних творів: епіталама (гіменей) – весільна антична пісня; панегірик – урочиста похвальна

віршована промова, згодом назва «панегірик» набуває іронічного звучання; дифірамб – урочиста хорова пісня; пеан – хорова пісня, близька до гімну, на честь богів; мадригал – невеличкий вірш (2–12 рядків) на любовну тему, жанр альбомної поезії; епітафія – віршоване надгробне слово на пам'ятнику померлому, канцона – середньовічний вірш про лицарське кохання; станси – буквально «строфи», щось середнє між одою та гімном; ода – хвалебний вірш; елегія – «пісня в супроводі гри сопілки з очерету», вірш, де є і радість, і смуток, і журливі думки, і скорбота; думка – ліричний вірш елегійного або баладного змісту; гімн – урочистий програмний вірш, покладений на музику; послання – епістолярно-публіцистичний вірш з обов'язковою вказівкою на адресати; пісня – вірш ліричного або ліро-епічного характеру, призначений насамперед для співання, а не декламації; романс – сольна лірична пісня про кохання; ліричний портрет – вірш, де йдеться про відому людину та її внесок у культуру, науку чи здійснений нею подвиг; псалми – жанр духовної лірики, сумні вірші-звернення до Бога з проханням про допомогу й захист, вміщені у окремому розділі «Біблії»; медитація – вірш філософського змісту, роздум про життя, насущні проблеми; сонет – «канонічний жанр ліричного вірша». У залежності від змісту вірші (поезії) можуть належати до філософської, громадянської, патріотичної, медитативної, інтимної, пейзажної лірики. Якщо вірш складається з одного рядка, то йдеться про моновірш (див. Верс), якщо вірш має дві виразно відокремлені строфи, його називають диптихом (див. Диптих), три – триптихом (див Триптих). Вірші, у яких строфа має три рядки, називають терцинами чи терцетами. Терцина у трирядкових строфах має римування (аба бвб вгв гдг – і т.д.) (див. Терцина). Терцет – трирядкова строфа, об'єднана однією римою (ааа) (див. Терцет). Якщо вірш має у строфі чотири рядки, то він написаним катренами. Також розрізняють вільні, білі, візуальні (зорові, фігуральні) вірші (див. Візуальна поезія).

Віршована мова – суттєво відмінна від прозової насамперед чітким ритмом, ритмікою, римами та наповнена емоційно-експресивною лексикою мова, яка формує особливий поетичний світ, що найбільше відповідає естетичному ідеалу. Художні засоби віршованої мови несуть особливе навантаження, а звукове оформлення вірша спрямоване в основному не тільки на досягнення глибини думки, поетичності вислову, але й на ефект милозвучності й пісенності. Ще в античні часи Аристотель доказово аргументував висновок, що різниця між прозовим і віршованим текстом полягає не в тому, що одні твори написані не чітко ритмізованою мовою, а інші – карбованими віршовими розмірами (метрами). Різниця, на думку давньогрецького філософа, між прозою і лірикою значно глибша, ніж здається на перший погляд: «…Завдання поета – говорити не про те, що відбулося, а про те, що могло відбутися, про можливе за наявності ймовірності або необхідності. Історик і поет відрізняються не тим, що один говорить віршами, а інший прозою… Різниця в тому, що один розповідає про те, що відбулося дійсно, інший – про те, що тільки могло відбутися. Внаслідок цього поезія має в собі більше філософського і тривкого елементу, ніж історія: вона подає більш узагальнене, а історія – тільки часткове». У

ліричних творах, наголошував німецький філософ Георг-Вільгельм-Фридрих Гегель (1770–1831 рр.), поетичне уявлення не тільки оповите в слова. Водночас воно стає реальним фактом мовлення, бо переходить у почуттєву стихію звучання, якою є звуки мови і мелодійність слів. Проза майже не допускає показу того, в що читачеві трудно повірити, застосовуючи життєвий досвід і логіку. Віршована мова заставляє реципієнта жити емоціями. З цієї причини читач без найменших сумнівів погоджується, наприклад, з автором, що коханий дівчини, яку залоскотали русалки, міг закінчити життя самогубством саме описаним у поемі способом («Причинна» Т.Шевченка). На думку ще одного німецького філософа, Іманyїла Канта, й «…рима у віршах поетів нового часу, якщо вона вдало завершує думку, стає важливою вимогою», зате «у прозовій урочистій промові рима, що випадково використовується серед інших фраз, виявляється смішною». Ритм як завжди притаманна поезії ознака суттєво оживлює віршований текст, надає благозвучності, а рима, починаючи з епохи романтизму, бере на себе основне вирішення ритмічності, увиразнює особливе звучання, значимість сказаного.

Внутрішня форма слова – це первинне значення слова (етимолог). Воно може бути ще частково зрозумілим (наприклад «відьма» – «та, що все відає», багато знає; «жито» – те, чому завдячуємо життям (пожива), але в більшості випадків уже не зрозуміле зовсім. Наприклад, прикметник «голубий» утворений від іменника «голуб», тому спочатку означало сизий, власне, сірий колір літнього неба, але аж ніяк не блакитну барву. Слово «трава», виявляється однокореневим зі словом «травлення», бо колись лексема «трава» означало «те, що можна з'їсти». У віршах внутрішня форма слів розкодовується читачами-реципієнтами автоматично й спричиняється до уявних картин. Наприклад, у вірші Миколи Вінграновського «І є народ» уже два перші рядки внутрішньою формою слів-неологізмів «горіє» та «окрилюють» вказує, що йдеться про село на горі, власне, на узгірку, а вітряки недовго махатимуть дерев'яними крилами – їхня епоха закінчується:

На сизих пагорбах рясне село горіє,
І сірі вітряки докрилюють свій вік.

Герой (від грецьк. herros – «воїн», «оборонець», «захисник») ***ліричний*** – дійова особа художнього твору, образ-характер або образ-тип, всебічно розкритий автором. У художньому творі виразно виокремлюється переважно один головний герой, якому автор приділяє особливу увагу, завжди поміщає його в центр подій, на перехрестя колізій, детально розповідає про складнощі саме його життя й випробування долею. Інших дійових осіб літературного твору прийнято називати персонажами. Їх автор змальовує переважно лише окремими рисами, тобто на всебічному розкритті рис характерів і всіх вчинків особливо не зосереджує свою увагу. Художній герой, як і персонаж, має володіти як позитивними, так і негативними рисами вдачі, не тільки поводитися взірцево, а й робити болючі помилки, зазнавати душевних мук, переживати катарсис, адже ідеальна літературна дійова особа ніколи не викличе довір'я в читача й не може ним бути сприйнята належно.

Герой ліричний (від грецьк. hēros – «герой» і lyrikós – «ліричний») –

типізований, але водночас й індивідуалізований самодостатній образ-переживання, образ-емоція (***Я-ліричне***):

У рідній моїй стороні
Не маю я рідного дому,
Ні саду – щоб діяти те,
Що миле й відрадне мені.

Зібрав би я в гарну сім'ю
Дерева,
І квіти, і скелі,
І плем'я, чий голос – пісні,
Любило б оселю мою
(Володимир Свідзинський «У рідній моїй стороні»).

Автор вірша, як стверджував російський поет Євгеній Винокуров (1925 – 1993 рр.), майже завжди «один у двох особах», оскільки йдеться й про окрему реальну особистість, і про завжди узагальнене авторське «Я», що може уособлювати не тільки самого митця, а й певну групу людей, тому «перетворення рис особистості поета в образ ліричного героя – найважливіша властивість лірики». Якщо ж ліричний герой за світоглядом, громадянською позицією, переживаннями, почуттями, подіями, висвітленими в поезіях, гранично близький авторові, то відповідні твори прийнято називати автопсихологічними віршами, а ліричного героя автопсихологічним ліричним героєм. Іноді Я-ліричне в таких віршах перетрансформовується в Ми-ліричне, особливо, якщо поет виголошує художню істину від імені всієї нації, як це, для прикладу, зроблено у вірші Олега Ольжича «Поважна мова врочистих вітрин…»:

Ми жали хліб. Ми вигадали млин.
Ми знали мідь. Ми завжди воювали, –

де про себе розповідають археологічними знахідками давно вимерла антична цивілізація.

У поезії Павла Тичини «Я утверждаюсь» теж виголошуються певні ідеї від імені всього українського народу, але з метою прояву більшої зболеності й щирості монолог ліричного героя звучить від першої особи:

Я єсть народ, якого Правди сила
ніким звойована ще не була.
Яка біда мене, яка чума косила! –
а сила знову розцвіла.

Щоб жить – ні в кого права не питаюсь.
Щоб жить – я всі кайдани розірву.
я стверджуюсь, я утверждаюсь,
Бо я живу.

Водночас ліричні переживання, висловлені чи описані в поезії, можуть не тільки не належати самому авторові та його однодумцям, а мають право стосуватися зовсім інших, не зіставним з автором та його сучасниками

яскравих історичних особистостей. Таку лірику прийнято називати рольовою, а ліричного героя – рольовим ліричним героєм. Наприклад, Віталій Коротич у вірші «Триптих» говорить від імені Т. Шевченка:

Я – Шевченко.
Я вмер.
Я лежу на порозі майстерні,
І у мене в очах
Застигають блакитні вогні.
Я замовкнув сьогодні навік –
Академік із черні –
І уперше в житті
Стало дуже спокійно мені.

Як бачимо, у цій поезії для своєрідного перевтілення історичної особи в ліричного героя вірша використано насамперед розповідь від першої особи однини з виразним і однозначним елементом самоатестації («Я – Шевченко»).

Громадянська лірика – умовна назва, якою окреслюють різновид лірики, що має в собі громадянські, соціальні, національні й дещо меншою мірою – патріотичні мотиви. Умовність назви зумовлена розмитістю границь поезій такої тематики, адже до громадянської лірики можна причислити не тільки вірші Павла Грабовського «Уперед» чи Івана Франка «Каменярі», а й поезії «Садок вишневий коло хати» Тараса Шевченка, «Чари ночі» Олександра Олеся», «Пісня про рушник» Андрія Малишка, оскільки й у цих віршах розкриваються свідоме ставлення до національних цінностей, громадянська позиція, світоглядні устої, взірці для наслідування.

Дактиль (від грецьк. daktylos – «палець») – трискладовий віршовий розмір, який в античній літературі складався із першого довгого складу й двох наступних коротких. У сучасній силабо-тонічній системі віршування дактилем називають трискладовий віршовий розмір з наголосом на першому складі (| ´ — U U |). Особливої популярності в українській літературі дактиль набув аж у віршах Павла Грабовського:

Рученьки терпнуть, злипаються віченьки…
| ´ — U U | ´ — U U | ´ — U U | ´ — U U |
Боже, чи довго тягти?
| ´ — U U | ´ — U U | ´ —
З раннього ранку до пізньої ніченьки
| ´ — U U | ´ — U U | ´ — U U | ´ — U U |
Голкою денно верти.
| ´ — U U | ´ — U U | ´ —

(«Швачка»)

Двовірш – найпростіша строфа, написана будь-яким віршовим розміром, яка складається з двох рядків, що римуються між собою:

Людино, людино, людино! А

Збери себе всю у собі воєдино а

(Ліна Костенко)

Диптих (від грец. diptychos – «складений удвоє», «подвійний») – ідейно-художньо об'єднані між собою в єдине ціле два мистецькі твори: музичні, малярські, ліричні. Диптихом, наприклад, є вірші «Чайка на крижині» та «Крила» Ліни Костенко.

Дисонанс (від лат. dissono – «негармонійне звучання) – неблагозвучність, відсутність мелодійності (див. ***Какофонія***)

Драматична поема (від грецьк. drāma – «дія», «сценічний твір» і poiēma – «створення») – великий за обсягом віршований твір, який має риси драми, лірики й епосу. Наприклад, драматичні поеми Лесі Українки «Одержима», «Оргія», «У пущі», Ліни Костенко – «Сіфська одіссея», «Сніг у Флоренції», «Дума про братів не азовських».

Дума – характерний лише для українського фольклору великий ліро-епічний твір переважно героїчного змісту, який у козацькі часи мандрівними співцями виконувався речитативом (частково співом, частково – своєрідним декламуванням) у супроводі бандури, кобзи чи ліри. Думи вважаються окремим жанром усної народної творчості. Найбільш відомі фольклорні думи «Про козака Голоту», «Маруся Богуславка», «Втеча трьох братів із го́рода Азова, з турецької неволі», «Буря на Чорному морі». Композиція народних дум має свої особливості. Майже всі вони починаються поетичним зачином («заспівом», «заплачкою»), у якому найчастіше присутні казкові елементи: білий камінь, чорне чи розбурхане синє море, сокіл, що літературознавцями вважаються найважливішими регаліями українських міфів про створення світу. Після зачину розгортається власне сюжет думи з певними відступами, а насамкінець звучить «славословіє», причому навіть тоді, коли прославляти персонажів узагалі нема за що, як це, наприклад, спостерігаємо у «Думі про втечу трьох братів з го́рода Азова, з турецької неволі», оскільки старші кінні брати проявили себе зрадниками у відношенні до наймолодшого, пішого, що покинутий ними напризволяще у безводному степу загинув. Виконання дум завжди мало імпровізаційний характер: котрі рядки проспівувати, а котрі – протяжно промовляти, вирішував сам виконавець. Одна й та ж народна дума могла мати кілька різних назв і кілька варіантів, відмінних між собою певними деталями чи колізіями сюжету. Прекрасними виконавцями українських народних дум були сучасник Тараса Шевченка Остап Вересай, Іван та Михайло Кравченки, Федір Кушнерик, Єгор Мовчан та інші народні співці. У наш час до жанру літературної думи звернулася Ліна Костенко, написавши драматичну поему «Дума про братів неазовських».

Думка – віршований жанр, до якого часто звертався Тарас Шевченко («Тече вода в синє море», «Нащо мені чорні брови», «Вітер з гаєм розмовляє», «Не завидуй багатому» та ін.). Літературний жанр думки перейняв у своєї фольклорної попередниці медитативну особливість (здатність передавати роздуми, спогади ліричного героя, його нарікання на долю) й здебільшого песимістичний настрій.

Евфонія (від грецьк. euphōnia – «добрий (гарний) звук») – властивість

віршованого тексту створювати приємне звучання. Евфонія – те саме, що милозвучність або благозвучність (див. Благозвучність). Протилежним художнім засобом до евфонії є какофонія (див. Какофонія). Евфонія характерна для народних скоромовок («Росте липа біля Пилипа»), деяких приказок, прислів'їв.

Експресія (від лат. expression – «вираження», лат. exprimo – «чітко зображую») – особливе виокремлення компонентів художнього твору, яскравість, оригінальність, виразність. Поетичне мовлення завдяки експресії і, відповідно, використанню їй притаманного цілого арсеналу художніх засобів і прийомів, набуває стрімкості ритму, робить можливим охопити розмаїття навколишнього світу та його особистісне сприймання ліричним героєм:

Із безодень світу
вилітає рев,
кида хвилями між зорі
сивий океан.
Гасить сонце,
миє місяць;
старі кості
матері-землі
лиже

(Тодось Осьмачка, «Земля»).

Елегія (від грецьк. elegeia – «журлива пісня-скарга на долю») – вірш меланхолійного, журливого змісту з елементами медитації (роздумувань, спогадів, аналогій). Характерною ознакою елегії є повна покора ліричного героя долі, невміння й абсолютне небажання бодай щось змінити. Елегії були дуже популярними ще в Стародавній Греції. В українській літературі елегійним настроєм відзначаються поезії ранніх романтиків (Віктора Забіли, Амвросія Метлинського, Михайла Петренка, молодого Тараса Шевченка). Доречно зауважити, що зрілий Шевченко виступив із гнівним звинуваченням авторів різного роду елегій на тему народного життя у поезії «Якби ви знали, паничі».

Епітет (від грец. epitheton – «означення», «прізвисько») – художній засіб, зосереджений на характерній рисі, одиничній якості, художнє означення, за допомогою якого підкреслюється суттєва ознака явища, предмета чи події, а водночас виражається ставлення автора до ним змальованого. Термін «епітет» виник ще в античні часи (див. Гомерівський епітет). У сучасних українських літературних творах іноді зустрічаються а) тавтологічні епітети: чорний ворон, гіркий полин, солодкий мед; б) пояснювальні: хороший господар, вдалий вибір, щасливий кінець, в) метафоричні: рання пташка, солодкий сон, м'яка розмова.

Епітет постійний – епітет, який у народнопісенних текстах вживається в поєднанні не з будь-яким, а тільки певним іменником: стара мати, вороний кінь, чорнобрива дівчина, буйний вітер, далека дорога, ясен місяць, бистра річка, червона калина. Подібні словосполучення настільки

міцно злютовані, що інколи використовуються невпопад: «Зацвіла в долині червона калина» (Тарас Шевченко), хоч загальновідомо, що калина цвіте не червоним, а білим цвітом. Юрій Шерех (1908–2002 рр.), видатний український літературознавець з діаспори, у статті «Поезія ясновишневого вечора» про особливості постійних епітетів писав: «Річка в народній пісні завжди бистра. Хмара – чорна. Вітер – буйний. Море – синє. В дійсності на Україні далеко більше тихих і застоялих річок, ніж бистрих, хмари частіше бувають сірі, ніж чорні, море – зелене, сіре і чорне, ніж синє. Але народна творчість цікавиться не емпірикою поодиноких станів, а схопленням синтетичного образу».

Епіфора (від грецьк. epiphora – «повторення») – стилістична фігура; повторення однакових слів, словосполучень чи й речень наприкінці версів (віршових рядків). Наприклад, у поезії «Вона була задумлива, як сад» Миколи Вінграновського читаємо:

Вона була задумлива, як сад.
Вона була темнава, ніби сад.
Вона була схвильована, мов сад.
Вона була, мов сад і мов не сад.

Ідейно-художній аналіз – це самостійна сумлінна інтерпретація художнього тексту з належним аналізом усіх його особливостей читачем-реципієнтом (у нашому випадку – учнем, старшокласником), який для відповідної роботи свідомо чи підсвідомо, безпосередньо чи опосередковано використовує як багаж усіх досі набутих знань з теорії літератури, свого попереднього досвіду аналізу під керівництвом учителя на уроках літератури поезій, що їх пропонує чинна шкільна програма, доступних школярам фахових літературознавчих досліджень, критичних рецензій, відповідних пояснень художніх творів авторами підручників, так і власних, суто особистісних вражень читача-реципієнта від самого твору.

Інтелектуальна поезія – умовна назва окремих ліричних та ліро-епічних творів. Інтелектуальну поезію називають ще науковою поезією. Основними рисами інтелектуальної поезії є звернення її авторів саме до тих тем, які потребують відповідних знань у певній галузі науки. До інтелектуальних віршів Ліни Костенко, наприклад, можна віднести поезії «Пращур», «Погасли кострища стоянок», «Рана ведмедя», «Біля стоянки первісних людей», які однозначно свідчать не лише про зацікавленість, а й про належну обізнаність Ліни Костенко з історією первіснообщинного ладу. В Олега Ольжича є досить велика кількість поезій на тему античної історії: «Галли», Ґоти», «Нічний напад», «Пройшли пурпурні фінікійські дні», «Був же вік золотий», «Здригаюся і залишаю форум», «Ольбієць», – адже як археолог цей автор за якось однією знахідкою міг собі уявити уклад життя чи цілу історичну епоху, до якої археологічна знахідка належала.

Інтерпретація (від латин. interpretatio – «пояснення») – тлумачення змісту художнього твору, пояснення особливостей композиції та сюжету, ролі й місця художніх образів. У давньому Римі слово «інтерпретація» використовувалося насамперед в юриспруденції й означало «всім зрозуміле

роз'яснення», «розкриття змісту юридичної норми». У сприйманні літературного твору насолода без інтерпретації, глибокого проникнення в усі смисли тексту, його належне розуміння завжди ущербні, адже в такому випадку читач-реципієнт бере до уваги тільки два полюсні нормативи: «подобається» – «не подобається» й випускає з уваги причину навіть того, чому подобається чи не подобається. За Михайлом Бахтіним, у художньому світі завжди можливі дві території: поле автора і поле героя. Між автором та його героєм виникають різні типи стосунків: коли автор дивиться на світ очима героя, переживає події зсередини; коли ставлення автора до героя частково накладаються на власні ідеали (при цьому твір не обов'язково мусить бути автобіографічним); коли герой грає роль автора, естетично осмислюючи свої-не-свої вчинки й дії. На думку польського літературознавця Романа Інгардена (1893–1970 рр.), скільки існує читачів, стільки ж завжди з'явиться відмінних одне від одного прочитань художнього тексту, а талановитий письменник прозірливо не тільки має достатньо об'єктивні уявлення про власного читача-сучасника, але й передбачає появу читача в наступних поколіннях і його запити. Інтерпретації піддаються не лише прозові й драматичні тексти, а й, так би мовити, чиста лірика. «Поетичний твір, – надзвичайно тендітна і трепетна «тканина», неподільна мистецька цілість, – цілком погоджується з думками перелічених вище літературознавців Анатолій Ткаченко. – Та все ж і вона, як ми переконалися, може й повинна бути об'єктом вдумливого і делікатного філологічного аналізу». Лірика надається для тлумачення й інтерпретації, і навіть найскладніший, насичений символами й архетипами поетичний текст, завжди існує в очікуванні належних глибоких прочитань і правильних тлумачень.

Інтонація (від лат. intonare – «голосно вимовляти») – сукупність звукових засобів мови, якими передана змістова й індивідуальна своєрідність художнього тексту. В ліричному творі інтонація має особливе значення. Вона є основним фактором навіювання (сугестії), несе художньо-інформативне навантаження, стає засобом спілкування оратора з публікою, читця із залом, музиканта зі слухачами, актора – з глядачами. Інтонування в музиці – найважливіша складова цього виду мистецтва. У літературному творі, як внутрішня мелодія, ритмомелодика ліричного тексту, інтонація несе настільки багато підтекстових особливостей, що при перекладі віршованого тексту іншою мовою частина його смислових особливостей завжди втрачається.

Історичний роман у віршах (від франц. roman – «великий за обсягом літературний твір», грецьк. historia – «розповідь про минуле» і лат. versus – «поворот», «повтор», у переносному значенні – «написане версами», тобто «те, що має віршовану форму») – великий за обсягом твір ліро-епічного жанру. Поема Т. Шевченка «Гайдамаки» (1841) має всі ознаки віршованого роману: складну структуру, єдність ліричного, епічного й драматичного, дві сюжетні лінії, численні авторські й ліричні відступи, діалоги, монологи. Найкращими романами у віршах в сучасній українській літературі вважаються такі архітвори Ліни Костенко, як «Маруся Чурай» та

«Берестечко».

Какофонія (від грецьк. kakophonia – поганий звук) – художній засіб, який полягає в тому, що звучання окремого рядка чи самого змісту групи слів ріже вухо, стає вульгарним, некрасивим, грубим. Іноді поети використовують какофонію для іронії над потворними явищами, суржиковою мовою сучасників, як це робить, наприклад, Олександр Ірванець:

Тінь великого класика
Вул. Уїльяма-Шекспіра
(Напис на табличці)

Коломийковий вірш – віршовий розмір, який в українській поезії почав появлятися, починаючи із XVII ст. під впливом фольклорних історичних пісень. За ритмікою він близький до коломийок. Верс такої поезії теж має чотирнадцять складів, цезуру після восьмого складу й жіночу риму (наголос на передостанньому складі), але в строфах вірша такий рядок на місці цезури переважно ділиться на два рядки. Коломийковий вірш характерний як для українських ранніх романтиків, так і для творчості Тараса Шевченка, тим більше, що у Кобзаря він набуває найвищої досконалості:

Породила мати сина //
В зеленій діброві,
Дала йому карі очі //
І чорнії брови.
Китайкою повивала, //
Всіх святих благала,
Та щоб йому всі святії //
Талан-долю слали
(поема «Сова»).

З цієї причини коломийковий вірш часто називають шевченківським чотирнадцятискладником.

Критика літературна (від грецьк. kritik – «здатність розрізняти») – різновид літературознавства, галузь пізнання художньої дійсності. Слово «критика» означає те саме, що й «інтерпретація». Найважливішим завданням літературної критики є вчасно помітити і зрозуміло пояснити читачам нове в літературному процесі, відсіяти недолуге, не варте уваги читачів. Основними проявами літературної критики вважаються критичні рецензії, огляди, статті, усні «круглі столи». Професійними сучасними українськими літературними критиками у мистецьких колах визнані Микола Рябчук, Ігор Бондар-Терещенко, Євген Баран, Петро Сорока.

Лейтмотив (від нім. Leitmotiv – «чільний», «основний», «провідний» мотив) – головна тема чи ідея, що наскрізь пронизує художній твір або всю літературну спадщину митця. Наприклад, лейтмотивом у віршованому романі Ліни Костенко «Маруся Чурай» стає звитяжне намагання народної співачки своїм талантом допомогти народові в його боротьбі за незалежність; лейтмотивом у творчості Тараса Шевченка є повсякчасна потреба розбудити свідомість і гідність бездержавного поневоленого народу; лейтмотивом у творчості Василя Симоненка – спроба захистити найбільш упосліджене й

пригноблене в радянські часи колгоспне селянство.

Лірика (від грецьк. lyrikós – «виконаний у супроводі ліри») – один з трьох (лірика, епос, драма) родів художньої літератури, в якому через естетичні переживання й почуття читачами або слухачами осягається суть людського буття, за законами краси словесного мистецтва реалізується художня дійсність. Також лірика – це окремий віршований твір чи сукупність невеликих за обсягом, але глибоких за змістом ліричних творів (наприклад, збірка поезій). Досить цікавим є окреслення головних особливостей лірики російським літературознавцем Геннадієм Поспєловим: «На відміну від епосу, лірика відтворює особливості життя не в аспекті їх суспільно-історичного буття, а в аспекті суспільно-історичної свідомості. З цієї причини лірика відрізняється від епосу насамперед з причини існуючого в ній співвідношення суб'єкта й об'єкта пізнання життя». Геннадій Поспєлов справедливо зазначає, що лірика – це насамперед мистецтво людської мови, отже, перш за все, словесні медитації поета, емоційні роздуми, якими виражаються всі складники внутрішнього світу митця-лірика. Завдяки художнім засобам і емоційності висловленої думки поет здатний суттєво посилити героїчний чи драматичний пафос змальованої ним ситуації, події, висловленої ідеї, переданих вражень, почуттів. Закономірно, що ліричні твори належать до найсуб'єктивніших внаслідок особистісного внутрішнього переживання ліричного героя, але завжди мають і виразні риси об'єктивного, такого, що могло статися з багатьма людьми, бо якби цього не проявлялося, читач не зміг би отримувати ні емоцій, ні переживань у процесі читання ліричного твору.

У XIX століття лірику почали умовно диференціювати на патріотичну, громадянську, медитативну, філософську, пейзажну, інтимну, оскільки кожен з виокремлених видів відрізнявся своїми провідними ознаками. Інша річ, що грань розмежування деколи буває досить тонкою й навіть невловимою. Наприклад, поезію Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати» можна віднести й до громадянської, і до пейзажної, і до інтимної (родинної) лірики.

Ліричний адресат (від нім. Adressat – «одержувач листа, телеграми, бандеролі) – людина чи група людей, яким автор індивідуально (Павло Тичина, «О панно Інно, панно Інно») чи узагальнено (Тарас Шевченко, «І мертвим, і живим….») адресує свій ліричний твір.

Ліричний відступ – позасюжетний прийом, який використовується поетами здебільшого у ліро-епічних творах для того, щоб отримати змогу відверто висловити свої міркування стосовно особливостей власного художнього тексту, авторської характеристики персонажів, змальованих подій чи явищ, увиразнити своє особистісне ставлення до виведених ним же дійових осіб чи змальованих подій. Наприклад, Іван Багряний у вірші «Ода до Сталіна» використовує ліричний відступ саме з метою створити комічний ефект і висміяти потуги радянських митців у прославлянні «батька всіх часів і народів» Сталіна:

О Йосипе! – не так,
О Йосипе кривавий!!

І ще не так. Ах, Боже мій, – словник!..
Гай-гай, нема епітета,– один десь був і зник,
Перевела одописальників орава,–
В запамороченні взяла
Й перевела
Стерв'ятника в «орла».
І як тепер не знаю, – як почати?
Ох, як тебе, найбільший, звеличати?

Ліро-епічний твір (від грецьк. lyrikós – «ліричний» і epos – «епічний») – жанрове утворення на межі двох родів лірики й прози. У ліро-епічних творах поєднується суб'єктивне емоційно-експресивне бачення й сприймання світу з об'єктивними принципами зображення. Ліричний та епічний складники в ліро-епічних творах рівноправні якісно, але кількісно над епічним (сюжет, образи-персонажі) домінує ліричний (художні тропи, ритміка, рима, віршовий розмір і т.д.).

Медитативна лірика (від лат. meditatio – «роздум») – різновид поезій, що становлять собою лірику думки. Медитативний компонент у вірші завжди вимагає виразно відчутної, яскраво вираженої експресії. Як наголошує російський літературознавець Геннадій Поспєлов, розрізняють дві відмінні форма ліричної творчості, яку називають медитативною лірикою: описова й розповідна. Цей російський літературознавець диференціює медитативну лірику на власне *рефлексивну* (своєрідний аналіз ліричним героєм стану своєї душі, власних поглядів, ідеалів, світогляду, умовиводів), наприклад,

Згорають очі слів, згорають слів повіки.
Та є слова, що рвуть байдужий рот.
Це наше слово. Жить йому повіки.
Народ всевічний. Слово – наш народ
(Микола Вінграновський «Згорають очі слів,
згорають слів повіки…», –

описову (роздуми, навіяні пейзажем, стихією природи), приміром:

Люблю – не журюся, люблю – не плачу – небо.
Вчорашню тінь коханої люблю.
Десь є там яр, де я цвіту для себе,
І тим єдиним цвітом я не сплю
(Микола Вінграновський, «Десь там є
яр у глибині полів»; –

й *образотворчу* (відчуття ліричним героєм своєї невіддільності від природного оточення), зразком якої може бути вірш Ліна Костенко, «Послухаю цей дощ…»:

Я дерево, я сніг, я все, що я люблю.
І, може, це і є моя найвища сутність.

Перший і другий різновиди медитативної лірики є досить частими, третій зустрічається значно рідше.

Мелодика вірша (від грецьк. melōdikos – «співучий» і versus – «рядок») – це прояв версифікаційної інтонації, єдність музичних і словесних

елементів, гармонійна модуляція ритміки й рим. Завдяки первинній мелодиці віршів композитори можуть створювати до поетичних текстів музику, таким чином перетворюючи їх у авторські пісні.

Метафора (від грецьк. metaphora – «переміщення») – один з найбільш затребуваних у красному письменстві художній засіб. Основною ознакою метафори є перенесення дій або вчинків живих істот, у тому числі людей, на неживі предмети, природу та стихійні явища: дощ іде, упав сніг, народився новий день.

Мислеформа (від слів «мислити» і «форма») – за Олександром Потебнею, особливості людини думати образами й картинами, а не словами й фразами, адже якби люди мислили не мислеформами, то глухонімі виявилися б позбавленими процесу думання. Мислеформи творить і повсякденно користується ними кожна людина. Мислеформи не можуть існувати без емоційного наповнення. Наприклад, досить людям згадати батьківський дім, як в уяві кожного постане індивідуальна картинка з найяскравішими спогадами про дитинство. Складаються мислеформи з мислеобразів, які зринають у людській свідомості на дуже короткий час, тому людина не здатна помітити в подробицях процесу свого власного думання.

Об'єкт і суб'єкт (від лат. objectus – «предмет» і від лат. subjectum – «підкладене») ***ліричного твору*** – компоненти художньої реальності. Для найпростішого розуміння: об'єкт – це пізнавальна дійсність, явище, предмет, особа (автор, ліричний герой), яку розшукує в художньому творі суб'єкт (читач) з метою отримання естетичної насолоди від прочитання та інтерпретації насамперед для себе самого ліричного тексту. Об'єкт і суб'єкт ліричного твору в процесі читання ліричного тексту виявляються не просто близькими між собою, а часто зливаються воєдино: читач, який переймається почуттями й переживаннями, описаними у творі автором, вступає у настільки тісний контакт з митцем чи ліричним героєм, що досягти подібного неможливо ні в прозі, ні в драматургії. Більшість ліричних віршів – це своєрідний крик душі, лірика почуттів, особисті переживання,які об'єкт виголошує у формі монологу й довірливо ділиться своїми враженнями, мріями, почуттями з читачем-рецепієнтом, що цілком переймається прочитаним або почутим.

Пафос (від грецьк. – «почуття». «переживання». «пристрасть») – глибоке переживання, викликане високою ідеєю, важливою подією, стан, подібний до натхнення, але якщо натхнення властиве тільки авторові художнього твору й не може від нього передаватися читачам, то пафос художнього твору здатний охоплювати реципієнтів такою ж мірою, як автора натхнення. Пафосом, наприклад, відзначається твір Максима Рильського «Слово про рідну матір», написаний у 1941 році, коли фашистські орди вже топтали своїми кованими чобітьми українську землю. За допомогою риторичних (таких, що не потребують відповіді) запитань Максим Рильський градаційно (все більшою і більшою мірою) нагнітав народний гнів і повсякчасно підвищував рівень пафосу сказаного.

Пейзажний вірш (від франц. paysage – «країна». «місцевість»,

«підсоння») – умовна назва поезій, у яких природа виступає підсилювачем настрою, вражень, переживань або почуттів ліричного героя. Природа може бути співзвучною внутрішньому станові ліричного героя, контрастною або індиферентною до його переживань і почуттів. Ліричний герой пейзажного вірша може розчинятися в природі, розкривати найпотаємніші закутки своєї душі, опиратися на підсвідомі імпульси. Крім звичайного пейзажу, власне, денного, суходільного, розрізняють ще такі його види, як марена – морський пейзаж, ноктюрн – нічний пейзаж. Існують також урбаністичні – міські пейзажі. Також розрізняють статичні пейзажі, як-ось у вірші Максима Рильського «На білу гречку впали роси», та динамічні, рухомі, як, наприклад, у вірші Павла Тичини «Гаї шумлять».

Поезія (від грецьк. poiēsis – «творчість») – відмінний від прози ритмічною організацією мови рід літератури, який постає в рамках певної версифікаційної системи своєї доби, характеризується особливим образним рівнем мислення, світосприймання і світовідчуття, завжди відзначається багатством художніх засобів. На думку видатного німецького філософа XIX століття Георга-Вільгельма-Фридриха Гегеля, поезія користується зовнішнім матеріалом, притаманним музиці (звуками), але використовує не лише звучання, мелодичність, ритмічність, а ще й словами передає світ уявлень, підсилених багатою фантазією, задіює архетипне, глибоко духовне начало, що існує у формі підсвідомого впливу на читача або слухача ліричних творів, адже «у поезії вже внутрішнє зображення складає як зміст, так і матеріал». Георг-Вільгельм-Фридрих Гегель однозначно визнавав, що ліричні твори можуть бути висловлені тільки через словесне оформлення й що справжня поезія завжди виконувала роль всезагальної наставниці людського роду й зостається нею до наших днів, незважаючи на цивілізаційний прогрес і суттєву корекцію понять прекрасного, високого, щастя, любові, морально-етичних ідеалів. Поезіями прийнято називати як суто ліричні твори, так і сюжетні вірші, які належать до ліро-епічних творів.

Поема (від грецьк. poiēma – «створення») – ліро-епічний твір значного обсягу, у якому зображені важливі події, виведено яскравих героїв. Поема має переважно одну сюжетну лінію, одного головного героя, розкриває якусь одну, зрідка – дві – три актуальні проблеми. Іноді жанр поеми майже впритул наближається до жанру віршованого роману у віршах, як, наприклад, розлогі й синтетичні за будовою «Гайдамаки» Тараса Шевченка чи філософсько-медитативний з прозірливою настановою на майбутнє українського народу «Мойсей» Івана Франка.

Поетика (від грецького poiētikē – «майстерність творення») – наука як про цілісну систему естетичних зображально-виражальних засобів художнього твору, так і окремого літературного явища і його структури. У Стародавньому Римі поетика як складова філософії теж посідала важливе місце. У наш час поетику вважають складовою частиною літературознавства, а не теорії літератури, тому що поетика не теоретично, а практично розглядає і аналізує особливості літературного твору, творчої спадщини певного письменника з його неповторним стилем, улюбленими темами, виразною

творчою манерою або творчі здобутки літературного угруповання. Поетика як літературознавчий інструментарій зосереджена на художності в усіх її проявах, тому охоплює поетику назви, поетику стилю, поетику сюжетно-композиційних особливостей, поетику художніх засобів, поетику характеротворення образів-персонажів у всій їхній різноманітності (образів-типів, образів-характерів, образів-ідей).

Рима (від грецьк. rhytmos – «узгодженість», «сумірність») – прийом звукового суголосся віршових рядків, який має ще й метричне значення. Починаючи з останнього наголошеного складу, рима своєрідно об'єднує закінчення відповідних віршових рядків, визначає ритм поетичного тексту, підсилює зміст сказаного, організовує віршований текст у строфи. В Італії та Іспанії слово «рима» означало «вірш». Георг-Вільгельм-Фридрих Гегель високо цінував у поезії роль асонансів (гри приголосних) та алітерацій (гри голосних звуків), але саме риму ставив на особливе місце: «Те, що… не повністю дано виявити алітерації та асонансу, рима доводить, нарешті, до найбільш зрілого явища, адже в римі відбувається, як відомо, повний збіг звучання цілих основ, за винятком тільки початкових букв, і основи ці завдяки своїй однаковості помножуються у своїм звучанні». Рима може підсилювати ритмічний акцент, виконувати естетичну, магічну, ритмо-інтонаційну ролі, щоразу глибоко проявляючи свій невичерпний потенціал. Розрізняють ***точні*** рими, коли починаючи з останнього наголошеного складу всі звуки збігаються), ***асонансні*** (коли збігаються здебільшого тільки голосні), ***консонансні*** (коли збігаються переважно приголосні), ***багаті*** (складені з двох слів, несподівані, нові) й ***бідні*** (загальновживані, переважно дієслівні). Якщо у римі наголос припадає на її останній склад, то таку риму називають ***чоловічою***, якщо на передостанній – ***жіночою***, якщо на третій з кінця версу – дактилічною.

Римування – специфіка розміщення рим у чотирирядковій строфі (катрені). Розрізняють ***парне*** (або суміжне римування), коли перший рядок римується з другим, другий – з третім, третій – із четвертим (аабб) і т.д.:

За тобою завше будуть мандрувати а
Очі материнські і білява хата. а
І якщо впадеш ти на чужому полі, б
Прийдуть з України верби і тополі, б
Стануть над тобою, листям затріп**очуть**, в
Тугою прощання душу залоск**очуть**. в
Можна все на світі вибирати, сину, г
Вибрати не можна тільки Батьківщину г
(Василь Симоненко, «Лебеді материнства»); –

перехресне, коли перший рядок римується з третім, а другий – із четвертим (абаб), як це властиво для вірша Ліни Костенко «Розкажу тобі думку таємну» (див. Рима) або ***кільцеве*** (чи оповите), коли перший рядок у катрені римується з четвертим, а другий – із третім (абба) (див. Кільцеве (оповите) римування).

Ритм (грецьк. rhythmos від грецьк. rheō – «течу») – рівномірне

періодичне чергування сили й тембру голосу при вимові наголошених і ненаголошених складів у віршованому тексті. Цицерон був першим, хто заговорив про вплив ритму навіть прозової промови на її результат й аргументовано повів мову про обов'язковість ритмічної кінцівки (клаузули) та особливо виразних частин промови (ко́лонів) у реченнях з найважливішою інформацією, що до нього вважалося нормою тільки для поетичної літератури. Поетичний текст завдяки притаманному йому ритму витворює ефект плавності або рвучкості, стрімкості. Сучасній поезії ритм задає версифікаційна силабо-тонічна система, якою користуються нинішні поети. У верлібрах та віршах, написаних згідно вимог тонічної системи, як і у деяких народних піснях, ритм створюється хвилеподібним чергуванням наголошених і наголошених складів. Одиницею ритму у віршованому тексті є верс, тобто рядок.

Ритміка (від грецьк. rhythmiros – «стрункий», «співрозмірний») – вчення про ритм, розділ літературознавчої науки – версифікації; сукупність проявів ритму, рим, асонансів та алітерацій у віршованому тексті. Ритміка дуже близька до музичного ладу.

Роман у віршах (від давньофранц. roman – оповідь романською мовою і від лат. versus – «поворот», «повтор», у переносному значенні – «написане версами», тобто «те, що має віршовану форму») – великий за обсягом, складний за будовою ліро-епічний жанр. Роман у віршах існував ще в часи Середньовіччя. У російській літературі першим твором такого жанру вважається роман у віршах Олександра Пушкіна «Євгеній Онегін», у польській – Адама Міцкевича «Дзяди».

Символ (від грецьк. sumbolon – «знак» «прикмета») – художній образ, суть якого полягає в тому, що на позначення якогось явища чи предмета використовується знак, який зберігає певну домінуючу рису потрібного смисло-змістового наповнення, що його легко розкодовує соціум, хоч символ завжди подається стилізовано. Наприклад, символами є всі знаки вуличного руху. У літературі прийнято використовувати ряд художніх засобів, які здавна вважаються символами, насамперед запозичені з Біблії: Гетсиманський сад – символ випробувань, яких неможливо уникнути, терновий вінок – символ тяжких мук, квітка білої лілії – символ непорочності. Також символами є народом опоетизовані предмети: козацька китайка – прапор, яким накривали загиблого в бою героя; дівоча коса або вінок на голові – символ цноти; булава – символ влади; троянда – символ кохання. Навіть пам'ятні для історії топоніми (у Тараса Шевченка, наприклад, Холодний Яр, Суботів, Чигирин) переростають у вагомі символи, зокрема – символи народного гніву, державності, волі. Німецький критик, поет і перекладач Август Вільгельм Шлігель (1767–1845 рр.) узагалі вважав, що літературна поетична творчість – це чисте «вічне символізування». Спорідненим до символу художнім засобом є емблема. Але, на думку Анатолія Ткаченка, «статичність емблеми зумовлює її більше застосування в зображувальних видах мистецтва – графіці, скульптурі, а також у геральдиці», ніж у літературних творах, як це маємо з художніми символами.

Стопа – метричний період, найкоротший відрізок у версі, який має здатність повторюватися. У силабо-тонічній системі віршування розрізняють двоскладові стопи: ***ямб, хорей, пірихій*** (див. Пірихій, Хорей, Ямб) і трискладові: ***дактиль, амфібрахій, анапест*** (див. Амфібрахій, Анапест, Дактиль).

Строфа (від грецьк. strophē – «поворот», «зміна») – змістовно й фонічно організована велика смислова одиниця поезії, монолітно об'єднана римами та способом римування. Найчастіше в сучасній поезії зустрічаються чотирирядкові строфи (катрени) і трирядкові (терцини, терцети).

Урбаністична лірика (від лат. urbanus – «міський») – вірші, які відтворюють своєрідний колорит і темпоритм міста. Ліричний герой урбаністичної лірики – особистість складна, мінлива, внутрішньо роздвоєна між інтелектуальними джерелами мегаполісу і природним тяжінням до природи. У збірці «Ротації» Богдана-Ігоря Антонича тонко передано сумбурну душу ліричного героя урбаністичної лірики.

Ямб (від грецьк. nambos – «напасник») – двоскладовий віршовий розмір з наголосом на другому складі (|U |). Ямбами написана значна частина українських поезій. В українській літературі найбільш затребуваними є чотиристопний і п'ятистопний ямби. Для сонетів теж характерний саме ямб. Вірш Максима Рильського «Рідна мова» написаний ямбом:

Як гул століть, як шум віків, а
|U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |
Як бурі подих – рідна мова, б
|U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / | U
Вишневих ніжність пелюстків, а
|U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |
Сурма походу світанкова, б
|U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / | U
Неволі стогін, волі спів, а
|U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |
Життя духовного основа. б
|U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / |U ⏑ / | U

Як бачимо зі схеми, ямб використовується не тільки в катренах, а й у строфах іншої будови.

Додаток Г

Анкета-тест

І рівень (вибрати одну-єдину відповідь)

№ 1.

У шкільному підручнику ліричні твори пояснено:

1. Достатньо глибоко.
2. Недостатньо.
3. Нецікавою
4. Стандартно і примітивно.

№ 2.

Аналізувати рекомендовані програмою вірші мені значно складніше, ніж прозу, бо:

1. Вони містять мізер інформації.
2. Їх неможливо переповісти.
3. Набридло тільки виписувати художні засоби.
4. Шкільна програма не дає навиків належного аналізу поезій.

№ 3.

Я вважаю, що для розуміння окремо взятої поезії добре було б під час роботи над дослідженням художніх засобів таких творів:

1. Слухати класичну музику.
2. В'язати на спицях.
3. Розглядати споріднені з поезією ілюстрації майстрів пензля.
4. Дати волю творчій уяві й розповісти, які емоції й асоціації викликає прочитаний вірш.

№ 4.

Ліричний герой поезії – це:

1. Автор, який не хоче, щоб про це дізналися його читачі, тому своєрідно завуальовує сказане.
2. Збірний образ автора і читача, який також пережив подібне.

3. Видуманий поетом герой.

4. Друге «Я» поета, типізовані думки й почуття, на які спонтанно, але дуже органічно наклалися власні переживання автора, його почуття, ідеали, автобіографічні моменти.

№ 5.

Художні тексти прийнято ділити на такі роди літератури:

1. Мемуари, фантастику, автобіографічні твори.

2. Лірику, епос, драму.

3. Написані у співавторстві твори й одноосібне авторство.

4. Трагічні твори, драматичні, споглядальні.

№ 6.

Ліричний адресат – це

1. Цензор.

2. «Ти» ліричне.

3. Читач.

4. Критик.

№ 7.

Поема і балада відрізняються насамперед тим, що для одного з цих жанрів обов'язковим елементом є:

1. Сюжетна лінія.

2. Опис природи.

3. Метаморфози.

4. Людські страждання.

№ 8.

Постійний епітет – це

1. Епітет, який вживається надто часто, тому стає затертим і нецікавим для читачів художнім образом.

2. Новотвір, авторський неологізм.

3. Таке художнє означення, що вживається тільки при одних і тих самих іменниках переважно у фольклорі.

4. Епітет, який набирає метафоричного значення.

№ 9.

Протилежним художнім засобом до гіперболи є:

1. Метафора.

2. Літота.

3. Епітет.

4. Порівняння.

№ 10.

Ода – це

1. Хвалебна пісня.

2. Сатиричний вірш

3. Романтична поема.

4. Епіграф.

№ 11.

Рима – це

1. Співзвучне закінчення рядків у вірші.

2. Єдинопочаток.

3. Рефрен.

4. Ритм.

№ 12.

Верлібр – це

1. Сонетна форма вірша.

2. Пейзажний вірш.

3. Поезія, що має різну кількість складів у рядках, хоч і зберігає традиційні рими.

4. Вірш у прозі.

№ 13.

Терцина – це

1. Чотирирядкова строфа, написана віршовим розміром анапестом.

2. Дворядкова строфа, написана віршовим розміром амфібрахієм.

3. Трирядкова строфа, написана п’ятистопним ямбом.

4. Трирядкова строфа, написана п’ятистопним хореєм.

№ 14.

Диптих – це

1. Вірш із трьох рівноправних частин, об’єднаних однією подією.

2. Вірш із двох рівноправних частин, зв’язаних ідейним змістом і темою.

3. Вірш, у якому з двох різних точок зору розглядається одна й та сама подія.

4. Вірш, у якому розповідь ведеться від першої особи множини.

№ 15.

Виокремлена назвою «Пролог» і саме така за місцем знаходження надзвичайно важлива частина художнього твору є

1. У поемі Т.Шевченка «Кавказ».

2. У поемі Т.Шевченка «Сон».

3. У поемі І.Франка «Іван Вишенський».

4. У поемі І.Франка «Мойсей».

ІІ рівень (вибрати дві і більше правильних відповідей)

№ 1.

Ліричні твори поділяються на:

1. Песимістичні й оптимістичні поезії.

2. Філософську, медитативну, інтимну, громадянську, пейзажну лірику.

3. Метафоричну і сповідальну поезію.

4. Сюжетні та безсюжетні вірші.

№ 2.

Основними ознаками ліро-епічних творів є:

1. Наявність сюжету й віршової форми викладу.

2. Наявність ліричного героя чи ліричних героїв та прояви їхніх почуттів.

3. Обов’язковість назви твору.

4. Прояв авторської позиції.

№ 3.

Основні ліро-епічні жанри – це:

1. Віршований роман.
2. Поема.
3. Балада.
4. Оповідання.

№ 4.

У пейзажній ліриці природа може поставати:

1. Статичною, байдужою до переживань ліричного героя.
2. Співзвучною настроям ліричного героя.
3. Зайвою.
4. Змінною, динамічною.

№ 5.

До інтимної лірики літературознавці відносять:

1. Любовну лірику.
2. Родинну лірику.
3. Пейзажну лірику.
4. Урбаністичну лірику.

№ 6.

Основними ознаками сонета є:

1. Наявність складної строфи із 14 рядків.
2. П’ятистопний, рідше – чотиристопний або шестистопний ямб.
3. Своєрідний сюжет із зав’язкою (заспівом) і розв’язкою (виспівом).
4. Обов’язковість назви.

№ 7.

Віршові розміри – це:

1. Ямб, хорей, пірихій.
2. Анапест, амфібрахій, дактиль.
3. Обрамлення.

4. Анафора, єдинопочаток.

№ 8.

Метафора – це

1. Художнє означення.

2. Ще й такий різновид цього художнього засобу, як метонімія.

3. Ще й такий різновид цього художнього засобу, як синекдоха.

4. Перенесення ознак живої істоти на властивості природи та неживі предмети.

№ 9.

У вірші Ліни Костенко «Світлий сонет» омонімічними є рими в рядках, які закінчуються словами:

1. «Сумна ця» – «сімнадцять».

2. «Вишенька» – «вищенька».

3. «Юних літ» – «все як слід».

4. «З неприємністю» – «взаємністю».

III рівень

У формі твору-мініатюри зробіть ідейно-художній аналіз найцікавішого (на ваш власний вибір) логічного висновку автора

1. Максима Рильського на основі такої строфи з його вірша:

Чи янголи нам свічі засвітили
По довгих муках безконечних літ,
Чи ми самі прозріли й зрозуміли:
Солодкий світ!

2. Олега Ольжича на основі такої строфи з його вірша:

Товаришу любий мій, брате,
Дивися у вічі рабам:
Як будете так воювати –
Вкраїни не бачити вам.

3. Бориса Олійника на основі такої строфи з його вірша:

Ми славим в одах вогнище святе,
Та всіх пускать до нього нам ще рано:
Адже вогонь, що викрав Прометей,
Спалив колись великого Джордано.

Додаток Д

Лірична складова драматичних поем Лесі Українки «Одержима», «Лісова пісня» та «Бояриня»

Проблема самопожертви досить часто висвітлюється у творчості українських письменників. І це не випадково, адже українцям властивий такий максималізм, здатність віддати усе, навіть життя, заради високої мети чи любові до іншої людини. Таку проблему розкриває Леся Українка у своїх драматичних поемах. Поетеса й сама як особистість засвідчувала приклад такої жертвенності.

Спробуймо з'ясувати, заради чого жінці доводиться жертвувати собою. Найперше, мабуть, заради Бога, засвідчуючи тим самим свою глибоку віру і любов до Нього. Ось, наприклад, як це доводить дійова особа драматичної поеми «Одержима» Міріам, котра сліпа у своїй любові до Месії. Зрештою, вона гине заради нього, так і не сприйнявши його вчення.

Іншим можливим видом самопожертви є безмірна любов до Батьківщини. Таку відданість жінки розкрито Лесею Українкою у її драматичній поемі «Бояриня».

Існує іще один вид самопожертви жінки – заради своєї родини, дітей або кохання до чоловіка. Саме про велике і безмежне кохання йдеться у поемі «Лісова пісня».

Сучасному молодому поколінню подібні твори будуть здаватися надто наївними, неправдоподібними, адже не кожен старшокласник зможе по-справжньому перейнятися такою проблемою. Нашим завданням стане зуміти переконати учня у тому, що відданість своїй справі, любов до Бога, до своєї Вітчизни, вміння зберегти справжнє кохання – це вічні проблеми життя, які треба навчитися сприймати достойно.

Драматична творчість Лесі Українки є предметом вивчення учнів 10 класу на уроках української літератури.

На етапі підготовки до сприймання драматичної поеми слід добирати

такі матеріали, які б зацікавили учнів. Для цього необхідно враховувати і відомості з біографії письменниці, листи та інші джерела, в яких містяться цікавинки, що стосуються особистості митця, а також не оминути питань теорії літератури.

Наприклад, характеризуючи драматичну поему Лесі Українки «Одержима», слід наголосити, що поетеса започаткувала цей жанр в українській літературі.

«Драматична поема – переважно невелика за розміром віршована п'єса, в якій зливається драматичне, епічне й ліричне розкриття теми; виклад матеріалу відзначається стислістю й лаконізмом, відсутній широкий фон подій і зовнішня інтрига, а вся увага зосереджена на розкритті якогось ідейного конфлікту між основними противниками, на показі їх словесного двобою в стадії найбільшої гостроти їх вирішення» [187; с.117].

Далі подаємо деякі факти з історії написання твору.

Твір «Одержима» написаний Лесею Українкою 18 січня 1901року, тієї трагічної зимової ночі, коли помер Сергій Мержинський. Ця драматична поема стала першим твором поетеси на християнську тематику. До того часу письменниця не зверталася до висвітлення релігійних тем, адже світогляд її формувався під впливом дядька Михайла Драгоманова, що тяжів до атеїзму. Близький друг Лесі революціонер Сергій Мержинський був водночас і ревним християнином, спілкування з яким дало поштовх до зміни у переконаннях поетеси.

Час написання поеми був дуже страшним у житті поетеси. «Ясно, що це спонтанний вибух всіх життєвих творчих сил перед лицем смерті, з якою вона, тоді ще зовсім молода жінка опинилася віч-на-віч…Згодом Леся Українка сама признавалась, що не знає, як витримала все це. Вона доглядала Мержинського самовідречено, до цілковитої втрати фізичних сил і до цілковитого загострення сил духовних. Десь отут міг замкнутися струм могутніх творчих сил на абсолютній фізичній виснаженості» [262; с.15-16].

Цінність драматичної поеми «Одержима», а разом з тим і

парадоксальність її у тому, що незважаючи на умови написання твору, поема дуже добре вписується в загальноєвропейський контекст своєї доби, де спостерігався посилений інтерес до Біблії.

Зібравши необхідні інформаційні та наукові матеріали, виникає потреба правильно передати їх з точки зору методики викладання. Насамперед потрібно з'ясувати, яку інформацію вчитель буде доносити до учнів сам, а яку можна доручити окремій творчій групі учнів. Наприклад, нескладним випереджувальним завданням може бути добір цікавої інформації з життя Лесі Українки та її взаємин із С. Мержинським, їхні листи.

Драматичні поеми відомої поетеси писалися для постановки на сцені. На жаль, в українському театрі ще не існує постановки драматичної поеми «Одержима» Лесі Українки, яку можна було б з учнями переглянути.

Переходимо до наступного етапу вивчення драматичної поеми – читання твору. Тут найбільш ефективним буде використання методу творчого читання (прийоми: читання в особах, читання за ролями, інсценізація та ін.). Учитель мусить готуватися до першого прочитання твору, бо тільки добре прочитаний твір забезпечить розуміння учнями змісту і зацікавить їх. Читання твору супроводжується коментарями вчителя.

На етапі підготовки до аналізу твору розпочнемо із бесіди, щоб визначити, наскільки учні зрозуміли зміст прочитаного, а також з'ясовуємо незрозумілі поняття. Для цього можна використати такі запитання:

- *Поясніть, як ви зрозуміли назву твору Лесі Українки «Одержима»?*
- *Хто така «одержима духом» Міріам?*
- *Чи помічає Месія Міріам серед юрби? Чому?*
- *Розкажіть про зустріч Міріам та Месії.*
- *Які розбіжності у поглядах на життя є у Месії та Міріам?*
- *У чому жінка звинувачує юрбу?*
- *З якої причини гине Міріам?*

Після того, як вчитель переконався в тому, що учні зрозуміли текст, можна

переходити до етапу аналізу твору. Тут слід дотримуватися єдності змісту і форми у розкритті теми, конфлікту, ідеї, сюжету, образів дійових осіб. Вдалим на цьому етапі буде також використання інтерактивних методів навчання: круглий стіл, «народна платформа», «мікрофон», дебати, у яких кожен учень міг би висловити свої думки і навчався б їх відстоювати.

Драматична поема Лесі Українки «Одержима» є досить складною і не може викликати однозначності думок, адже кожен, хто прочитає її, зрозуміє по-своєму. Розглядаючи проблему жіночої самопожертви, яка передається в творі через образ Міріам, можна провести цікаве заняття-дебати, поділивши клас на дві частини: тих, які можуть оправдати таку своєрідну жертовність жінки, і тих, що не сприймають її, вірні ідеям християнства, доводять іншу думку. На такому заняття учні зможуть не тільки почерпнути необхідні знання із творчості Лесі Українки, а розвиватимуть вміння відстоювати власну точку зору, вміння правильно і влучно формувати свої висловлювання.

І останнім етапом у вивченні драматичної поеми є підсумковий, на якому учні вчаться узагальнювати, робити висновки.

Якою величною для кожного свідомого громадянина України є самопожертва жінки, описана в наступній драматичній поемі видатної поетеси. Весь зміст поеми «Бояриня» є зразком справжнього патріотизму.
Подаємо деякі матеріали для вивчення цього твору в школі:

Драматична поема «Бояриня» написана в Гелуані поблизу Каїра протягом 27-29 квітня 1910 року. Відомо, що за життя поетеси твір не друкувався. Вперше «Бояриню» опублікували в 1914 році у часописі «Рідний край» у Катеринославі.

Поема побудована на історичному матеріалі. Йдеться про добу Руїни в українській історії. Дія відбувається в другій половині XVII ст., коли угоди, підписані в Переяславі, було відкрито порушено Росією.

Головні дійові особи твору не є історичними постатями. Не показана в поемі й боротьба за владу, яка велася у той час в Україні. Але цінність твору

полягає в тому, як правдиво зуміла показати нам поетеса дух українства і дух епохи. Любов до України спостерігаємо через мову персонажів, українську пісню, одяг, ностальгію за рідним краєм.

Поетеса також детально відтворює московський побут тієї епохи. Оксана, головна дійова особа твору, не розуміє чужих їй звичаїв, де жінці заборонялося ходити самій, зустрічатися чи розмовляти наодинці з чоловіками. Вона має тільки виходити до гостей, щоб почастувати їх. Одружуватися можна лише через сваху, не бачивши нареченого. «Дочка свого народу душею і за вихованням, вона не може визнати прийнятих вчорашніми українцями московських звичаїв, чужого для духовно незалежної козачки способу життя» [165; с. 68]. Оксана настільки вірна у своїй любові до України, що не витримує умов життя на чужині. Навіть кохання доброго і щирого Степана, добре ставлення його родини до жінки, не можуть переконати її змиритися, не вміє вона покірно жити у московському рабстві. З туги за Україною Оксана захворіла невиліковною хворобою, з котрою до Степана прийшло деяке сумління і каяття. Він уже прагне повернутися у рідний край, піти на прощу. Оксані ж соромно перед Україною за її нерозумного сина. Перед своєю смертю вона дає чоловікові духовний заповіт:

Борцем не вдався ти, та після бою
подоланим подати пільгу зможеш,
як ти не раз давав…На бойовиську
не всі ж померли, ранених багато…
поможеш їм одужати, то, може,
колись там… знов зібравшися до бою,
вони тебе згадають добрим словом…
а як і ні – не жалуй, що поміг.[311; с.377-378]

Розкриваючи проблему жіночої самопожертви у драматичній поемі «Бояриня», пропонуємо провести урок у формі семінару, на якому старшокласники змогли б якнайповніше розкрити суть української жінки,

яка, на відміну від росіянки, готова померти від туги за Батьківщиною. Для роботи на такому занятті визначимо проблемні питання:

1. Період гетьманування Петра Дорошенка в історії України.

2. Чому Оксана не розуміла московських звичаїв?

3. Порівняльна характеристика рис ментальності українського та російського народів.

4. Чому хвора Оксана не бажає повернутися в Україну?

5. Духовний заповіт боярині.

У творчості Лесі Українки знайдемо і ще один вид самопожертви жінки – заради коханої людини. Про це учні-старшокласники можуть довідатися при вивченні драми-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», яка вважається вершиною поетичної майстерності поетеси.

Поему було створено у Кутаїсі влітку 1911 року «в тому «непереможному стані» «творчого божевілля», після якого довго доводилось опритомнювати, яке так дорого обходилось її здоров'ю» [311; с. 52].

Леся Українка була закохана в красу рідного Полісся, у його народ. Вона з великою цікавістю вивчала рідну мову, традиції, обряди, звичаї свого народу, слухала легенди й перекази старших людей, цікавилася древньою історією рідного краю. «Маючи бездоганне мовне чуття, Леся Українка в назві драми-феєрії використала прикметник лісова, бо він вказує на ознаку постійного місця перебування міфічних істот, предметів, які від природи є невід'ємною частиною лісу, тобто вони живуть, ростуть, водяться на теренах лісу» [243, с. 10]. Слово «пісня» у назві твору є, мабуть, тією надією поетеси на невмирущість її пісень.

З'ясуємо деякі жанрові особливості твору.

Феєрія в перекладі з французької означає «циркова або театральна вистава з казковим сюжетом, сценічними ефектами й трюками» [187, с. 443].

Спробуймо розставити деякі акценти, що стосуються характеристики образу Мавки.

Мавка – витвір народної фантазії. Згідно з народними віруваннями

мавки – це недобрі звабниці, які шукають собі жертву серед молодих хлопців або чоловіків, щоб після веселих забав залоскотати їх на смерть, або завести у прірву. У Лесі Українки Мавка – це лісова істота у вигляді красивої дівчини з розпущеними косами, в ясно-зеленому одязі. Цікавим є те, що в творі не Лукаш, а Мавка піддається спокусі зваби Лукаша через голос його чарівної сопілки. «Швидше треба говорити не про зваблення, а про олюднення, пробудження» [243, с. 14]. Мавка не має душі, але через кохання здобуває її і зазнає неабияких страждань.

Заради кохання до Лукаша Мавка згідна на будь-які випробування долі. Вона перейнялась людськими клопотами, допомагає садити город, сіяти, пасти худобу. «Пристосувавшись до людського світу, Мавка змінює свою розкішну сукню на буденне вбрання, “пишно заквітчане” волосся збирає в тугі коси» [243, с. 20].

«Доню, доню, - звертається Лісовик до Мавки, - як тяжко ти караєшся за зраду!..» М а в к а (відводить голову) Кого я зрадила? Л і с о в и к. Саму себе. Покинула високе верховіття і низько на дрібні стежки спустилась.» «Негідна ти, - каже їй Лісовик, - дочкою ліса зватись! бо в тебе дух не вільний лісовий, а хатній рабський.» [311, с. 153]

Образ Лукаша теж досить драматичний. Він має ніжну душу, але так і не вміє оцінити скарбів своєї душі, він не може «своїм життям до себе дорівнятись». Через свою душевну роздвоєність, нерозуміння самого себе чоловік не може усвідомити свого щастя, віднайти мету і сенс життя. « І треба було пережити кару, зазнати злигоднів у вовчій подобі, розсунути рамки власне людського, хатнього досвіду, щоб після блукань повернутися до лісу, до Мавки» [243; с.22]. Мавка все прощає, потішає його і обіцяє безсмертя, адже для неї смерті не існує.

Отже, у творі видатної поетеси любов обернено в страждання і це страдницьке кохання прийняла Мавка. Її кохання невмируще. На віки!

Додаток Е

Вивчення пісенної творчості С. Пушика на уроках літератури рідного краю

На Прикарпатті одним з найбільш знаних митців красного письменства є лауреат Державної премії ім. Т. Шевченка (1991), поет, прозаїк, есеїст, багаторічний збирач фольклору Степан Григорович Пушик. Його прозові літературні тексти, насамперед «Перо золотого птаха» (1978), «Страж-гора» (1981), «Галицька брама» (1989) мають неповторний гуцульський колорит, тяжіють до історичної минувшини, містять щедре вкраплення фольклорних міфів, переказів, простонародних бувальщин. Проте великий обсяг цих творів та їх мозаїчний сюжет створюють неабиякі перепони для самостійного опрацювання студентами І курсів коледжів.

Наш викладацький досвід засвідчує, що багато продуктивнішою під час вивчення літератури рідного краю виявляється праця над широко знаними піснями на слова Степана Пушика, які відомі всій Україні. На заняттях з літератури рідного краю учням цікаво буде дізнатися, що Степан Григорович, будучи ще зовсім юним, під час служби в армії, став автором пісні «Треба йти до осені», музику до якої створив композитор Олександр Білаш, а найкраще виконує геніальний український співак Дмитро Гнатюк. Довгі роки С.Пушика єднала міцна дружба з композитором Володимиром Івасюком, який поклав його вірші на музику, так з’явилися пісні «Я ще не все тобі сказав» (виконують Назарій Яремчук, Віктор Шпортько), «Шумить пшениця, як Дунай» (виконують Павло Табаков, ансамбль «Росинка», тріо бандуристів). Пісню на слова С. Пушика «Течія» (композитор Руслан Іщук) з великим успіхом упродовж багатьох років співає зірка української естради Софія Ротару. Ці пісні й самому авторові віршів, і композиторам, і співакам принесли величезний успіх й увійшли до золотої скарбниці українських літературних пісень.

До цього часу С. Пушик як поет-пісняр продовжує творити художні тексти, якими зачудовуються все нові покоління. Пісня «Любисток»

(«Полонина»), музику до якої (кожен зосібна) написали композитори Олександр Білаш, Богдан Юрків, уже давно вважається народною. Найкраще її виконує Дмитро Гнатюк, але неповторно вона звучить і з голосом Миколи Кондратюка. Пісня «А яблука падають» (композитор Остап Гавриш) чудова у виконанні Віталія й Світлани Білоножків. Досі не стихає популярність ще одного твору С. Пушика «Над горою місяць повен» («Чардаш»), музику до написав композитор Олександр Білаш, а виконує Віктор Шпортько. «Пісня про матір» на слова С.Пушика (композитор Василь їжак, співають Михайло Сливоцький, а також під гітару – Зоя Слободян) сподобалася народові не менше, ніж «Рушничок» («Рідна мати моя, ти ночей недоспала») на слова Андрія Малишка й музику Платона Майбороди або «Два кольори» на слова Дмитра Павличка й музику Олександра Білаша.

Та найпопулярнішою Пушиковою піснею зараз є «Козак гуляє» («Не пийте, хлопці»), музику до якої створили чимало композиторів (Микола Литвин, Богдан Шиптур, Анатолій Пашкевич), тому існує чимало варіантів цього пісенного твору, який виконують на сцені Ласло Габош, Чернігівський народний хор, кобзарі. Пересічні слухачі твердо вірять, що ця пісня народна, створена ще в козацькі часи, а не сучасним поетом.

Безперечно, що на заняттях з літератури спочатку необхідно прослухати аудіозаписи пісень, про які йтиме мова, заздалегідь запропонувати кращим учням, користуючись пошуковою програмою Google інтернетмережі, підготувати реферати й повідомлення про життя і творчість О. Білаша, В. Івасюка, С. Ротару, Д. Гнатюка. Проте на самому заняття робота студентів повинна в основному фокусуватися над літературними текстами, тому викладач напередодні має подбати, щоб на кожній парті лежали ксерокопії названих віршів, а школярі брали найактивнішу участь у їх обговоренні, аналізі та інтерпретації.

Пісенну творчість С. Пушика досить вдало можна подати у вигляді *заняття-презентації*. Якщо є можливість, використовуємо аудіозаписи та слайди із світлинами поета, карпатських краєвидів тощо. Можна також

застосовувати мультимедійний екран з наперед створеною презентацією пісенної творчості карпатського майстра слова. Тут усе залежатиме від фантазії і творчих здібностей педагога. Ми ж пропонуємо створення літературного альманаху, що презентує творчість С. Пушика-пісняра у формі таких сторінок: 1. **«Грудка землі»** (патріотична лірика); 2. **«Дорога до матері»** (родинна лірика); 3**. «Любисток»** (любовна лірика).

Розглянемо кожну зі сторінок. Тож, сторінка перша. «Грудка землі».

Вивчення пісенної творчості С. Пушика варто розпочата з твору, який на сьогодні є візитівкою поета-пісняра, «Козак гуляє» («Не пийте, хлопці»). Цей чудовий вірш відтворює самобутній і неповторний колорит українською народу, а в пісні яскраво зображено широту й розкутість душі козака, в образі якого узагальнено чоловічий первень у соціумі, основним громадянським призначенням якого є піклування про державність України. Твір, що складається з чотирьох строф, побудований на діалогах козака й козачки, козаків і Вкраїни. Автор щедро використовує українську лексику козацьких часів: «шинок», «шинкар», «горілка», «козак», «козацтво», «Січ». Ритміка твору бадьора, але в підтексті пісні звучить притаєна тривога за майбутнє, за легковажність підпилого козарлюги, який не слухає прохань ні козачки, ні Вкраїни, а довірливо йде в хитру пастку, розставлену шинкарем і шинкаркою - у підтексті добре замаскованими ворогами всього українського.

На зміст твору впливає не лише суха констатація подій, але й художні засоби, спосіб римування, віршовий розмір. Не можна випускати з уваги, що «ритм мови у всіх своїх численних проявах розвивається разом зі словесно-виразовими засобами, що на посилення чи гальмування ритму може впливати й лексичний склад мови, і нагромадження тропів та фігур, особливо всякого роду повторів, і навіть звукова інструментовка вірша»[329, с. 36]. Мелодія тільки вигідно увиразнює динаміку подій, задіює підсвідомість слухачів.

Тож лише на перший погляд пісня «Козак гуляє» – жартівливий твір. Насправді вона несе в собі глибинний філософсько-патріотичний підтекст. Автор виводить перед читачами типові образи українців з їхніми вадами та

згубними пристрастями, показує приховані причини (легковажність, байдужість до найважливішого, флегматичність, невміння розпізнавати підступність ворога, бажання постійного свята замість праці на благо держави) численних невдач у побудові України, про змарновані шанси на збереження державного суверенітету. Хоча між основним застереженням твору «Козак гуляє»(«– Не пийте, діти! — / Вкраїна просить! / Не пийте, хлопці, — / Я ж в вас одна») і розпачливими словами Богдана Хмельницького з роману Ліни Костенко «Берестечко» («Чого ти ждеш? Якої в Бога ласки? / В твоїх радутах проростає мох, / Ото і все. Одна така поразка / Закреслює стонадцять перемог! / … Лежить твоя зглузована Вкраїна, / схрестивши руки всіх своїх шляхів. /1 що тепер? Що вдіять, що почати? / Ні булави, ні війська, ні печати. /Моя вина. Мій гріх перед людьми. / Усе ж було за нас. Чому ж програли ми?!»[254, с. 14]) є суттєва різниця: в обох творах найбільш болючі рядки наводять читачів на потрібні, актуальні, животрепетні й важливі висновки, заставляють думати про сьогоднішнє й майбутнє нашої країни. Аналізуючи твір С.Пушика «Козак гуляє», можна провести з учнями коротку бесіду, під час якої підопічні відповідали б на такі запитання:

1. *Які враження викликає у вас цей вірш? Чи є підтекст у слова*х: «–Не пий, козаче! – Козачка просить: Не пий, козаче! /Коня проп ’єш» або «–Не пийте, хлопці!—/Вкраїна просить, /Не пийте, хлопці! /Проп’єте Січ» [254, с. 14]?

2. Що ви можете сказати про образ козака? Чому коли він щиро «сміється», підло «регоче ніч»?

3. Назвіть основні риси української ментальності. Чи змінилось щось у характерах сучасних українців від часів козацтва?

4. Чи тільки горілка є ворогом української нації?

5. Як ви гадаєте, у чому полягає справжній патріотизм?

Важливо, щоб під час аналізу пісні студенти не були байдужими до змісту, теми, ідеї твору. На занятті дуже багато залежить від словесника: «Вчитель літератури мусить мати ще вроджену емоційність, розвинену уяву й творчу фантазію. Без цих прикмет він ніколи не зможе успішно викликати

зацікавлення до літературою... Щоб пояснити учням мистецький твір, спонукати їх полюбити його, треба передовсім за допомогою емоційної чутливості й фантазії глибоко сприйняти самому цей твір. Це значить, що треба спершу самому пережити даний твір, щоб потім могти викликати подібне враження в учнів» [329, с. 59]. Водночас учитель не повинен забувати, що учні тому й учні, що ще тільки вчаться, а це означає, що додатковою літературою, оцінками спеціалістів, літературознавців, критиків, оглядачів їм користуватися не вадить за умови, що запозичена інформація буде використовуватися на занятті не як істина в останній інстанції, а як своєрідний першопоштовх до власного, хай навіть дилетантського й далекого від професійного дослідження художнього тексту, але при цьому вироблення не вторинної, запозиченої в когось оцінки, а судження власного, особистісного, до того ж, навіть студентська інтерпретація не допускає використання «сирого» компілятивного матеріалу, тобто не перепущеного через власну свідомість, бо завжди вимагає знання тексту, художнього твору, розкутості й самостійності у висновках. Якщо вчитель не дає можливості учням інтерпретувати текст на власний розсуд, бо вимагає від своїх підопічних тільки академічної оцінки творчості письменника, то він автоматично перетворює юнаків та дівчат у людей, у яких «усе – з чужих рук, усе – запозичені поняття, усе – скуплене кимось уже ношене барахло, усе – блідо й слабо, як відбиток від відбитка», а їхній стиль, що складається «із затертих банальних фраз і ходячих модних слів, подібний на маленьку державу, у якій послуговуються іноземними банкнотами, бо своїх не друкують»[329, с. 61]. Самостійне мислення учнів завжди починається з творчої емоційної роботи, з тонкого відчування змісту художнього тексту не лише розумом, а й серцем.

Літературні пісні на уроках рідного красного письменства ми розглядаємо насамперед як талановиті поетичні твори. Та ні для кого не секрет, що поезію читачі юнацького віку сприймають значно важче, ніж прозу й драматичні твори: «Вивчення поезії ставить більші вимоги до

вчителя, ніж інші жанри літератури. Перш за все, він мусить полюбити поезію, мусить уміти її по-мистецькому читати. Без цих двох передумов не тільки важко навчити любити поезію, але навіть можна знеохотити до неї учнів назавжди. Щоб учні полюбили поезію, учитель має передати їм своє почуття до неї, мусить показати, що читач сприймає поетичний твір так, як скрипаль виконує сонату. Але інструментом, на якім читач грає і з якого він викликає твір, є він сам»[329, с. 56].

Пісня, у тому числі й літературна, легше доходить до серця реципієнта, ніж вірш. Особливим магнетизмом володіють пісні, присвячені матерям: досить згадати знаменитий Малишків «Рушничок», який уперше прозвучав у вже давно забутому фільмі «Літа молодії», але як пісня з тих пір не постарів ні на хвилину; або такі ж вічні у свідомості народу «Два кольори» Д. Павличка. Тож перегортаємо сторінку другу, яка називається *«Дорога до матері»,* за назвою пісні, яку можна вважати перлиною пісенної творчості С. Пушика. Митець, як і кожен свідомий українець, зберіг у своєму серці найніжніші почуття до рідної неньки й отчого порогу. Доцільно запропонувати старшокласникам прослухати цей твір в аудіозаписі, демонструючи на мультимедійному екрані зображення жінки-матері в живописі, панораму села Викторова в Галицькому районі як образу малої батьківщини поета. Запропонований нами підхід до вивчення пісенної творчості поета дає можливість сучасним молодим людям значно глибше перейнятися такими важливими морально-етичними проблемами, як вміння шанувати найдорожчих у світі людей.

Аналізуючи твір, варто відмітити, що він складається з чотирьох строф, де перша й остання є майже тотожними. Таке обрамлення характерне для пісні як музичного жанру. Прекрасними пейзажними замальовками розпочинає автор свій твір, описуючи ранню весну. На тлі чудовою пейзажу розгортаються душевні переживання ліричного героя та його матері. Образ сина, душа якого «росте і цвіте від тепла», дуже зворушливий, особливо в поетичних рядках, де звучить його освідчення в любові, виявляється глибоке

розуміння цінності найдорожчої людини – матері: «Нікого не треба, нічого не хочу від світу, /Лишень аби мати на білому світі була»[254, с. 33].

У другій строфі, зберігаючи паралелізм між станом природи й душевним станом неньки, поет дещо нагнітає ситуацію, подаючи настрій тривожності й використовуючи образи гірського вітру, шуму осокорів, зітхання гаїв. Усе це робиться з метою передати душевний стан матері, котра хвилюється за своїх дорослих дітей: «З-за гір віє вітер, в степах повмирали морози, І шумлять осокори, весняно зітхають гаї. /А мати старенька стоїть на високім порозі, / Та й думає мати, як маються діти». Продовженням і завершенням переживань неньки є зображення збірних образів дітей і матерів. Цей момент у творі увиразнено кульмінаційними рядками: «А діти світами, а діти у веснах та в зимах, / Приїдуть і скажуть: «Нам двері, матусю, втворіть». / І доти всі діти живуть по світах молодими, /Допоки чекають, допоки живі матері»[254, с. 33].

Обговорюючи на занятті «Пісню про матір» поета-пісняра, можна використати блок таких запитань:

1. Які думки викликає у вас цей твір?

2. Як ви вважаєте, чи вдалося прикарпатському композиторові Василеві їжаку, творячи музичний супровід, досягти гармонії у відображенні змістової поетики твору?

3. До чого спонукає нас «Пісня про матір» С.Пушика?

4. Чи є актуальним цей твір для сучасної молоді?

Переходячи до аналізу пісень С.Пушика про любов, словесникам треба пам’ятати ці методичні настанови К.Фролової та Л.Кисілевської-Ткач. Тож, сторінка третя – «*Любисток*» (любовна лірика).

Як відомо, найдовершеніше представлена любовна лірика С.Пушика саме в його пісенній творчості. Безперечно, висока сучасна культура покладених на музику віршів поета пов’язана з надзвичайною широтою його письменницьких зацікавлень й етичних можливостей. Його пісні настільки милозвучні, що припали до серця не одному поколінню українців. Більше

того, багато хто з прикарпатців вважає їх народними. Люди співають їх, навіть не здогадуючись, що в цих пісень є автор, а тільки серцем відчувають щось близьке, знайоме й рідне. Написана в 70-х рр. минулого століття, пісня «Я ще не все тобі сказав», стала взірцем сучасної любовної лірики. Уже сама назва твору звучить інтригуюче.

Автор зображує переживання ліричного героя, у душі котрого ще не згасли почуття до коханої дівчини. Переповнений приємними спогадами, юнак не бажає ні на мить розлучатися зі своєю обранкою. Герой застерігає дівчину, щоб не піддавалася омані теплого вітру в січні. Очевидно, його кохана повірила «словам облесним» іншого, і це болюче вразило юнака, але він усе ще вірить у зустріч: «То не весна — не вір струмкам, кохана, / Бо теплий вітер в січні, то омана. Ще будуть заметілі, ще будуть сніговії,/ Не вір вітрам, бо квіти їм не вірять. /Прийде весна, і всюди крига скресне/. Не вір вітрам, не вір словам облесним: /І буде наша зустріч за зимою, / Ще буду я з тобою, ти – зі мною»[254, с. 20].

Прийом паралелізму в зображенні природи й душевних переживань людини простежується у всьому поетичному творі. Зокрема, зображуючи душевні муки, сльози й сум, автор удається до прекрасної метафори «у небі вітер накосив дощів». Дещо іншим пісенним акордом звучать поетичні рядки останньої строфи, яка починається подібно до першої, але звучить більш оптимістично. Ліричний герой сповнений надії на відновлення почуттів, вважає, що йому ще є що сказати коханій: «Поклич мене – я по тонкім льоду / До тебе знов дорогу віднайду»[254, с. 25].

Суголосні мотиви звучать і в іншому Пушиковому творі – пісні «Любисток», музику до якого написав Олександр Білаш, а також її інший варіант створив Богдан Юрків. Пісня передає яскраві переживання ліричного героя від зустрічі з дівчиною-гуцулкою. Дивовижним карпатським колоритом переповнений увесь твір. Ліричний герой розповідає: «Я шукав у горах едельвейсу / А знайшов любисток в полонині»[254, с. 32]. Усе в пісні овіяне гуцульськими атрибутами: полонина, гуцулка, любисток, смереки,

чорні коси дівчини.

Твір побудований на образному осмисленні трьох кольорів – синього, білого й чорного. Синій колір автор подає, зображуючи очі коханої, що відображають красу гір, колір неба й зір: «Синь Карпатських гір і синь небес, /І дівочі оченята сині. Білим кольором змальовує щасливі миті, коли парубок і дівчина проводили час разом. Зорепад, згідно з народними уявленнями й віруваннями, завжди віщує щастя молодій парі. Чорний колір, за допомогою якого поет оспівав розкішне волосся дівчини, можливо, відтворює стан смутку в душі ліричного героя від розлуки з коханою: «Не втаю у серці, не втаю, / Що поїхав з гір у рідне місто, / Та мені спокою не дають / Чорні коси, скупані в любистку»[254, с. 34]. Доречно дати індивідуальне завдання учням передати свої враження від пісні образотворчими ілюстраціями до неї.

Пісня «Над горою місяць повен» («Чардаш») написана С. Пушиком у 1970р. Приступаючи до обговорення твору, можна поставити учням кілька запитань:

1. Які почуття викликає у вас ця пісня? Чому вона має саме таку паралельну назву? Який танець називають чардашем? Національним здобутком якого народу він є?

2. Як ви гадаєте, чим пісня «Над горою місяць повен» близька до народної? З якою метою використано стягнеш форми прикметників («повен», «весел»), урізані форми дієслова («плава»), зменшено-пестливий суфікс в іменнику «весельця».

Дуже близькою до народних співанок є пісня С. Пушика «Течія». Це сумна сповідь дівчини, що споглядає повноводий Дністер і задумується над своєю затяжною самотністю: «Може, як сніжок потрясе, / Течія любов принесе, / І не буду я нічия? / Течія, швидка течія»[254, с. 45]. Автор висловлює сподівання, що рано чи пізно доля принесе щастя, розквітне кохання в дівочому серці; «Є в житті така течія, /Що чиєюсь стає нічия»[254, с. 46].

Світлі задушевні почуття звучать й у пісні «Треба йти до осені». Давши

учням можливість насолодитися її прослуховуванням, можна розпочати текстуальний аналіз такими запитаннями:

1. Які настрої передає пісня?

2. Якою зображено осінь? За допомогою яких художніх засобів автор вимальовує її барви?

3. Які надії він висловлює?

Звичайно, у творчому доробку прикарпатського поета-пісняра є ще чимало інших пісень, які виконують сучасні естрадні співаки. Ми ж мали на меті показати найосновніші мотиви пісенної творчості С. Пушика через створення альманаху-презентації, адже «зі сторінок Пушикових творів виразно постає образ автора – людини щирої, талановитої, запальної, гарячої, нетерплячої й водночас замисленої, глибокої, зваженої. І ці дві іпостасі митця – пристрасного поета і вдумливого вченого – поєднуються, органічно переплітаються між собою, створюючи своєрідну постать людини, яка наділена багатьма талантами й щедро віддає їх людям»[329, с. 16]. На матеріалі літератури рідного краю в такому випадку учні мають можливість причаститися справжньою високохудожньою поезією.